

# 旁觀與融入：透過觀景窗的「凝視」觀點探討教育的本質

吳冠勳\* 洪如玉\*\*

## 摘要

本文主旨在於思考教學現場裡教師涉入教學深度的意義，思考教育現場的凝視與參與、旁觀與融入的差異，蘊含教育與哲學的辯證與探究。

本文分為四節，第一節從學者 Aidan Curzon-Hobson 的教育觀點與 Camus 作品《異鄉人》(The Stranger) 的靈感，探討師生如何在教學與學習現場裡面對陌生人。第二節從 Iain Thomson 對 Heidegger 教育本體論的詮釋，思考教學者學習的意義、老師又該怎麼教，才能幫助學生回歸真正的學習，認識教育的本質。第三節以 Walter Kaufmann 對存在主義與死亡 (Existentialism and Death) 一文的評析，探討隱藏在存在背後的相關思考及其教育意涵。最後本文作者結論為教學現場的凝視始於模糊概念的建立與對教育現場創造性的反思，從課堂裡的旁觀與融入，師生課堂間的互動是持續不斷變化與活動，凝視的教育本質需要不斷重新取鏡與嘗試。

**關鍵字：旁觀、融入、觀景窗、存在主義**

\* 第一作者為嘉義市崇文國民小學教師，就讀國立嘉義大學教育研究所博士班  
Email: cy-it22@mail.cwes.cy.edu.tw

\*\* 通訊作者為國立嘉義大學教育學系教授兼系主任  
Email: hungryu@mail.ncyu.edu.tw

投稿日期：2016 年 6 月 23 日；修改日期：2017 年 5 月 25 日；採用日期：2017 年 11 月 8 日

## 壹、教學現場中的凝視

### 一、課堂裡的凝視

師生教學現場裡所呈現的現象、教學活動中的互動以及學生的課堂所遇構築而成課室風景。以啟蒙學習者的角度，教師是學生學習探索世界裡的觀景窗，經由教師教學上的啟發與投入，課堂裡學生追隨著教師的一言一行，深入淺出的意象跟隨其言行引導，旁觀是孩子學習注目的起始。

教學者對於學生課堂裡的凝視、關懷與省思，是教師個人其教學成效與意義的評估，具有知覺領會的觀照意涵：從講課中的複述與反省、學生間接的回應反思，甚至日常課間出現的反社會性、叛逆式行為上，教師課堂關注的目光裡，透過教學時的觀察互動，教學者對其教學現場所持的遠和近態度，與課堂營造出的情境，會讓這一個班級、一個學習社會在交互作用後，形成一種氛圍。教師就像學生學習場域的觀景窗，Heidegger (1977/1996) 認為創作是藝術作品的一部份，藝術可揭示真理，藝術品不同於一般用品，我們如果從藝術角度來看教育現場中的一言一行，教育活動如同藝術創作，透過教師的教學傳授，學生逐步探索學習與真理靠近。又以紀實攝影師 Salgado (2014) 為例，他的系列作品採取遠觀的拍攝方式－我們將透過教師課堂裡的凝視，覺察其自發性或被動式的學習弊病何時出現、因何而生？在教師的目光取捨下，一切課堂間所有看見與被看見的人事、隱含著存在其中的模糊與焦慮。

紀實攝影師 Salgado (2014) 是一名巴西社會紀實攝影師、攝影記者，他曾旅行超過一百個國家來進行攝影，大多數的攝影作品被刊登在無數的雜誌和書籍，並在世界各地舉行過攝影展，曾被稱為 21 世紀最重要的攝影師。本文以紀錄片《薩爾加多的凝視》(The Salt of the Earth) (2014) 作為凝視的書寫發端，該作品包括由 Wenders 和他的兒子 Salgado 執導。Salgado 造訪三十九個國家，拍攝許多作品，在他的攝影作品中的以光影及戲劇性見證著全球的苦難，其中記錄著人性、死亡、毀滅、腐朽...等議題，因為注重形式構圖以及對攝影作品中芸芸

眾生裡饑荒、戰爭、難民、生存等畫面，事件中藉由他的審美取鏡所呈現「旁觀」與「融入」的詮釋，其攝影作品內容相當具有震撼性，這種在創作題材上的聳動是一種擇善固執嗎？展現作者個人風格之外，對觀者而言有無教育意義？創作者「觀看」的切入點受到外界的質疑爭辯。站在教育的立場，教學者在教學場域的凝視與參與、旁觀與融入所呈現不同視野，展現不同的存在教育意義。

Hobson (2013) 引申 Camus (引自陳映真, 1981) 小說書寫中顯著出奇、新穎冷峻的書寫風格，解讀作者以關切和愛心塑造出的典型，傳遞小說中對人性與教育觀點上的無力感，看見教育現場所充斥的荒謬與矛盾等多樣性寓意；如上述 Salgado 如「凝視」般的運鏡思考，讓我們聯想到 Hobson (2013) 對 Heidegger 思想所討論的教育本體論觀點，Hobson 將教學者譬喻為柏拉圖的經典洞穴寓言中的囚徒，展望如何成為優秀的學習者以超越當代教育日趨僵化的困境。隨著不同視角的變換，思考隨著觀者的場景變換，以教室（洞穴）現場到對教育本質「所見」的揭示，逐步釋放教學者，讓師生重新回到教學現場，進一步審視教學真實的意義繼以轉換所凝視的教育現場的視角；而 Kaufmann (1959) 評析存在主義與死亡一文，透過不斷超越焦慮與死亡態度的調整修正，亦提供教學者對想像、創造與存在的思索。

「看見」是一種面對外界的質疑挑戰時的態度，在形式上類似攝影作品的戲劇性光影美學見證著全球的苦難，當教學現場中師生互動的視角被拉近、放大、討論及教育對人的存在意義時，多元的教育立場同時可以是觀景窗式的存在，課堂中透過名著閱讀剖析讓師生見到更深入的人際互動脈絡。我們若以攝影角度來觀看，太強的光線反而無法將主題真實呈現，最終留在畫面上的將僅剩亮白一片，光線喧賓奪主——同樣教學現場裡教師涉入教學的深度，就如同光線投射的強弱。太廣，模糊學習者的學習焦點；太弱，無法深化或無法達成教學成效。光線如同教學者對課堂的直接反應，教室現場教師的所見與反應有如鏡頭遠近運作般，在教師的觀景窗中隨時投射著教學倫理行動的判斷。Hobson (2013) 解讀

