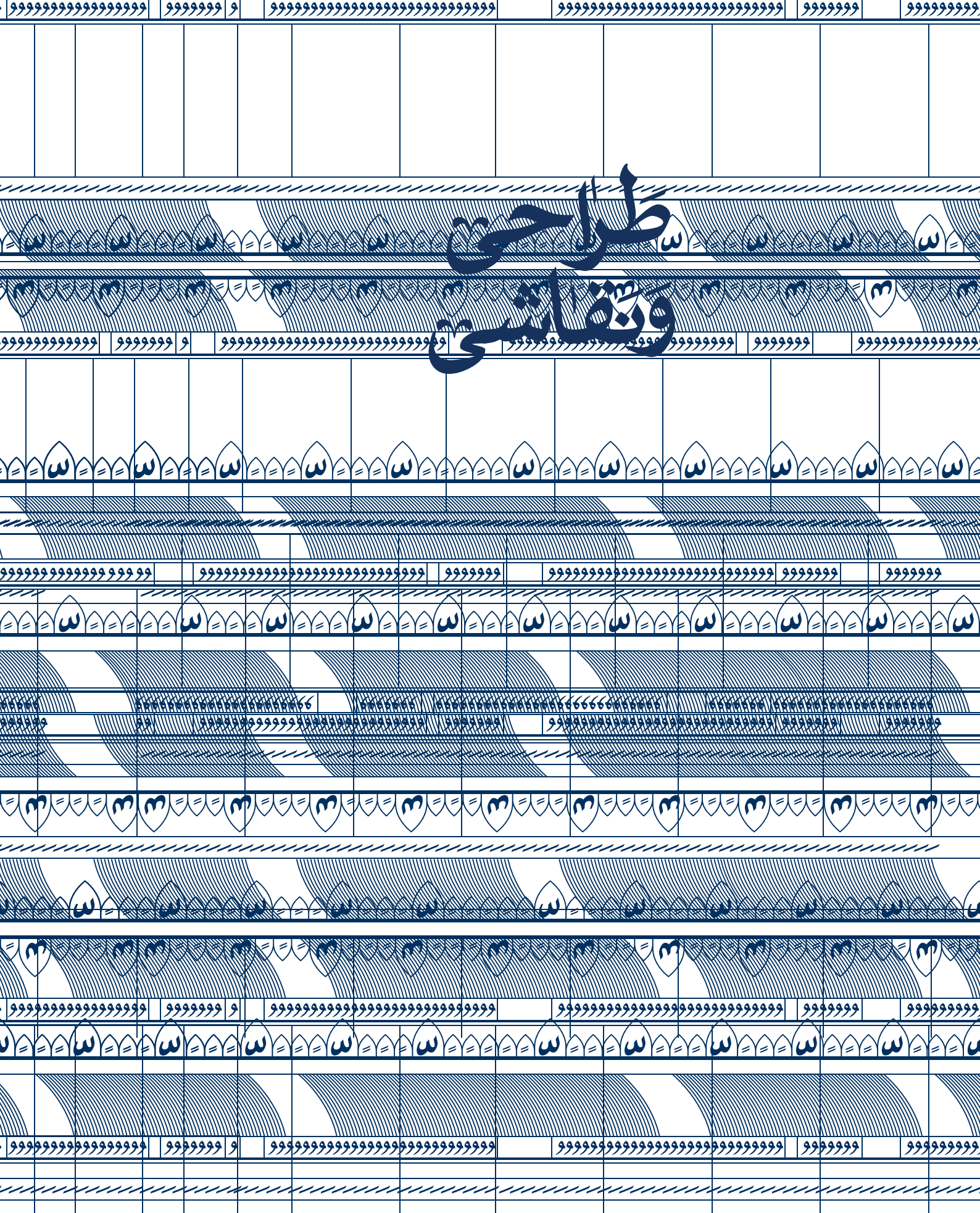


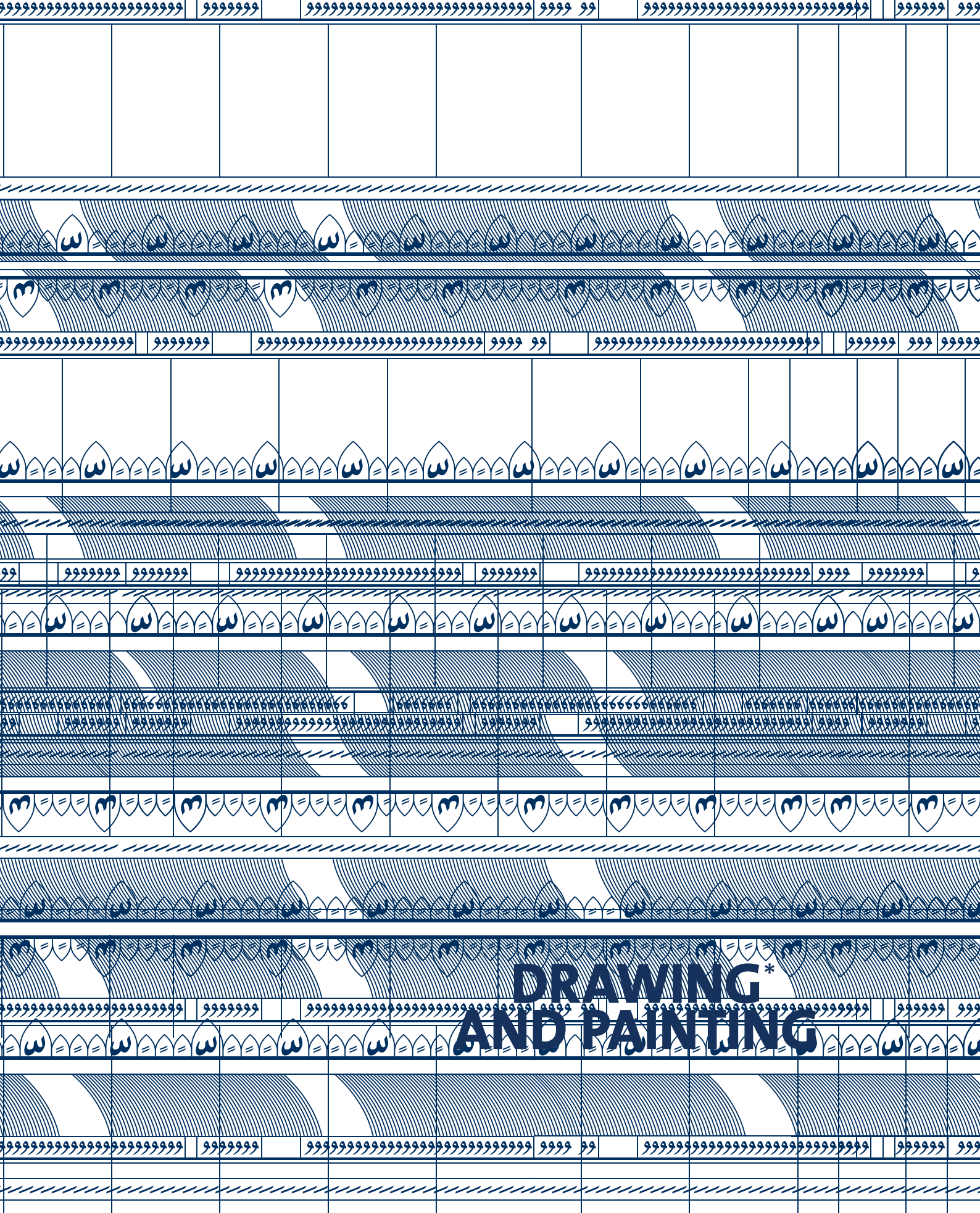
مرآة سلسلی
SEEING STUDIES
دیدن



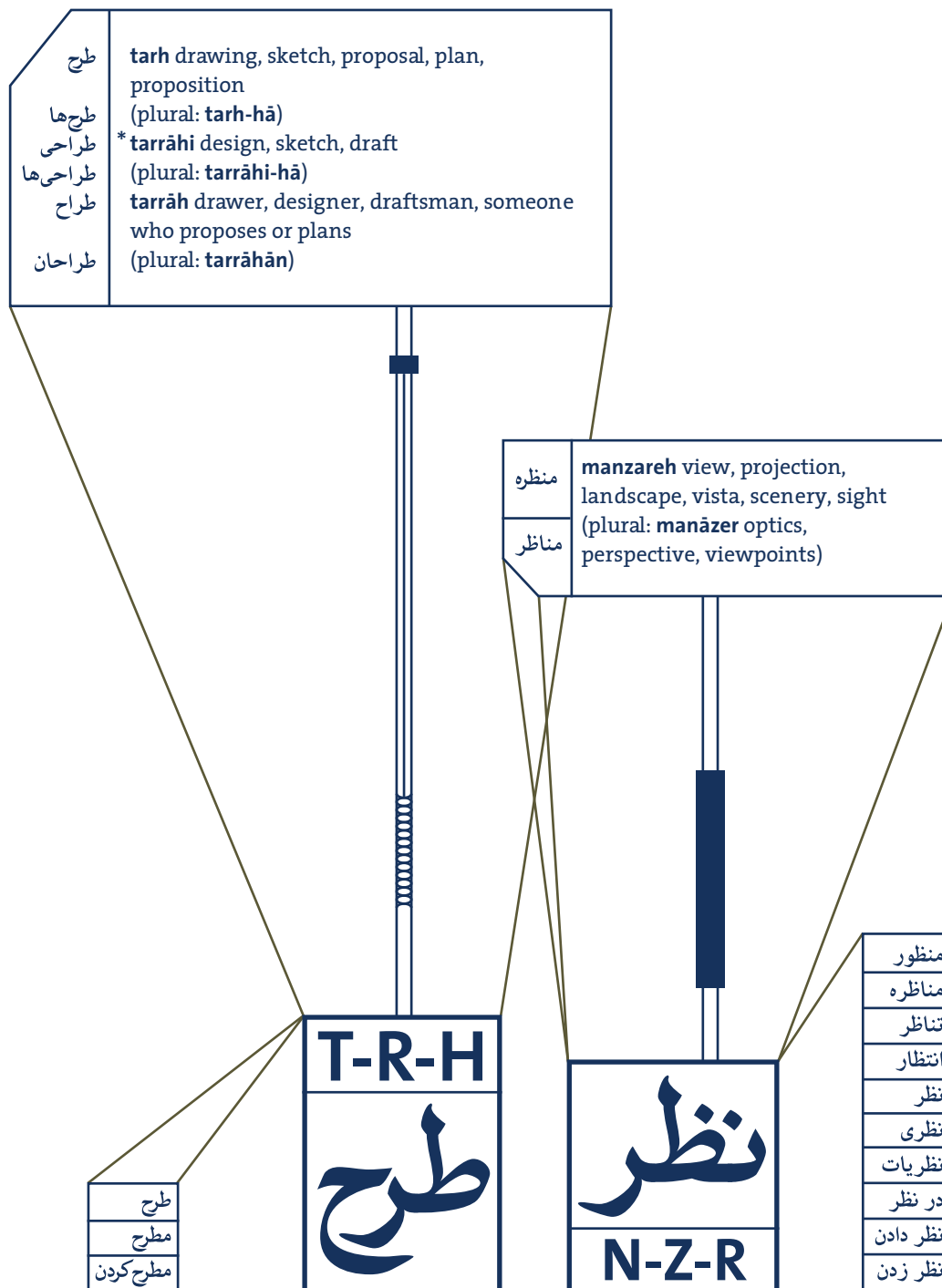