Camus ( 1942/2000 )《異鄉人》<sup>1</sup>書裡的特殊與冷峻的人物，將教育現場呈現的陌生感與充斥在人生裡的荒謬與矛盾、多樣性現象，藉此討論在專業觀點上他所揭露的事實層面，思索對社會現象的批判或教學倫理上持以旁觀者的角度。這些態度關係到教學者對學習的觀察，蘊含教育與哲學理論教學性探究。因應教育現場的凝視與參與、旁觀與融入的差異，教師回應現場的態度應該是甚麼？教師可以保有教學者的初衷，也同樣具備著多元視野？「教學者應該怎麼教、如何回應？」是本文探討的核心。

Camus ( 1942/2000 )《異鄉人》是 1957 年諾貝爾文學獎得獎作品，Camus 藉此作表達人是存在於孤立疏離之間以及生活的荒謬性。Hobson 就 Camus ( 1942/2000 )《異鄉人》的教育觀點，書寫於教學與學習現場裡的情境：一種生疏、一切置身事外，無關於己的無感與初出茅廬般的童稚－Hobson 構建出許多時下青少年以「我」為主，無法與真實社會交流的誤解，當社會以成熟人的期待，看待如主角 Meursault 般擁有成熟軀體，意識上他卻似懂非懂、界線模糊又充滿矛盾批判的人，一個社會群體中居於「他者」與「自我」間徘徊穿梭的個體。《異鄉人》故事的開端冷靜而平淡，嚴肅與淡漠顯示主角完全背離慣例的態度，毫無動機地捲入爭端、神志混亂的扣板機殺人、被捕、受審判刑，而不說明任何犯罪動機，拒絕懺悔以及俗成的約定，坦率對於母親的死似乎無法流露情感上的哀傷。他們選擇，不因社會的共識妥協，他們新生，卻總是如一株株的變形蟲如此多變而創意十足，隨著故事畫面的衝撞與質疑間，荒謬感因應而生——從壓迫、干擾與束縛形成的氛圍裡，就既有存在的群體面對陌生闖入者的預想以及期待經營。最終，Meursault 接受生，也接受死，這使得他得到了奇異的和平，至此他發現自己和外在世界合而為一。

從 Camus ( 引自陳映真，1981 )《異鄉人》等作品書寫市井小民日復一日為

---

<sup>1</sup>本文中《異鄉人》引用自 1942 年 Camus 原著 (The Stranger)，譯本《局內局外》為顏湘如 (譯) (2000)。臺灣商務出版。

永難掌控的意外與挫敗裡，我們見到任何人在陌生環境裡與自己、世界以及上帝間日復一日的奮鬥不息。Meursault 這個不知自己人生意義為何？對生活周遭沒有意識的主角以至最終他的覺悟，在日常平凡節奏中這樣的努力不懈、周而復始不就是神話裡的薛西弗斯？此外，Camus 在另一篇作品《薛西弗斯的神話》（Camus, 1942/2006）描寫主角薛西弗斯（Sisyphus）受到眾神的懲罰，無論環境險惡日復一日推著巨石上山，每天向現實挑戰並忍受生命的重荷，享受挫敗式的勝利。薛西弗斯如同荒謬英雄，日復一日重覆推石的工作，但在重覆受罰與受苦中，他也享受著不可改變的苦難。轉入教學現場，凝視教室這觀景窗，學生（陌生人）這平凡卻荒謬的英雄們懷抱未知的陌生感與莫名的期待，日復一日地在教室、在學習歷程間遇見荒謬——也在教育現場裡週而復始持續與命運妥協。從學生身上我們看到自己，思索背負著社會期待的教學者希望培育出學生甚麼樣的未來？在千變萬化的社會環境裡，對生命力旺盛、亟欲探索未來的孩子們來說，什麼是教育持續不變的傳承？

在這個師生共存的時空裡，教學者應採取長鏡頭遠觀凝視？或以旁觀者的身分回應紛亂的教學現場，使學習能順利達成有意義有理智的作用；或者教學者應該直接踏入教學現場，參與層出不窮的狀況、憑藉一股熱情與之交互作用共作學習。相較於遠端凝視，我們將攝影鏡頭放大拉近、仔細觀察學生課堂裡行為的畫面更富想像性，除去按表教課實地教學，還衍生其他的意義。例如：教師教學的引導、教室角落發生的事件、課堂的對談等各種事件，這些目標在於教學者知覺敏察，以誠心關懷改善學習者步入課堂間的生疏與焦慮。

## 二、學習角落的省思

《異鄉人》指出人的執著與對現實各種誘惑的軟弱，讓自命「外來者」的學生在生理與社會機制的錯置感受中，產生「什麼都不是」的質疑。教學者見到學生們對自己的存在漠不關心，陷入 Heidegger 所說的好講閒話、好奇、模稜兩可的處境中（Heidegger, 1927/2011），跟隨 Hobson（2013）看見《異鄉人》主角 Meursault 的旁觀：在 Camus（1942/2000）筆下，人們經常在險惡環境裡顯現生

命重大的荒謬，每天可能經驗著新挫敗，在周而復始的教育情境下去面對的陌生以及荒謬感。「好奇」是否會叫人分心勞神、一味的逐「異」，在根本上，缺乏真心關懷、或者僅止於陌生的新鮮感（陳俊輝，1994）？

當師生間課堂裡眾多的對抗與矛盾產生時，教學者或者就是推動巨石的西緒弗斯，周而復始不斷因課堂進行的預設目標與學生學習上的期待而起伏。從學習場域我們也能看見 Hobson（2013）所說的具有 Camus《異鄉人》描述的主角 Meursault 特點的學生：模糊（ambiguity）、荒謬（absurd）、局限性（limit）的特質裡，生氣蓬勃的學生們以敏銳多樣的姿態，在教育大傘下籠罩的校園圍牆內，容許我的意見、你的觀點之間以模糊、疑惑、挑剔、純粹而存在，溝通的模式上容易形成荒謬的落差。

在步入社會叢林前，學生已接收到媒體紛雜資訊影響其價值觀點，面對人生未知世界裡層出不窮的問題，學生是否了解自己的限制、覺悟與自由，他們不斷質疑所見，在看見與被看見間自我顯露——好奇心與期待創新、勇於嘗試與自我追尋，不管以炫目或隱形的方式改造與或以標新立異來顯現自我的存在，這豈不是青少年階段試驗探究後的自省自覺？我們省思學習者表面上的遵從和私底下的反其道而行，他展露的不確定性是否可被視為叛逆？角落的學習者期待表達他們亟欲改造與創新的目標——這恰巧是 Heidegger 所謂進入「思」與「存有」的證明，藉由「此在」（Dasein）作為現身的情態，畏懼、領會等言談在教室或者校園的角落有意識地、默默地不斷萌發展現。

「只有此在能夠是有意義的或是沒有意義的……只有無意義的東西，能夠是荒誕的」(Heidegger, 1927/2011)，學生無意義的荒謬感經常揭露於課堂，「意義」對角落的學習者而言要在日常生活的某某東西做成為某某東西當中得到領會：

「在某些確定的現象那裡把常人的展狀態亦即言談、視與解釋的日常存在樣式收入眼簾」(Heidegger, 1927/2011)，此即為旁觀者與其他現象的聯繫。當教學者保持客觀距離凝視的角度，隨之是冷靜以對的等待，沉思審視有如 Meursault 這位身處於模糊侷限、混沌未定的異鄉人的學生，有經驗的教師以時間、距離、冷靜以對來協助學生的自我省思，旁觀融入使得學習角落的觀察值得期待，省思促使

學習者平靜，師生間的衝突隔閡因等待冷卻，讓 Heidegger 的存在與時間逐漸有觀察與初步自由溝通的理解、完整彼此，開始進入存在者的對話之端。

相較於保持距離的凝視，Hobson (2013) 對學習境域荒謬性的反抗引領讀者轉換視角，看見世俗之外不同時空下的學習場域裡的錯置與銜接。在課堂的教學情境中，應當調整師生間的距離，尤其學生面臨沮喪或意外狀況頻頻出現時，教師們不應以外在的社會或環境影響作為教與學失敗的藉口。教學者應全心投入教學情境，無論課堂中的秩序極好或極度失控——甚至教學現場以外的世界崩壞，教師仍要告訴學生：越挫越勇、全力以赴，無論個別差異、無論挑戰大小。打開課堂場域裡師生彼此的對話。旁觀學習歷程裡的外來者（學生）的思考脈絡可見，心理上成熟，逐步拉長自覺的「此在」正逐漸建立。由於思考方式受到先天和後天現實生活因素影響，敏察外在環境的知覺上極為重要，可造成現實際遇的荒謬落差，如美國學者 Dewey「如何思考」(Dewey, 1910/2011) 的構念：

思維是探究、調查、熟思、探索和鑽研，以求發現新事物或對已知事物有新的理解。總之，思維就是疑問。(頁 253)

省思即「思維對外界的感知」的敏感度，我們提升凝視與參與、旁觀與融入的觀點，期望對新事物的理解察覺，提供教學者多元的視野以及學習者探究參與的希望——這種自由，容許學生學習路上將遭遇的恐懼質疑、放空以及無力感，省思亦以教育的「思與在」為初衷，從質疑開始知道、試驗中摸索探究、建立修正錯誤模式、下決定以一步步的鑽研。教室現場裡教學者如何看學習者的「被看見」？一切思考仍要從自發、互動、共好的期待去構築，到底怎麼教才能深入以聯結學生所「思」，與重整教育敏察人、我與環境間往返的「在」？在混亂摸索的場域中教育整體大環境充斥自成一家、各自表述確莫衷一是的荒謬，身為師者所要喚醒有意識、無意識的旁觀者，以引導喚醒局內局外的陌生人，適切去開闊學生的興趣，使學習者脫離置身事外的疏離感，教師的凝視讓教學中發覺每個個體的獨特性，由「看見」與「被看見」學生的所學參與的學習，予以回應，重回

教育本質上「存在」的起點，審視本體論的教育。

## 貳、回歸的凝視：Heidegger 的教育本體論

審視本體論的教育，展望當代教育面臨的危機，我們藉由教室現場的旁觀者開始凝視實際所見與所思，自省著什麼是所謂的教學？如果教學是通過教學者揭露的話，那麼反過來，學生學習歷程遇到什麼？我們凝視教育現場，學生在教學現場所傳遞顯現的「往何處去？」的迷惑，凝視教育現場。學者 Thomson (2001) 試圖經由 Heidegger 的教育本體論，藉希臘時期派地亞 (Paideia)<sup>2</sup> 的傳統，讓學生回歸真正的學習，Thomson 探討了回歸以古典希臘與希臘化文化時代的博雅教育體系，他主張「教育作為先備概念的引導，派地亞的精髓在於使人體強壯洞察的清晰度和穩定性成為本質」(Thomson, 2001)。從論述 Heidegger 教育本體論本質的主張中而回復教育本質上「存在」的起點。Thomson 對於「此在」(Dasein) 的解釋說明「此在」就是對生命的意義進行必要的探索，這是「人類的一些的存在的一種狀態」是對於人生存的體悟。這種作為直接面對純粹的存在本身的形上學理念，在哪些名詞代表真實的存在實體，哪些名詞只是代表一種概念的討論裡，是 Heidegger 所謂「Being-there」——通過對「存在」的領會而展開的存在方式。其中對高等教育日益工具化、專業化、職業化、公司化以及現代大學體系的技術問題危機提出診斷，這些在教育上環環相扣的潛在問題，他擬以派地亞 (Paideia) 的模式回復西方古希臘時期教育的主張，對發展人的最初純粹本質進行的探討，藉由主動學習、發人深省的思考方式，進一步了解「使人成為人」的真理並發展個人的想法 (Thomson, 2001)。

本體論 (Ontology) 主要探討存有本身、研究本體的學問，是一切現實事物的基本特徵。在第一節對教學現場的凝視裡，「看見」與「被看見」採取自由、

---

<sup>2</sup>希臘文的派地亞 (Paideia) 意謂著「美和善」的教育。它打破了科學在不同學科，包括所有各種知識領域的封裝。派地亞的精髓在於使人體強壯洞察的清晰度和穩定性成為本質 (Thomson, 2001: 255-260)。

尊重寬廣的互動，帶領教師與學生深入去看見、思索生活與生命意義。依據 Heidegger 《柏拉圖的真理的學說》(Heidegger, 1967/1998)「洞穴預言」為書寫重點，通過真理的本質 Heidegger 以教育本體論，再度讓我們重回現場，從模糊與制式化的搖擺間去釐清教育現場教師與學生之間的思考互動模式，讓學生回歸至真正的學習層面：教學者要學習如何學習？怎麼教？Heidegger 對「此在」所詮釋的現象認知：本體論的建構要直接面對純粹的存在本身，必須以具體感性的人為前提，視對象的認知活動基礎作不增不減的描繪，無論現實的實踐還是革命的理論皆是如此(張天昱, 1994)。就分析的角度看待存在的現象，「此在」是一個走向存在的本體論基礎，從 Heidegger 本體論教育觀點，我們探索教學的意義，帶領學生回到學習的現場，面向事實本身，打破學生的束縛所揭示的技術性模式、釋放成見，逐步使他們明白什麼是超越框限(Enframing)<sup>3</sup>？這種超越空間、跨出當代教育的技術蘊含「操縱」與「挑戰」的意義，也揭示出人類操控自然秩序的危機(洪如玉, 2010)，依照 Heidegger 的觀點，傳統和現代技術都是一種揭示，技術應被人適當利用，而不是人被技術駕馭，讓思想得以被保留，並且醞釀思想營造出截然不同場域，讓教學現場更自由，讓每個人自由的發展(張天昱, 1994)。這種以人性的具體感性層面的出發，來自其批判思維中對改造和創新最終追求。