institute for incongruous
translation

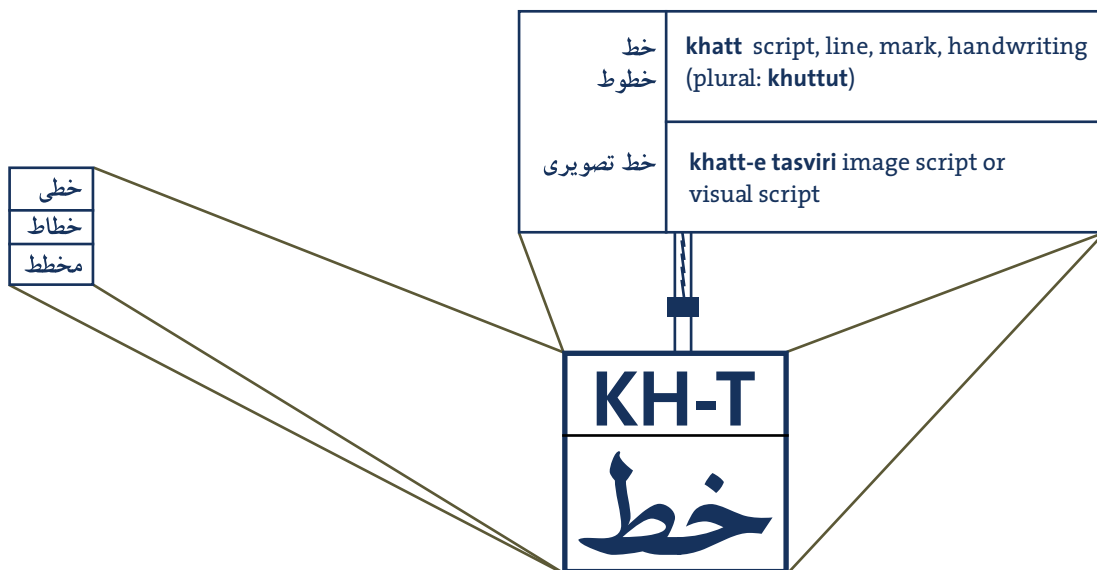
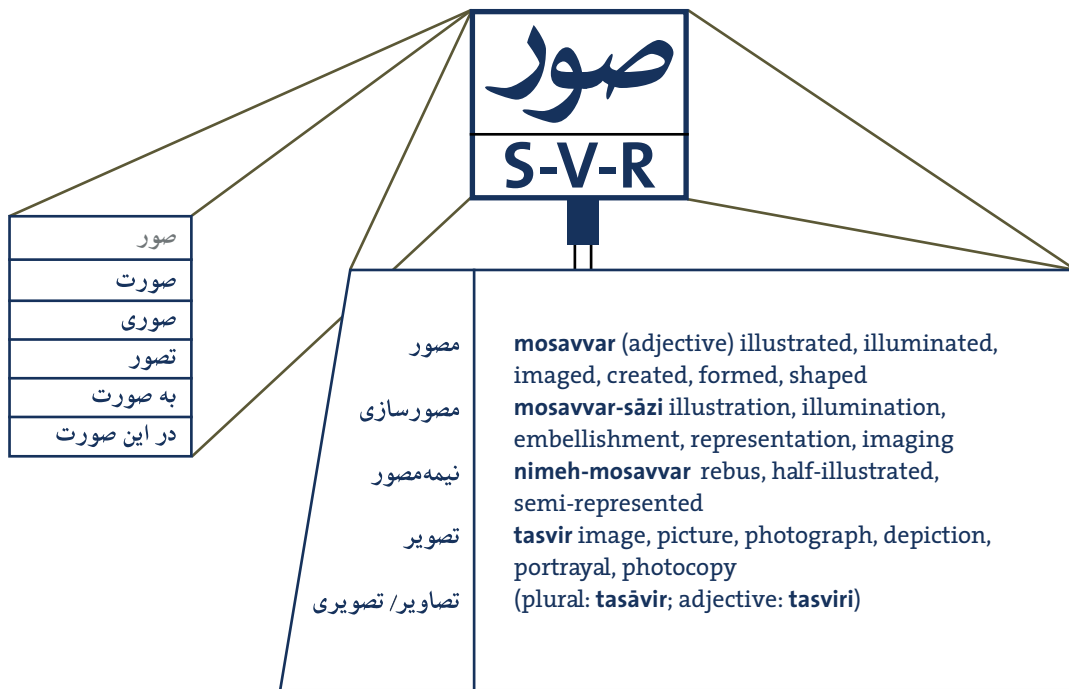