學者朱清華(2009)剖析 Heidegger 特別的「看」的樣式，他認為這是對理智的直觀理論的思考凝視：

---

<sup>3</sup>「框限」(das Gestell / Enframing)亦有翻譯為「座架」，或可譯為「集置」、「框架」，為海德格(Heidegger, 1889-1976)後期用語，用以形容當代技術的本質是一種備用倉儲的自我揭露，「它(框限)是生產之聚集，是讓顯露出來而進入作為輪廓的裂隙中的聚集。」此字源於希臘人的「讓呈現」、「使開顯」，即透過理性(邏格斯)來設置、安排外在對象萬物，使其顯露，具有創作與設置的意思(Heidegger, 1977/1996)。Heidegger 亦指出：「把各種對於人的操縱集結起來，透過安排妥當的樣態揭示作為備用的實在。」對於上述操縱(stellen)發展出的解釋有，一是框限(Ge-stell)，二是生產與呈現(Her-stell, Dar-stellen)即「製作」之意(洪如玉, 2010)。但在使用上 Enframing 同時也隱含著技術導致的存有學危機，即技術的「讓呈現」同時也具有使萬物同質化的可能，由此而遮掩了認識技術本質的可能。

海德格爾在基礎存在論中指出了人生存的原初的「看」的樣式，從而說明，哲學史上佔統領地位的直觀這種看的樣式，實際上是原初的看的衍生樣式。但是這種衍生的看以數學的平均樣式成為科學和技術的基礎。科技時代對物的片面的看的方式導致「座架」的形成。(頁72)

相對地，我們從把握世界的本質，以存在者之存在盡情投入這樣的態度進一步思考，「此在」的生存操勞與整體世界的關聯規劃出技術統治之下的生產壓縮(Heidegger, 1977/1996)，這種每一個局部對世界圖像全體的影響，當人身為技術的發明者，反過來被技術發展所操控，可說人失去自己的本質，是為物所役，終究陷入「我從何處來，要往何處去？」的迷思中。在直觀的「看」中，帶有「思」的意味，當我們在教學現場思考、凝視人與人的關係，重新審視「框限」是對世界體驗的壓縮，這類技術統治著人身處的世界、令人無感，因此在迷失中不再對周遭世界思考、無感導致不知如何與周遭事物交流，更何論要對自然的敬畏？一高度技術操控下人所得到的將是自我本質的喪失。

如果超越框限在技術上將免於上述可能導致對環境無感、與萬物同質化的限制，超越框限是否能對技術上的本質更加認識？教育的本質與先前所見有何不同？藉由柏拉圖的洞穴囚徒寓言 Thompson(2001)進一步說明。Thompson(2001)藉由柏拉圖的洞穴囚徒寓言裡印證：「面對陽光見證真實的存在，終將遠離存於人心底無名的黑暗與模糊。」引申自 Heidegger 本體論的教育主張，Thompson 從教育解放的觀點來看原本在洞穴裡的囚徒(學習者)觀念上的釋放，詮釋本體論如何自由的教與學。第一階段，我們見到初學者(囚徒)懵懂的洞穴圈養歷程；第二階段，跳脫逃離他們原本所見的場景，轉身見到他原先所見所識的真實。第三階段，了解洞穴火光與外界太陽光線的投影階段；最後階段，返回洞穴、釋放先前的迷思。洞穴囚犯寓言在四個不同的居所領悟到這四個連續階段，即本體論教育打破學生的束縛所揭示的技術模式，釋放他們以明瞭自己的所知與所學如何開展，透過自由意志的選擇始自我追求的價值實現，超脫肉體具體事物的束縛。

這種心靈向上超越的能力，展現成為在教育裡自學動力的起點，它擴大學習者真實存在無涯的嚮往。柏拉圖的經典洞穴寓言的每一步驟，傳遞 Heidegger 教育本體論在寓言中的真理，連結展現了學習者的行動與意志，也讓 Camus《異鄉人》篇章中模糊、疑惑、創意、多樣性等意涵得到澄清。

我們藉由看見與被看見，化解教室裡師生間「思」與「在」的互動盲點，當人的多樣性行為背後的意義能以不同的視野、理解、接受，教學的最高境界在相互尊重、自愉自在舒展間得以實現，教師尊重每一學生的多元存在，以澄清每個學生的困惑並領略學習的樂趣。

從 Thomson (2001) 所詮釋 Heidegger 的本體論中，教學者必須是一個示範性的學習者，他能夠教導學生學習，具備在公開的情境中去學習的能力，進而融合的每個特別的教育型態下新的需求，並適時給予機動性的回應。教師角色既被視為該領域的權威，在身分上是科目或學科專家，又能適時以積極主動學習者的立場引導學生進行討論、引發學生自學的熱情。

我們從教學現場感受到學生每一次從模糊、失敗、衝撞中逐步建立新的概念，就教學者而言，教學時傳道、授業、解惑，進而使學生在人群中扮演好自己的角色。Thomson 提出一種共同存有的典範：教師必然是學習世界裡完美的、理想的、優秀的、特級的學習示範指標，身處於與其他人共同組成現存的世界，教學現場上教學者擁有無懈可擊的學習力，傳遞給學生具備自主行動、溝通互動、社會資源的回饋。當教學者受到外界期待盡其責任實現個人的存在，Thomson (2001) 發現以 Heidegger 本體論論點釋放了教學者，讓他們重新回到教學現場，明白環境對個人教學所形成的束縛，進一步提供教學者審視教學真實的意義、轉換教師凝視教學現場的角度，以原本西方教育理念派地亞 (Paideia) 的再生—回歸教育本體論的本質，注重心靈之陶冶與訓練，連接、並活化振興教學與研究的終極理念，回歸思考教育如何能成為讓我們成為是什麼的樣子？

柏拉圖強調個人在發現真理、獲得知識的途徑上，知與行最終即是在追求善，人的本性就是追求善，以提升生命更趨於美好的形式。洞穴寓言說明，在太陽下真實世界令來自充滿光影與束縛假像的洞穴囚徒豁然開朗——這些對於重

返真實世界的學習者（洞穴囚徒）而言，透過生動的經驗與學習的連結，將串聯起陽光下的真實知識（試圖看到實體、感受焦慮，連結柏拉圖的「理型」），這是柏拉圖所強調知識的回憶，為充滿變化的世界萬物建構起普遍的知識。如同柏拉圖的洞穴囚徒自發性回到最初的起始，讓光線來啟明，照亮我們的存在，虔心接受教育基本的學習。Thomson（2001）依上述概念提出：教師必須是一個示範性的學習者，在教與學的歷程，他引導學生從洞穴搖曳的光影認知中見識到陽光下萬物真理，憑藉學習經驗的累積，他對學習上的示範將是昏暗洞穴裡的指標——從層層困頓與似是而非的失敗、衝撞中，示範者將逐步架構學習途徑正確的方向，教師以傳遞、釋放、解惑的角色詮釋教育，進行學生思想與生活世界觀念上本質的重整。

此在，存在，我們藉由所身處的地方去理解而找到自己<sup>4</sup>。因為澄清讓理解互信後不再僅是旁觀者，看的角度決定學習時參與的態度，依形上學「此在」的無意識狀態下，個人必須以所從屬世界為背景，視所生活的世界和理解的「心境」而開顯展現。從洞穴寓言推演教學者開展的是不同時空與知識經驗的澄清解惑，包括更為精進與跨越融合原先所擁有的勇氣——這類的開展讓所置身的生活世界有所結構，教學者的示範，使理解與世界在內涵與外延上包含無限的可能。誠如 Heidegger（2011）透過「語言」構成將領會、解釋的分析與我們和世界的關聯，藉由語言表達出心境上與思想上所代表與「存在」的聯繫，語言顯示許多模糊的樣態、偶然的含糊和不可預知的互連，幫助其形成語義形成語意的豐富性。語言的構築是否能夠突破「框限」的限制，屏除框限的語言因所在時空而有不同的解讀與應變，從模糊到可理解的清晰表達途徑上，藉由語言傳遞個人的所思所學，「語言是存在之家」、「語言是我們面對存在的世界和境域」（張天昱，1994）言談、語言逐步連結起教與學「此在」的寓意。

---

<sup>4</sup>Dasein, 'being [the] there', a making intelligible of the place in which we find ourselves( Thomson, 2001 ) (頁 253).

教育如何不被物質性現場的框架僵化限制住，在課堂裡進行自由富創意性的教學？再回到思考凝視教育現場的情境，為每一個心智活動提供需要想像又需要觀察的原則，至於教育所傳遞的訊息，需透過師生課堂間的交流揭示人與社會環境共處的世界，至於課堂間師生許多磨合與共同體驗的缺憾，我們坦然面對，實際教學現場教育是人成就人、人感動人；成就他人、回饋社會與環境的利己利他的共生模式。正因為回歸教育的真實層面，教學者應該可採取更具人文情懷的態度去欣賞及引導，至於在彼此互動的過程間揭開了某些層層社會錯置的現象，更需要我們採取一個更為深入、更費力氣的批判視野來對待之，讓教育在提升學習者的視野，肯定其存在的意義與價值。

### 參、凝視與參與：旁觀與融入

在過去、現在、未來的流變過程中，人對「時間」的意識，體認了自我抉擇的迫切性，透過時間所以「存在」是人選擇成為自己的可能性。教與學的現場，教學者解除學生所懷抱疑惑、明朗、模稜兩可的歧義，當課堂裡成員的互動與思考活動，藉由生動的創意與意見交換、經驗與知識交流，因為時間的流變讓疑惑因而有所轉圜，也因為對話互動彼此間建立起信任。課堂對話的思考交流最終目的在於洞察，因此藉由事實解決先前的疑惑。至於思考與洞察是否終結荒謬？另需要更開闊的胸懷去凝視取捨。Kaufmann (1959) 文章間透露現代人不斷超越焦慮與死亡態度的調整修正，就存在的事實而論，該評析揭露教學者在專業上的觀點，並提供選擇抱持對社會現象的批判或以旁觀者態度的思索，開始一條新的道路。

Kaufmann(1959)以藉由詩人 Holderlin 的詩作傳遞 Heidegger 嚮往回歸自然、心滿意足了無牽掛的面對死亡的存在。從時間的流變，「存在」的概念透過在世的的存在者，當最消極的、對虛無本身的體驗，轉化為最積極的經驗，在假定對自己存在的體驗時，一方面促使人思考人生的幻滅與憂懼，同時在毫無遮蔽的終點仍是面對死亡的空無，基於此，Heidegger (1927/2011) 說：「人是走向死亡的存在者」。

在者。」死亡影響人去面對他的世界即將結束在其存在態度的改變，當此在參與於死亡之中，操煩與焦慮(Anxiety)轉向對過去、現在、未來時間中存在的尋求。以存在者之姿由他自己的存在去了解一切，從與人的未來只有死亡是可確認的，一切聆聽良知的呼喚，朝向人生必然的終點思考，人的真誠與抉擇讓「此在」得以展現——如此，人生當有尋求自由、自我實現的意涵。

丹麥哲學家齊克果對「什麼是人生？」的思考提供我們許多靈感(Kaufmann, 1959)，他把存在的概念由名詞變成動詞，讓存在是一個不斷重複的過程，真理並不是真理，通往真理之路才在選擇成為自己的過程中，也讓我們重整「選擇成為自己」的可能性。從教育的角度再次思考審視在齊克果提出的人生三階段：向外追逐「外馳」的感性階段、持續向上提升的倫理階段、誠心皈依信仰找到生命的基礎的宗教階段，這個追求生命個體完整的發展過程除了在反省自己、肯定自己同時，他不忘提醒世人追求「存在」切勿產生道德的過失，至此，與 Heidegger (2011) 所指「要擁有良知」(wanting to have a conscience)、堅持自我的開顯的「此在」的關聯。於此，足見幾位存在主義大師的種種融入社會、與人群互動的態度。Kaufmann (1959) 見到不同哲學家回歸教育本體的態度：例如尼采認為個人可以選擇將自己的安危放在某種程度經驗上去投入以達到他所滿意的自己，無論是這類的投入或通過詩歌和藝術；無論在宗教上、形式上的差異影響，這些思想或以文學性的詩歌呈現，本質上我們把何以成為現在的我？我們將何去何從？等隱藏在存在邏輯背後相關思考以及教育意涵，回到教學現場就其中陌生感、模糊概念的建立、創造性與不完美、自我探索的反思、無用之用的存在、多樣性和希望、等教育現象的凝視。我們就教育現場旁觀與融入兩種角度探討：