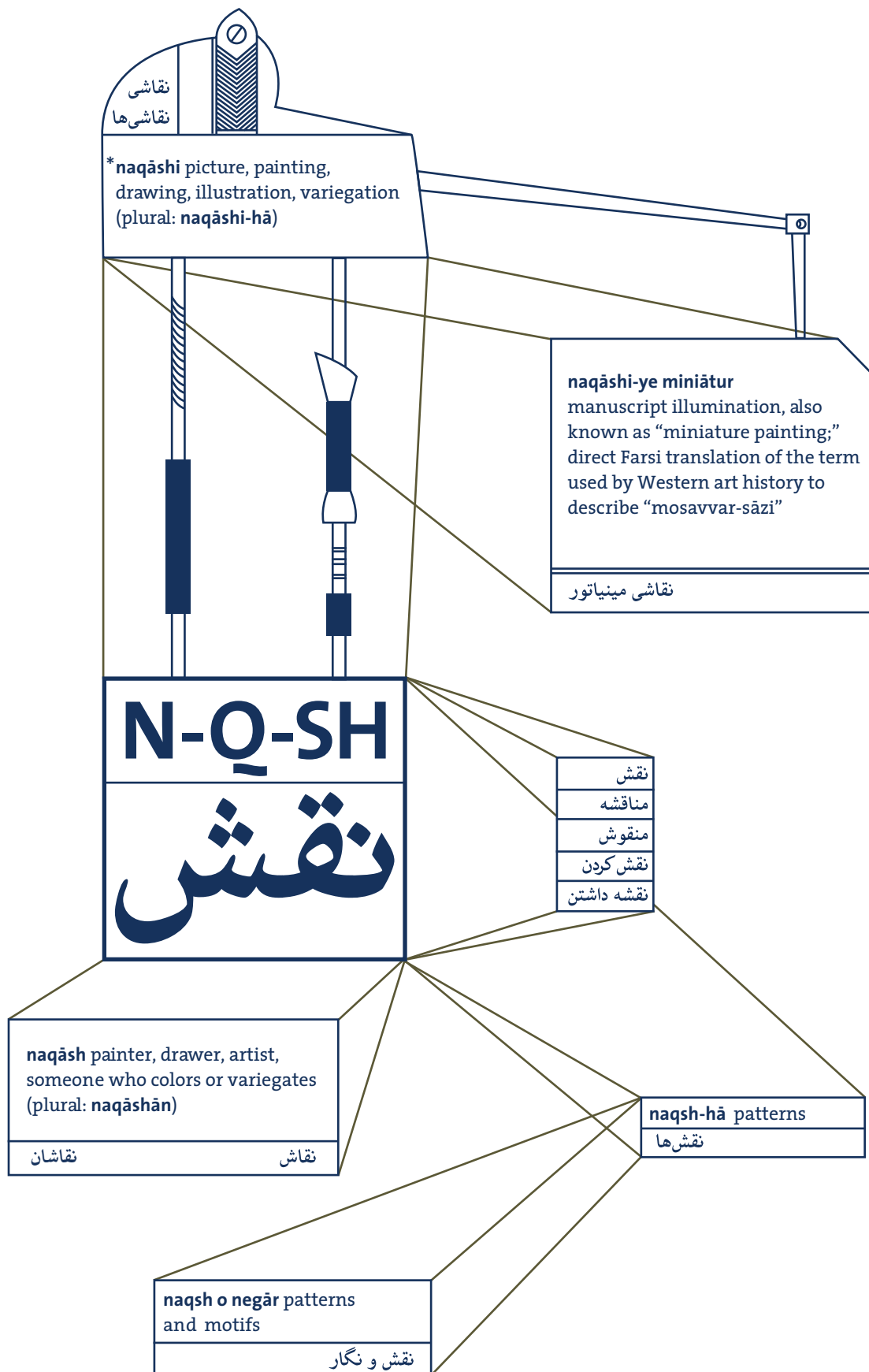
طراحی و نقاشی

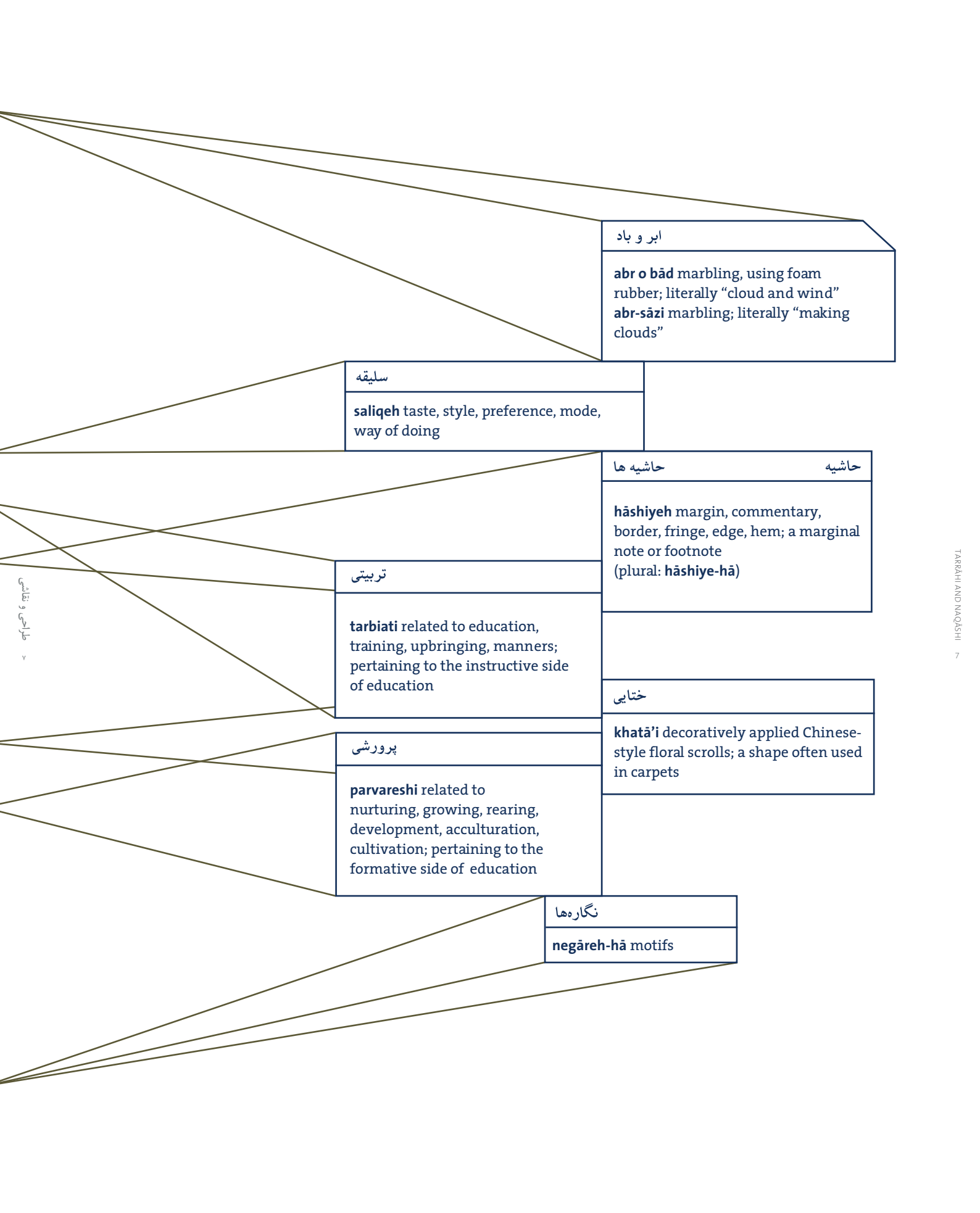


DRAWING* AND PAINTING









ابر و باد

abr o bād marbling, using foam rubber; literally “cloud and wind”
abr-sāzi marbling; literally “making clouds”