## 一、旁觀者清

凝視教學現場，我們見到「異鄉人」的投影(Hobson, 2013)：教學現場裡眾多新舊脈絡糾結的狀況，教育工作者與學生在習以為常社會、經濟、文化等眾多期待交錯間，產生過度模糊、缺乏共識導致的學習價值的混淆，過程中明知不可為而行的僵化固著框架，導致臺灣的教育所面臨有「回不去的荒謬」的現象，

身為教學者，因應教育轉變產生的焦慮、矛盾混亂與陌生感甚而導致的師生間社會族群價值觀點的對抗。無論是從教學者還是參與者（學習者）的角度來看，越來越清晰的陌生概念橫跨莫名的對抗與焦慮，這種氛圍展示著自己的焦慮，引發焦慮感來源的即是人對外界環境的存在感知，Kaufmann（1959）的死亡與焦慮，彰顯個人的存在感，在其對於死亡的無所懼怕、不憂不慮的超脫更來自於旁觀者般對生命歷程了然於心的坦然自在。教育存在的重要就如同前述的洞穴預言，轉過頭，看見真實的一切，令所有的陌生、模糊、莫名的焦慮得以明晰。

教育帶給人無窮希望，學習時的陌生感因為有經驗的教師適時從旁協助提供學生面對未知的方向感：這是更自由的空間，學生面對陌生的情境對學習感興趣、學習尊重他人並且提升其自信心，在建立起「如何思考」的態度，思考如何在遭遇困難時的因應之道，教學者以客觀的角度，引領身處在紛擾的荒謬陌生情境下的學習者，適時提供指引、幫助學生自處自在。充滿活力與經驗的教師能夠傳播熱情，使學生有探究的渴望，讓學生更感興趣去學習，找到學習原初的動力。教學者如同導演，他是拍攝時掌控全局的指揮、足球場的裁判，透過思維的重整將整個流程從反思、推論、懷疑到確定，從全場指導演出到整個片場分佈的向心力，透過攝影、燈光、音效、道具、演員、後製。拍片現場裡導演決定整部片子的色調，教師則如同導演，在教學全場掌控節奏與學生思維——凝視著全場、連結到學習者的舊經驗，學習者因為有活躍和表現的機會，在陌生情境下的焦慮減少，而不至因無聊和不安產生學習行為的問題。由於人類天賦地具有智慧，故能區分善惡，辨別美醜；又由於人有智慧，故有自由，可作善惡之選擇——在旁觀的事物判斷間有所取捨。

藉由（Dewey，1910/2011）對思維方法的反思及「遠近」之間的觀察，筆者提出幾點在教學上「凝視」的啟示：

### （一）洞察：

認識真正的價值所在，當理智徹底洞察一種事物時價值就增高了，思維、知識、洞察之間並沒有對立，教師在課堂敏銳的覺察足以藉由客觀的態度，達成教

育中啟發學生好奇心、暗示、秩序感並達成課室控制的訓練模式，洞察讓有距離的凝視區辨回應。

### (二) 近觀細察、遠觀想像：

想像需要空間與留白，其目標是對於遙遠的、模糊的和難辨的事物，具有明晰的洞察力。投入以高度的經驗引領學習表達並回應對方，通過交談發展思路、並建立溝通技巧營造學生主動地學習的氛圍。

### (三) 客觀距離：

透過敏銳的覺察隨時保持適度的判斷，當教師客觀連結其課堂觀察，適度取捨把「親暱引起輕視，近之則不遜」這個觀點應用在教材設計、人際交流或是師生相處之道上。旁觀的凝視會簡化去除我們不需要的龐雜，聚斂後再審慎融入。

Dewey (1910/2011) 的思維術幫助我們思考「洞察」、「近觀細察、遠觀想像」、「採取客觀距離」等思維方法的可能，提供旁觀者理性態度、以「看見」世界或遠或近的方式觀察建立教師探究的想像空間，以適切的角度及距離活絡判斷，進而敏銳反省捨棄對教學與過度的介入。由「遠近」之間的觀察讓人用心梳理學習脈絡，洞察教室空間所看見的世界，但絕非僅止於觀景窗下深遠氣氛營造的美感；「遠與近的觀察想像提供教學者凝視教學場域的原則」，在師生目光交會、人與人對看或心領神會或產生疑惑或者各自解讀，「遠與近」顯示著線索；保持教學現場客觀距離提醒人我注視間從中交流抽離後的判斷，在繁瑣教學場域旁觀注視中以另一種思考模式審視並且存在，簡化明晰的凝視並非冷漠、保持客觀距離對師生的教與學則是最佳的決定，最終採取 Dewey (1910/2011) 教與學有原則的融入決定，以凝視終結旁觀的「他者」。

## 二、融入者明

Kaufmann (1959)在其〈存在主義與死亡〉(Existentialism and Death)一文對存在主義與死亡進行評析：有經驗的教學者面對迷失與反抗的學生——他們就如同學習情境裡的陌生人——可視之為學習路上必經過程，學生不成熟且缺乏判斷能力，無法在即時、正確的決定最佳的學習知識與價值。當現場上學生面臨學習時的迷失與矛盾，教學者仍要以正向激勵、熱忱關懷、高度的交流活絡其渙散的注意力，及時注目並給予專業判斷回饋。課堂教學時以敏銳的觀察注視融入、發現存在學生課堂進行時坦然或慌張、游移與停滯。唯有教學者的投入與省思，讓心靈重歸原點，重新再出發，師生間才能得到彼此的所需。

教育是什麼？教學工作的複雜且變化多端、教與學的現場更是難以完全複製。國家社會理想化的期許且賦予「老師是靈魂工程師」如此崇高角色，激發其教學熱情——在課堂上我們企求奉想像為創造思考的因子，挖掘學生無窮盡的創造力。教育要學生去體悟真理，教師需要貫注他的熱忱關心、正向激勵並費心投注高度心力進行教學上專業的判斷，在教學過程中，教學者仍需要不斷受到挑戰，除了源源不絕的熱情投入，成熟的教師方得以冷靜旁觀的凝視，去解決學生難解難分的衝動與行動的界限，掌控失序未明的狀態，是所謂「旁觀者清，融入者明」的態度使自我教學保持一定的高度以走得遠、走得穩。凝視在課堂上具有對人生的哲理與激勵寓意，教學反思的深度影響教師的教學。

從存在論的角度來把握世界，我們體察到存在者的存在，此在讓每個生命的潛能以「有形的身體」與「無形的精神」的聯繫，在此教學者以旁觀的存在保持距離、保持冷靜、保持理性驅策。教師旁觀者的角色有助於培養師生課堂的默契，讓課程的進行順暢，默契有利於教學的經營，有助班級常規的建立、並提升學習的態度。當然師生間的默契不應是一種固著僵化，在教室的秩序中，師生仍可以建立默契。

教師教學時有時以有形的班級經營技法，面對課堂中學生的問題行為，促使教學者省思：有時教學者過度融入反而無從跳脫矛盾、混亂、反叛與衝突的重圍，教學者該如何跳脫此種過度參與，讓學習者發覺自身的優勢，讓學生質疑問題能

透過啟發誘導、巧妙回應、切磋討論等教學技巧跳脫忙亂的現場，以結構完整、有規律可遵循的教學架構實現教學單元中的進度與任務。藉此旁觀課堂裡學生尚未成熟的質疑與嬉鬧，有效教學訓練讓教師進入現場能即時應變，進而讓師生間教與學的互動進入更完備、更具意義的境遇。唯有真正對教育本質保持可能性的期待，方能從上述的技術表象（教學技法）轉化為對教育本質在自由上的思索與體悟邁向教學藝術的實踐。

Dewey(1910/2011)在授課和思維的訓練論述裡表示，當教與學的統一體（共同體），在無意識和有意識的思考方式和諧一致時，具有隱涵和明確的關係。在點燃學生們對學習的熱情以及共同的興趣同時，教學既要提出激動人心的目的，又能訓練實施的手段，這會是對教師的酬報。我們就 Dewey 的實用主義哲學傳統得知，所謂的經驗（experience）來自於有機體與環境相互作用的結果。在成熟的、有經驗的教師的引領下，回到教學現場，教師主觀投入的態度讓學生的學習歷程具有意義與理智上的思考。學生學習的歷程將影響教學者課堂裡的融入深度或教學者凝視的角度，那麼現場上我們是否需要不斷以經驗裁量學生所學？在學習的需求上，學生對教育的認知猶如盲人摸象，摸到一塊拼湊一塊，我們永遠不知學生的學習領域到底學到了什麼，基於此，透過 Dewey 對「遠和近」的論述（Dewey, 1910/2011）提供了師生課堂間主觀投入時臨場不可少的教學思考，經課程進行時師生的互動關係，真正教學上的省思透過特定的時空條件——客觀距離之後才能有所沉澱，教學與思維的本質方顯露而生。

## 肆、結論

藉由本文的凝視觀點，教學者欣賞啟發每一個學習者的特質以促進個人自我的發現，讓學生能在團體中發現更好的自己，成為具備獨特的完整個性的人。我們看見 Heidegger 視「存在」為「時間」的思路，同樣「存在」也可以視作是「意義」暨「價值」本身。（引自張天昱，1994）藉多元的存在以達到自由選擇建構自我的導向，故人類只是主體之一的內在思索，據此提出「凝視」之於教育本質

的可能性的探討：

### 一、增進師生之間的關切態度：

凝視也是欣賞、觀察、評估的視角。作為學校師生間關懷的起點，學者 Hung (2013) 在〈關懷陌生人〉(Caring About Strangers) 文中指出：「關心陌生人即是關心我自己」，經由對陌生人的關切過程「看見我們在平凡世界裡生動的生活」。教學者課堂裡的凝視顯示他的「存在」與其尊重他人、協助每位學生自我實現的態度，讓創意、好奇等特質得以自由發展。這樣的態度使教學者尊重任何一個學習現場中任一個學生的個人意志，使原本「教化」預設形塑的教學目標重新被調整，導正以往教學時偏向整體成效取向的、一致化的、強加其上的物我概念，積極的強制性的教學方法容易抹煞了每個個體的獨特性——這是種教學者把自我投入教學場域的關切。然而，提昇人與人之間彼此關切的態度，當一個相互尊重的社會因每個人過度放大的自我中心，卻忽視普遍的、社會整體的教育時，教學現場則容易百家爭鳴而呈現紊亂不安。倘若教學者此刻評估現場的焦慮成因，保持合宜距離以旁觀區辨既有經驗，將有助教育對人最初本質的提升：教師與學生可以擁有選擇自我、把握自我的自由，進而提昇人與人之間的關切態度。

基於教育主體性的尊重，自由為社會族群人我關係相互關切尊重的目標，Heidegger 將人生中的不安、或焦慮 (Angst; anxiety) 解讀成「心境」，在時間的「去、蔽」(dis-close) 下，將顯現純真存有的自由 (freedom)，即本身是作為一種「可能性」的「自由」(陳俊輝，1994)。至於「心境」可能顯示於個人個別的存在。當客觀的凝視時「心境」開始與世界交流，這是人的本質對自然的開展。教育在此，每位現場的參與以及投入者去除社會形式所預設的身分，每位學生在群體的學習間不僅參與互動，而教學者凝視欣賞投入下「用生命成就生命」的關懷與激勵的氛圍，尊重、互動與學習的知覺，讓「心境」成為交流的所在。

### 二、回歸教育的真實意義

教育真正的意義在於：課堂現場教師對教學抱持的關切態度，讓凝視的「心境」開顯延展。教學者先前對客觀的距離或者主觀的涉入與投注的態度蘊含時空

性融入的基礎。教師對空間的凝視，隱喻每位教學者所熱情期待教育帶給人的理想與希望，期待連結在教育專業上的所思所學。重新審視「教育如何得以讓我們成為什麼樣子？」以「存在」的教育意義，再創造一個人人可理解的世界，但是這個教育價值並非固定：

存在主要是人自己想成為什麼樣子，主觀意志的決定的觀點來看，似乎不一定需透過一定的教育目的去塑造；相對的，另一種觀點，這是由人自由地選擇並建構自己的人生存在，學習者更加確立自己的人生追求，探討人生目的與意義，發展並完成自己。

教師只是幫助學生走向自我、獲得自我的人，這個示範性的學習者，藉由教師課堂中可理解、在思慮後的創造與維護的融入參與，師生之間是一種互相尊重的意識交流，學生失敗、衝撞中學習歷程中將逐步建立新的概念，傳遞釋放學生明晰的自主意識，這種自由個性間建立相互信任逐步認識教與學的歷程中，教師的課堂教學即是他對世界的披露，透過知識、情感、真誠以對的凝視，以自己的人格來影響學生的人格，贏得學生的信任——因信任而彼此理解，讓學生的自我與自由，得以在可理解的世界裡，實現真善美的本質。知識是用來奉獻的，教育裡可分享、包容開創的特質可以超越消弭 Heidegger（引自 Thomson，2001）先前突破「框限」（Enframing）的教學限制，在教育上注重心靈之陶冶與思考訓練，重新連接回到教與學的本質層面，活化並再生教學與研究的世界。