سلیقه

salīqeh taste, style, preference, mode, way of doing

حاشیه

حاشیه ها

hāshiyeh margin, commentary, border, fringe, edge, hem; a marginal note or footnote
(plural: **hāshiye-hā**)

تربیتی

tarbiati related to education, training, upbringing, manners; pertaining to the instructive side of education

ختایی

khatā'i decoratively applied Chinese-style floral scrolls; a shape often used in carpets

پرورشی

parvāreshi related to nurturing, growing, rearing, development, acculturation, cultivation; pertaining to the formative side of education

نگاره ها

negāreh-hā motifs

A NOTE ON THE TRANSLATION

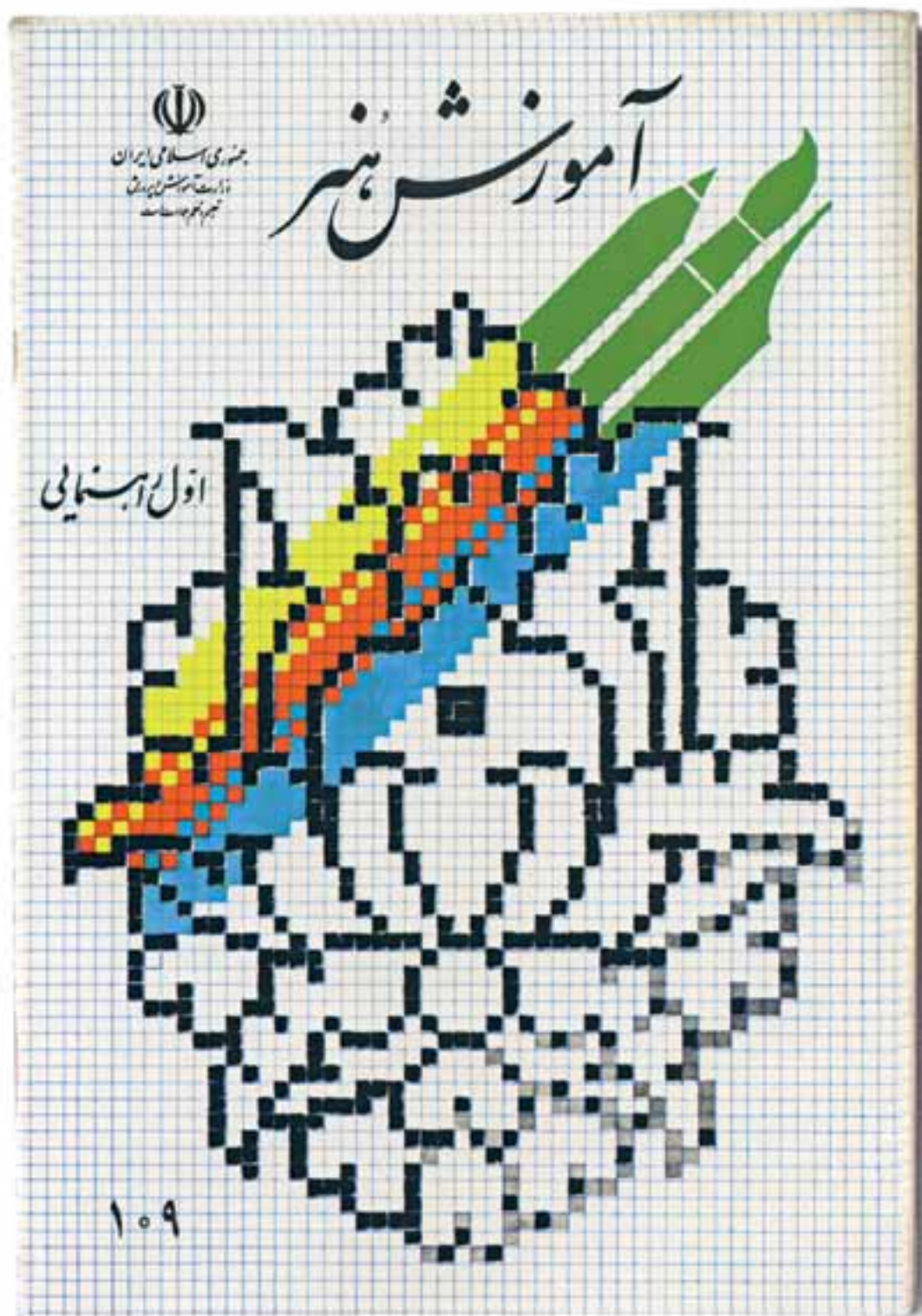
In this schoolbook, the English translation has been limited to an intervention along the borders of the page. A decision has been made to retain the transliterated form of certain words from the original Farsi. These words have been arranged into a 'translation landscape' of associations and possible definitions. Indeed, as Ludwig Wittgenstein wrote in *Philosophical Investigations*, "any general definition can be misunderstood." The words "tarrāhi" and "naqāshi," for example, bear only a partial relationship to the meaning conveyed by one of their many possible counterparts in English: "drawing" and "painting." The tradition that comes with "drawing" and "painting" in European languages—shaped by the development of Western art history from Renaissance notions of "disegno" to the Modernist "easel painting"—does not apply congruously to these words in Farsi. To further the example's complexity, the words "tarrāhi" and "naqāshi" originally entered Farsi from Arabic, and their connotations in both languages differ. This adds multiple, unconscious references of association, based on whether one looks at these words from their daily use, linguistic history, or conceptual potential. The root of "naqāshi"—N-Q-SH—gives rise to words related to colouring, variation, and producing difference: "painting" may thus be derived from this family, just as much as "debate" or "disagreement" can. The configuration of these meanings is additionally related to the shape given to them by time: the experience of "tarrāhi" and "naqāshi" opens multiple histories of schools of seeing.

By leaving this landscape as a palpable experience throughout the schoolbook's translation, the translators' intention is to present a text as all-too familiar, yet inevitably unfamiliar. The sketched-out lines of association provided in the following translation landscape may be used as the basis for a reading that proposes the simultaneous variation of form and content and the blurring of meaning's presumably fixed edges.

تذکری برای ترجمه

در این کتاب درسی، مترجمان انگلیسی به خلاقیتی در میان مرزهای صفحه محدود شده‌اند. تصمیمی اتخاذ شده است برای تمرکزبخشیدن به شکل ترجمه‌شده‌ی کلمات معین از زبان اصلی فارسی. این کلمات به‌صورت یک «چشم‌انداز ترجمه» با تعاریف ممکن و تداعی‌ها سازمان‌دهی شده‌اند. در حقیقت، همان‌گونه که لودویگ ویتگنشتاین در تحقیقات فلسفی می‌نویسد: «هر تعریف عمومی ممکن است درک نادرستی به‌دست دهد.» برای مثال، کلمه‌های «طراحی» و «نقاشی» تنها رابطه‌ی جزئی از معنای معادل‌های‌شان «drawing» و «painting» در انگلیسی را می‌رسانند. سنتی که با «drawing» و «painting» در زبان‌های اروپایی به‌خاطر می‌آید — که برگرفته از واژگانی است که در تاریخ هنر غرب از مفهوم «disegno» در دوره‌ی رنسانس تا «easel painting» (سه‌پایه‌ی نقاشی) در دوره‌ی مدرن گسترده شده‌اند — دقیقاً نمی‌توانند با معنای این لغات در فارسی برابر باشند. برای درک بیش‌تر پیچیدگی این مثال، باید گفت که کلمات «طراحی» و «نقاشی» اصولاً از عربی به فارسی راه یافته‌اند و دلالت ضمنی آن‌ها در هر دو زبان متفاوت‌اند. این امر موجب می‌شود منابعی متعدد و نادرست به‌کار گرفته شوند که بستگی دارند به نحوه‌ی نگاه فرد، هنگام رجوع روزمره به آن لغات، و تاریخ زبان‌شناسی و پتانسیل مفهومی واژه‌ها. ریشه‌ی کلمه‌ی «نقاشی» (ن ق ش) کلماتی مرتبط با رنگ‌آمیزی، تنوع و تولید متفاوتی را تداعی می‌کند: به همین خاطر باید «painting» از این خانواده مشتق شده باشد، درست همان‌قدر که «debate» یا «disagreement» ممکن است چنین اشتقاقی داشته باشند. شکل‌گیری این معانی بستگی دارند به شکل ارائه‌ی آن‌ها در طول زمان: تجربه‌ی «طراحی» و «نقاشی» در مکاتب نظری مختلف تاریخچه‌های متعددی دارند.