### 三、從秩序中建立美好人文特質

凝視的概念基礎意涵在於思考，我們視教室課堂為師生實現自我、完整自我此在的投入場域，這是教學者客觀以對、旁觀掌握與學生共處的時空。教育讓師生共聚一堂以發自內心的寧靜提升教與學的品質，從建立默契與秩序的思考中開展自我，如同亞里士多德一樣，Thomson（2001）引自 Heidegger 完美主義者觀點，基於一個與眾不同的人的本質、以及美德中美好生活精益求精的追尋，去培養經營生活裡這種獨特的人文特質。

以 Hobson（2013）的教育觀點看教學學習現場上的預想，教師如同攝影鏡

頭般自由取景涉入課堂時空，乃是教師個人其教學成效與意義的評估。由 Heidegger 的教育本體論（引自 Thomson,2001）傳達了此在到存在的過程：我們需要其自主性、有意義的和特定的能力，這樣的「存在」是人選擇自己的可能，藉由態度的養成提升人的素質。由教學現場的取景凝聚，展現對教育本質中真善美的追求，凝視現場具備美感態度的傳遞作用，從欣賞、融入、洞察、決定的過程，教學者融入其間，逐步建構思索並且對此教學時空開展，這是學習者許多模糊概念澄清建立的交互歷程，在歸納、衡量、取捨、實踐後的取景下呈現課堂裡的樣貌。

在本文中教師如攝影鏡頭般地凝視得到是對學生的理解，如同變焦鏡頭般的注視提醒教學者需要不斷改變視野與調整教學引導的距離，在不斷的嘗試與審視間建立起教學的深度。凝視是一種透過距離而掌握美感的觀看，教育最美的距離則須因現場以適時調整，學習本身就是社會的、文化環境中的另一種秩序的重整：當一個學習者在面對焦慮、歷練真實、擺脫框架束縛、質疑、取捨、欣賞、超脫．．．等等狀態，讓想像、創造與存在思索生活的多樣性，重新思考審視孩子的能力，經過教學者不同角度的取景，區辨既有經驗、知覺其所在，遠與近的凝視角度提供教學者觀察與想像時主觀式的選擇，至於客觀距離對於評估各種能力規準的需要上，則間接擴大學生的多元學習視野——教學現場的凝視有助於澄清模糊概念，建立明確教學時空場域的意涵，重返於對美好生活本質的追求。

## 參考文獻

### 中文部分

- 朱清華(2009)。海德格爾對西方哲學中"看"的解構。《江海學刊》，(5)，頁 72-78。
- 洪如玉(2010)。邁向生態智慧的教育哲思—從人類非中心論思考自然與人的關係與教育。臺北市：國立編譯館。
- 張天昱(1994)。從基礎本體論到本體論的基礎-試析海德格本體思想的發展及其現代意義。載於高宣揚(主編)，*現象學與海德格*。臺北市：遠流。
- 陳映真(主編)(1981)。諾貝爾文學獎全集 34：1957 卡繆。臺北市：遠景。(原著出版於 1942)。
- 陳俊輝(1994)。海德格論存有與死亡。臺北市：臺灣學生書局。

### 外文部分

- Camus, A. (2000)。局內局外(顏湘如譯)。臺北市：臺灣商務。(原著出版於 1942)。
- Camus, A. (2006)。薛西弗斯的神話(張漢良譯)。臺北市：志文。(原著出版於 1942)。
- Curzon-Hobson, A. (2013). Confronting the Absurd: An educational reading of Camus' *The Stranger*. *Educational Philosophy and Theory*, 45(4), 461-474.
- Dewey, J. (2011)。天才兒童的思維訓練(張萬新譯)。臺灣：綠園。(原著出版於 1910)。
- Heidegger, M. (1996)。海德格爾的技術問題及其他文章(宋祖良譯)。臺北市：七略。(原著出版於 1977)。
- Heidegger, M. (1998)。路標(孫周興譯)。臺北市：時報文化。(原著出版於 1967)。

- Heidegger, M. (2011)。存在與時間 (王慶節、陳嘉映譯)。臺北市：桂冠。(原著出版於 1927)。
- Hung, R. (2013). Caring About Strangers: A Lingisian reading of Kafka's Metamorphosis. *Educational Philosophy and Theory*, 45(4), 436-447.
- Kaufmann, W. (1959). Existentialism and Death, *Chicago Review*, 13(2), 75-93.
- Thompson, I. (2001). Heidegger on Ontological Education, or: How We Become What We Are, *Inquiry*, 44, 243-68.
- Wenders, W. & Salgado, J. R. (Director). (2014). *The Salt of the Earth*, [Film]. (Production company, Decia Films)

# **Detachment and Engagement: On the Essence of Education through the Zoom Lens**

Kuan-Shun Wu\*    Ruyu Hung\*\*

## **Abstract**

The purpose of this paper is to explore the depth of teaching involved in the teaching situation: Should teachers take an objective distance or subjective investment? Inspired by the photographic works shot by Sebastiao Salgado from thirty-nine countries, this paper examines how teachers should respond to students in classrooms by questioning whether a teacher manages her class like a photographer makes his camera zoom in and out. The 'distance' between teachers and students make educational situations mean differently. The authors aim to reveal the rich meaning of educational processes by exploring the involved ambiguity, doubts, creativity, and diversity.

This paper is divided into four sections. The first section explores 'the stranger look' between teachers and students in the teaching and learning scene, inspired by Aidan Curzon-Hobson's educational view and Camus's "The Stranger". The second section takes inspirations of Iain Thomson's interpretation of Heidegger's educational ontology to explore the significance of teaching. From the view of Heidegger, teachers should be a model learner and build a new concept of failure. On this basis, teachers can help students to gain a sense of self-awareness to understand the nature of education. In the third section, the authors discuss Walter Kaufmann's existentialist

view about death which deepens teachers and students understanding of the meaning of life and education. Finally, the authors conclude that the gaze of a teacher begins with ambiguous concepts. Many related concepts need to be reflected again and again, e.g. creativity and the teacher-student interrelationship. A teacher's gaze at a student is like to see her through a camera lens. As the photographer needs to change the zoom all the time, a teacher needs to constantly change her view and distance. Education is to constantly re-take and try.

**Keywords: detachment, engagement, zoom lens, existentialism**

\* 1st author: Instructor, Chung-Wen Elementary School, Chiayi City

Email: [cy-it22@mail.cwes.cy.edu.tw](mailto:cy-it22@mail.cwes.cy.edu.tw)

\*\* Corresponding Author, Professor, Department of Education, National Chiayi University

Email: [hungryu@mail.ncyu.edu.tw](mailto:hungryu@mail.ncyu.edu.tw)