با کنار گذاشتن این چشم‌انداز به‌مثابه تجربه‌ی ملموس در کل کتاب‌های درسی ترجمه، هر چه هم نیت مترجمان آن باشد که ترجمه‌ی یک متن صمیمی‌تر از کار دربیاید، باز ممکن است ضرورتاً محصولی ناملموس به‌دست دهند. سطرهای پیش‌نویس کمکی درج‌شده در چشم‌انداز ترجمه‌ی که در پی می‌آید، می‌توانند به‌مثابه مبنایی برای خوانشی به‌کار روند که تغییرات هم‌زمان شکل و محتوا و معانی مبهم احتمالی را به‌شکلی صحیح‌تر و قطعی‌تر پیشنهاد می‌دهند.



ART INSTRUCTION

Islamic Republic of Iran
Ministry of Education
*Learning and teaching
are acts of worship*

FIRST YEAR OF
MIDDLE SCHOOL

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

آموزش هنر

سال اول دوره راهنمایی تحصیلی

مرحله دوم تعلیمات عمومی

۱۳۸۹

In the Name of God,
the Merciful, the
Compassionate

ART INSTRUCTION

First Year of Middle
School Education

Second Phase of
General Studies

1386 / 2007

Ministry of Education
Educational Research
and Planning
Organization

Content planning and
writing supervision:
Office for the Planning
and Writing of
Textbooks

Book title: Art
Instruction for the First
Year of Middle School
- 109

Authors: Mohammad-
Mehdi Harati,
Mohammad-Ali
Keshavarz, Jafar Pour-
Rahnama, Yadollah
Derakhshani and Hadi
Haji-Aghajani

Production, printing
supervision, and
distribution: General
Office for Textbook
Publication and
Distribution

Publisher: Textbook
Printing and Publishing
Company of Iran:
Tehran, Kilometer 17 of
Special Karaj Road, 61
Street (Darupakhsh)
Telephone: 66026241-4,
Fax: 66026240, PO Box:
13445/684

Printers: Textbook
Printing and Publishing
Company of Iran,
Limited

Publication Year:
1386 / 2007

All Rights Reserved

ISBN: 964-05-0040-2





یک روز یکی از بچه‌های اقوام امام پیش امام می‌رود. سلام می‌کند و نقاشی قشنگی را به امام نشان می‌دهد. امام به نقاشی او خوب نگاه می‌کنند و از او می‌پرسند: «این نقاشی را خودت کشیده‌ای؟» بچه جواب می‌دهد: «نه، نقاشی را کس دیگری کشیده، من فقط آن را رنگ کرده‌ام.» امام از حرف راست بچه خیلی خوششان می‌آید، به او می‌گویند: «بارک الله... خیلی قشنگ رنگ آمیزی کردی.» و آن وقت یک جعبه مداد رنگی به بچه جایزه می‌دهند. بچه خیلی خوشحال می‌شود، صورت امام را می‌بوسد و خداحافظی می‌کند و می‌رود.

One day, a young relative of the Imam [Khomeini] goes to visit him. The child greets the Imam and shows him a beautiful *naqāshi*. The Imam looks at the *naqāshi* closely and asks him, "Did you do this yourself?" The child answers, "No, someone else did the *naqāshi*, I just added colour." The Imam is very pleased by the child's truthfulness and tells him, "Barikallah [congratulations]... you've done a very good job with the colouring." He then rewards the child with a box of coloured pencils. This makes the child very happy. He kisses the Imam's face, says goodbye, and leaves.

بسم الله الرحمن الرحيم

همکاران گرامی، معلمان عزیز:

با اعتقاد به اینکه توجه به هنر، روزنامه‌های ذوق و ابتکار را، تبدیل به درجعه‌هایی از ابداع و ابتکار خواهد کرد؛ گروه هنر دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، پس از بررسی و مطالعه اظهار نظرهای معلمان و گروههای آموزشی هنر و تطبیق آنها، با اصول آموزش هنر در ایران، طرح احیای فعالیتهای هنری در مدارس را به نظرخواهی گذاشت.

استقبال همکاران هنرمند و تأیید معلمان پرسابقه هنر، از این طرح و ارائه پیشنهادهای مفید دیگر، اساس کار برنامه‌ریزیهای جدید، قرار گرفت که از جمله مهمترین آنها، تنظیم برنامه‌های عملی با رعایت تناسبهای سنی کودکان و دانش‌آموزان در مقاطع مختلف و متناسب با شرایط اقلیمی کشور، تمهید مقدمات برای افزایش ساعات و نیز جلوگیری از پراکندگی موضوعی در این درس را می‌توان نام برد.

بررسیهای عمیق، نشان می‌دهد که آموزشهای مقدماتی و پایه اساسی این درس، در غالب کشورهای جهان، همان هنرهای تجسمی است و هیچیک از این کشورها در مراحل مقدماتی و نخستین، به آموزش و تکوین سایر رشته‌های هنری اقدام نکرده‌اند، بلکه آموزش و ادامه هر یک از انواع هنرهای مورد علاقه دانش‌آموزان را با تهیه امکانات کافی و معلم متخصص در ساعات فوق برنامه پیگیری کرده‌اند بدین لحاظ، و با توجه به اهمیت مسئله، فعالیتهای هنری مدارس ما، به دو گروه تقسیم می‌شود: فعالیتهای هنری انفرادی — فعالیتهای هنری گروهی.

۱ — فعالیتهای هنری انفرادی در ساعات متن برنامه برابر با متن کتاب هنر و تمرینهای مربوط به آن خواهد بود، علاوه بر متن کتابها، برنامه‌های اجرایی دیگری در همین زمینه تدارک دیده شده که

دستورالعمل آن، جداگانه ابلاغ می‌شود. ارزشیابی و امتحان درس هنر به صورت سؤال‌گشایی و بر اساس کار عملی کلاسی و در هر ثلث خواهد بود.

۲- فعالیتهای هنری گروهی شامل هنرهای نمایشی- تئاتر- سرود و آهنگهای انگشلی- روزنامه‌نگاری- عکاسی و... در قالب فعالیتهای امور تربیتی و پرورشی و زیر نظر مربی مربوط اداره می‌شود. لازم است به لحاظ ارزش و اهمیتی که هر یک از موارد فوق دارد از هم اکنون در جهت تربیت مربیان هنری متخصص و مسلط برای رشته‌های گوناگون هنر، و همکاری با مربیان پرورشی قدمهای اساسی برداشته شود.

در کتابهای جدیدالتألیف هنر، روش آموزش مرحله به مرحله انتخاب شده است. در این روش اصول و مبانی هنرهای تجسمی و روشهای کاربردی آنها ارائه شده و در مورد خوشنویسی نیز، به همین ترتیب عمل شده است. امید است با حوصله و دقتی که همکاران ارجمند به آن مبذول می‌فرمایند نتیجه مطلوب عاید گردد. همچنین برای آشنایی بیشتر با هویت فرهنگی و هنری خویش، برای اولین بار، همراه هر یک از مباحث، نمونه‌هایی از آثار اصیل هنری ایران و هنر اسلامی را در همان زمینه، اضافه کرده‌ایم تا فرزندان ما به گنجینه غنی هنرهای ایرانی و اسلامی توجه و دسترسی پیدا کنند. و با هنرمندانی که صمیمانه در راه اعتلای هنر متعهد و سالم گام برداشته‌اند آشنا شوند. انتظار آن داریم تا معلمان گرامی و سرگروههای آموزش هنر، هر گونه پیشنهاد، انتقاد و نظر خود را جهت رفع نواقص و تکمیل کتاب به کارشناسی گروه هنر دفتر برنامه‌ریزی و تألیف ارسال نمایند که مزید امتنان خواهد بود.

دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی

IN THE NAME OF GOD, THE MERCIFUL, THE BENEFICENT

Respected Colleagues,
Dear Teachers:

Given our faith in the idea that art will transform small windows of enthusiasm and imagination into channels for innovation and creativity, the Art Committee of the Office for Planning and Writing Textbooks initiated a survey on a *tarh* for the renewal of art activities in schools, after reviewing and studying the views of art teachers and instructional committees and comparing them to the principles of art education in Iran.

The positive reception of this *tarh* by artistic colleagues and its approval by experienced art teachers, as well as the inclusion of others' recommendations, allowed for the foundation of the new programming to be laid. Its most important points include the establishment of practice-based programs, in accordance with student age groups and the country's different climate conditions, as well as initial preparations for increased hours and measures to prevent a lack of focus in the topics covered in this subject.

Profound studies have shown that foundational instruction on this subject in most countries around the world is based on visual arts and that none of these countries attempted to offer instruction on other artistic disciplines at the foundational stage. Instead students could continue with their interests in other artistic disciplines through sufficient resources and specialized instructors available during extra-curricular hours. In viewing these points, we have given attention to this matter and decided upon dividing artistic activities in our schools into two groups: individual artistic activities and group artistic activities.

1. Individual artistic activities will be held during the hours allocated for the lesson, utilizing the text of the book and its accompanying exercises. In addition to the books' content, other complementary programs have been planned in the same subject;

instructions for these programs will be communicated separately. Evaluation and examination for the subject of art will take place in the form of written questions based on classroom activities, and will be taken every trimester.

2. Group artistic activities, including performing arts, theater, revolutionary songs and anthems, journalism, photography, etc., will be executed within the framework set by the council of *tarbiati* and *parvareshi*, under supervision of the respective instructors. Given the importance and significance of each of the above mentioned activities, it is necessary to take fundamental steps in training instructors specialized in each of these arts to prepare for collaborations with *parvareshi* coordinators.

In the new editions of the textbook, we have chosen a step-by-step method for art instruction. With this method, the basic principles of visual arts and the way they are applied have been presented; the same has been done for the calligraphy section. We hope that the desired results will be achieved through the patience and close attention of our esteemed colleagues.

Furthermore, in order to gain better familiarity with our own cultural and artistic identity, we have, for the first time, as an accompaniment to each lesson topic, included relevant examples of authentic Iranian artworks and Islamic art from an Iranian context so that our children may be able to discover and have access to the rich heritage of Iranian and Islamic arts. They will also become acquainted with artists who have taken genuine steps towards the revival of a responsible and sound form of art. We would expect art teachers and art committee directors to send any suggestions, criticisms, or views pertaining to the shortcomings of this book or its completion to the attention of the Expert's Office of the Art Committee of the Office for Planning and Writing, for which we shall be very grateful.

Office for the Planning and Writing
of Textbooks



TARRĀHI AND
NAQĀSHI

FIRST LESSON

Dear Students:

In today's world, to learn the art of *naqāshi* means learning the alphabet of a new language. Early man, before learning to read and write, communicated his opinions to others by making *naqāshi* of simple *tasāvir*.

Many years would pass until humans were able to create a *khatt* from these early *tasāvir*. This first human *khatt* is called *khatt-e tasviri*.

درس اول

دانش آموزان عزیز:

در دنیای امروز، آشنایی با هنر نقاشی و آموختن آن، به معنای یادگیری الفبای یک زبان جدید است. انسان اولیه، پیش از آنکه، خواندن و نوشتن را بیاموزد، با نقاشی تصاویر ساده، منظور خود را به دیگران می‌فهماند. سالهای بسیار گذشت تا انسان توانست از همان تصاویر اولیه «خط» را به وجود آورد. به اولین خط انسان، خط تصویری می‌گویند.



Therefore, today's writings and *khuttut* are the result of changes and shifts in those early signs and symbols.

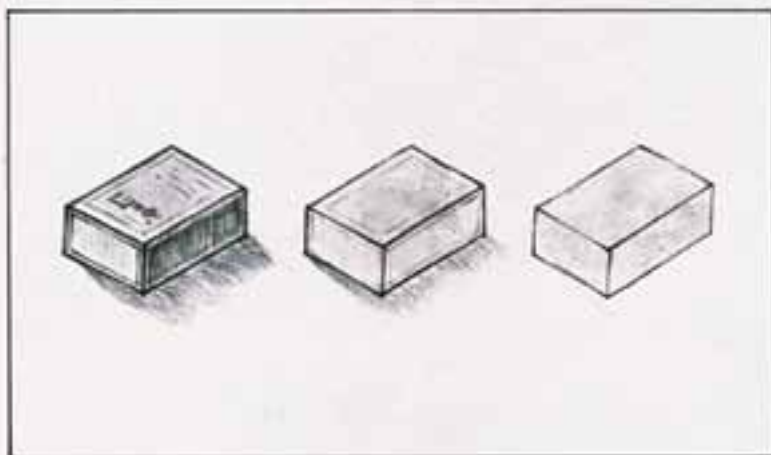
The *naqsh o negār* on ceramic vessels and other handmade things were also a kind of *tasviri* expression which is today called *tarrāhi*.

In other words, *tarrāhi* is the main foundation of *naqāshi* and is used in many branches of art and industry today.

پس بنابراین، نوشته‌ها و خطوط امروزی، از تغییر و جا به جایی همان علائم و نشانه‌ها حاصل شده‌اند.
نقش و نگارهای روی ظرفهای سفالین و سایر اشیایی که با دست ساخته می‌شد نیز، نوعی بیان تصویری است که امروزه به آن، طراحی می‌گویند.
به عبارت دیگر می‌توان گفت که طراحی پایه اصلی نقاشی است که از آن در بیشتر رشته‌های هنری و صنایع امروزی استفاده می‌شود.



به اطراف خود خوب نگاه کنید. تمام بناهای قدیمی یا امروزی، اشیاء مختلفی که انسان با دست ساخته است و قطعات مختلف ماشین‌های صنعتی، قبلاً به وسیله «طراح» روی کاغذ طراحی شده و سپس به اجراء درآمده است. ما در زندگی روزانه خود از وسایل مختلفی استفاده می‌کنیم. آیا هرگز به فکر افتاده‌اید که از روی این وسایل نقاشی کنید؟ برای این کار می‌توانید از نمونه‌های بسیار ساده شروع کنید. کافی است طبیعت و یا هر چیزی را که در دسترس شماست خوب ببینید و بعد با مداد، آنرا روی کاغذ نقاشی کنید.



Look carefully at your surroundings. All ancient and contemporary buildings, handmade things, and industrial machine parts were first made into a *tarrāhi* upon paper by a *tarrāh* and then produced as objects.

We use different tools in our everyday lives. Have you ever thought about making a *naqāshi* of these tools? You can begin with very simple examples. All you need to do is look well at nature or anything you find close to you and then use a pencil to make a *naqāshi* on paper.

HOMEWORK

1. Make *tarrāhi* of examples of ancient *naqsh o negār* around you, bring them to class, and discuss them.

2. Place several books on top of each other, make a *tarrāhi* of them, and bring it to class.

□ تیرن منزل

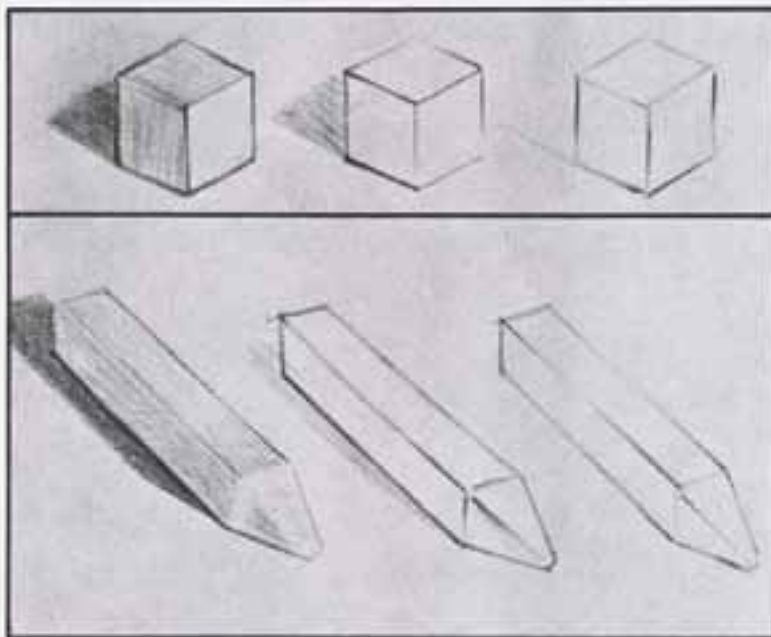
- ۱- از نقش و نگارهای قدیمی محیط خود، نمونه‌هایی را طراحی کنید، به کلاس بیاورید و درباره آنها صحبت کنید.
- ۲- چند کتاب را روی هم قرار دهید، از آن طراحی کنید و به کلاس بیاورید.

SECOND LESSON



برای شروع کار طرّاحی، ابتدا با خطوط کمرنگ مستقیم و ساده شیء موردنظر خود را طرّاحی کنید و بعد به جزئیات آن نیز توجه کرده و از طریق مقایسه، ایرادهای آنرا برطرف کنید. بعد از کامل کردن طرح، با راهنمایی معلم هنر، طرح خود را سایه روشن بزنید. این کار به زیبایی طرح می افزاید.

از جعبه های خالی، در اندازه های بزرگ و کوچک هم می توان طرّاحی کرد. بهتر است برای طرّاحی و نقاشی، مدادهای نرم معمولی بکار ببرید. سپس با مشورت و راهنمایی معلم هنر، طرح خود را رنگ آمیزی کنید. به مراحل مختلف طرّاحیهای زیر توجه کنید:



To begin the work of *tarrāhi*, first use straight, simple, and faint *khuttut* to make a *tarrāhi* of an object of your preference, then attend to the details and correct mistakes through comparison. After completing the *tarh*, add shading and highlighting to your *tarh* with the help of your art teacher. This will add to the beauty of the *tarh*.

Tarrāhi can be made of empty boxes in large and small sizes.

It is best to use regular soft pencils for *tarrāhi* and *naqāshi*. You can colour compose your *tarh* with the advice and guidance of your art teacher. Pay attention to the different stages of the *tarrāhi* below:

Attention, much practice, neatness, and cleanliness as well as having the right kind of work tools will have a great effect on the beauty of a *naqāshi*. Preserve your works with care, neatness, and order. Place the date of the *tarrāhi* on the left hand side of the paper.

HOMEWORK

Construct a cube out of cardboard and then make a *tarrāhi* of it.

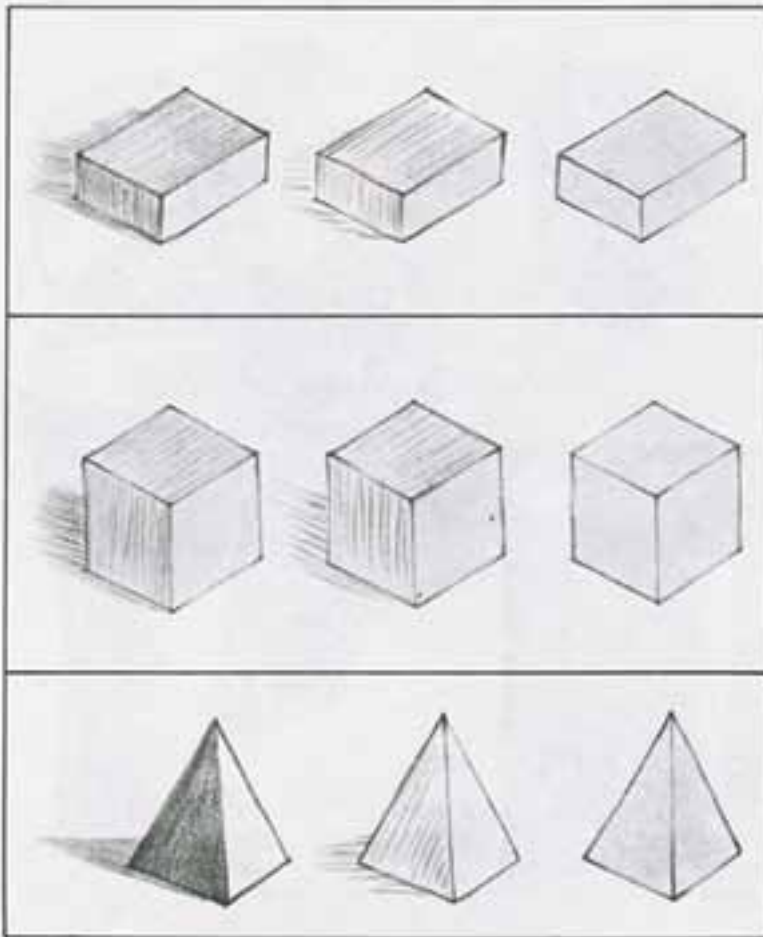
دقت، تمرین زیاد و نظافت و تمیزی و نوع وسایل کار، در زیبایی نقاشی تأثیر بسیار دارد. آثار خودتان را دقیق، تمیز و مرتب نگهداری کنید. تاریخ طراحی را هم در سمت چپ کاغذ یادداشت کنید.



یک مکعب با مقوا بسازید و سپس از روی آن طراحی کنید.

درس نهم

در این طراحیها، از چه نوع ابعاد هندسی استفاده شده است؟



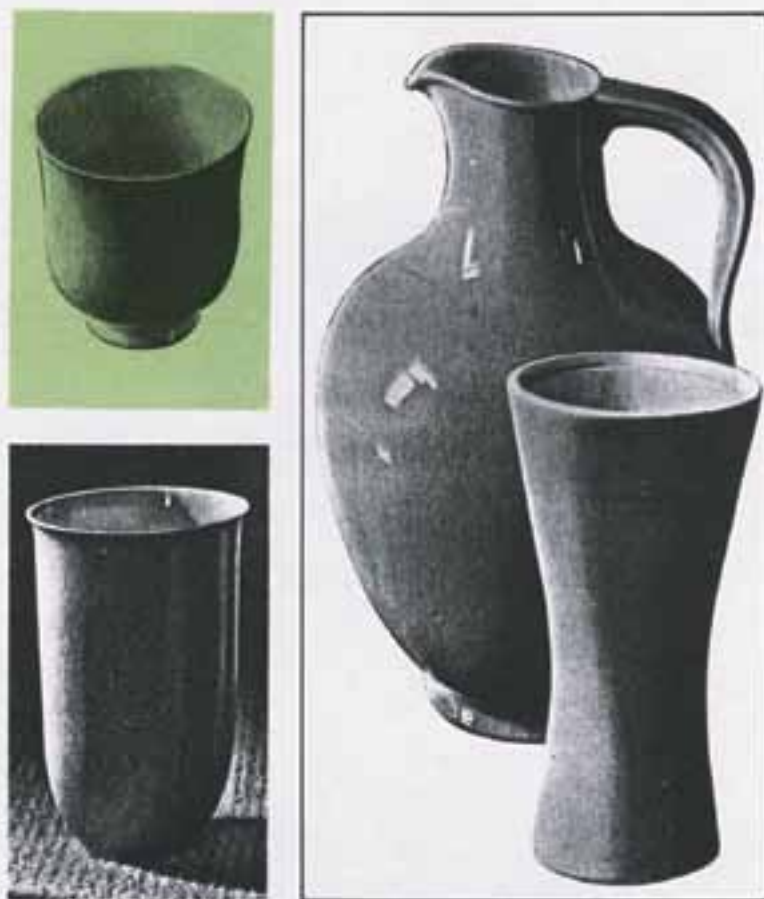
Are there things in your surroundings that you can make *tarrāhi* of?

In the previous lesson, we looked at how *tarrāhi* begins with faint, thin *khuttut*. These *khuttut* then become darker, and through shading and highlighting, the *tarh* becomes more distinct.

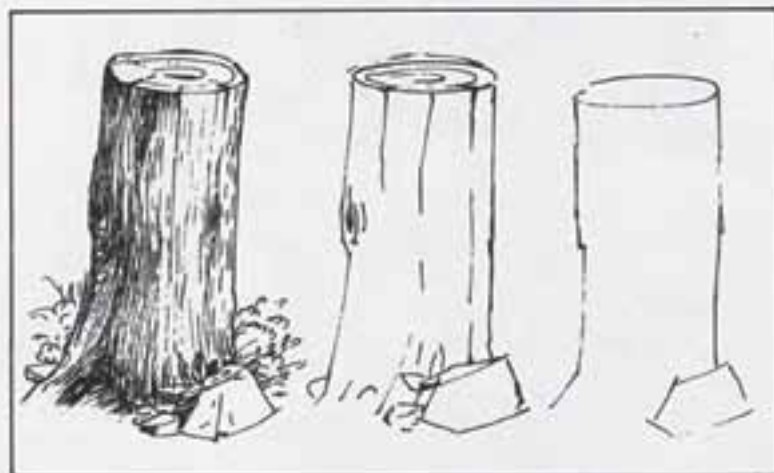
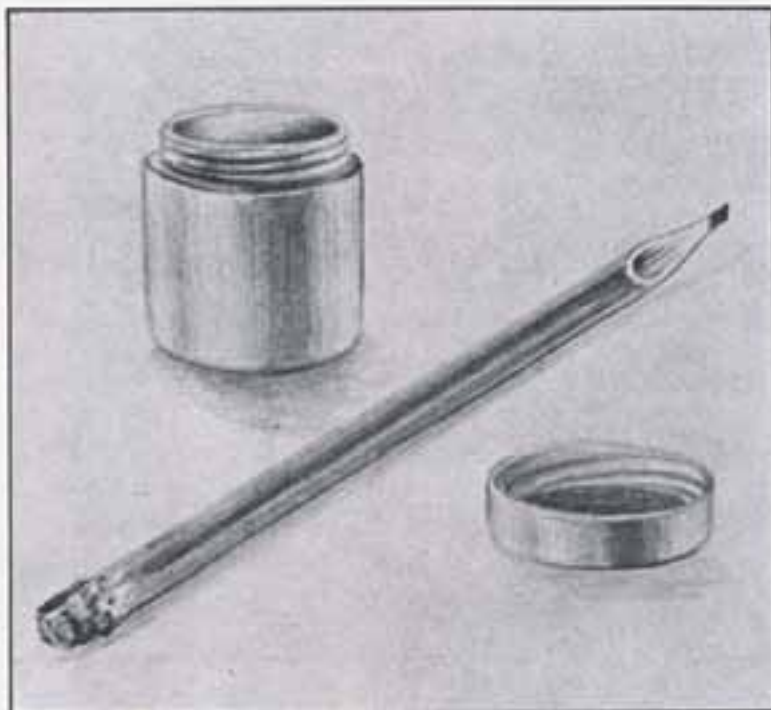
Ask your art teacher for practical advice on how to create shade and highlight. Shading and highlighting are very important to *naqāshi* and can be used to make a surface appear flat, raised, or hollow.

With careful practice, shading and highlighting can be used to make a *tarh* appear soft, rough, or shiny.

آیا در اطراف شما هم چیزهایی هستند که بتوانید از روی آنها طراحی کنید؟
در درس پیش گفتیم که طراحی در شروع کار، با خطوط نازک و کم‌رنگ است. این
خطوط بعد پررنگ می‌شوند و با ایجاد سایه روشن، طرح جلوه بیشتری پیدا می‌کند.
برای به وجود آوردن سایه روشن، از معلم هنر خود راهنمایی عملی بخواهید. سایه
روشن در نقاشی بسیار مهم است و از این طریق می‌توان سطحی را صاف، برجسته و یا
گود نشان داد.
در اثر تمرین و دقت می‌توان با سایه روشن، نرمی، زبری یا شفافیت یک «طرح» را
نشان داد.



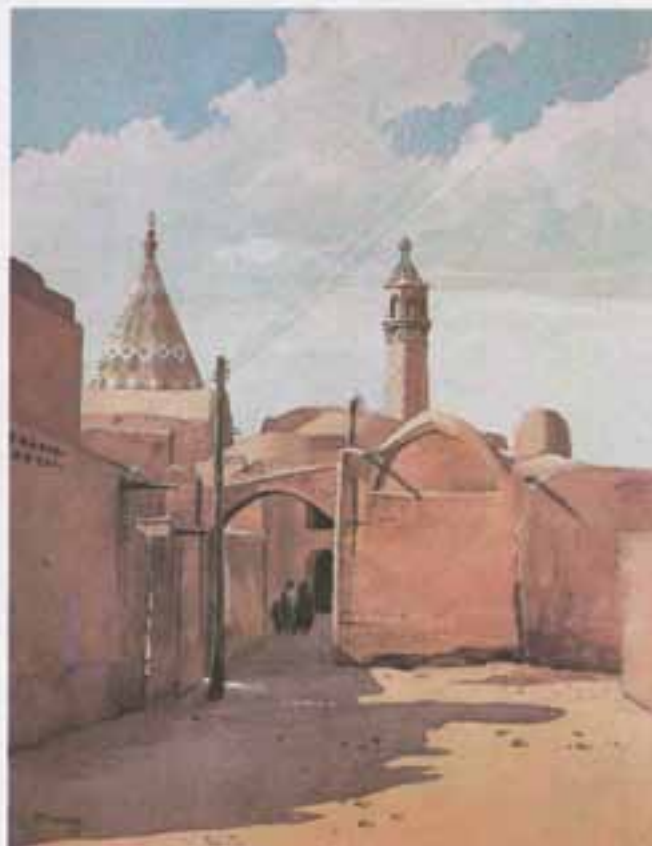
به طرحهای زیر با دقت نگاه کنید. ضمن طراحی از آنها بگویید که هر کدام از ترکیب چند شکل هندسی به دست آمده‌اند.



Look carefully at the *tarrāhi-hā* below. As you make a *tarrāhi* of them, describe the geometric shape used to compose each.

Geometric shapes are applied a great deal in Iranian architecture. As you can see, Master Zamān Zamāni has used them in this watercolour *naqāshi*. Can you make *tarrāhi* of the geometric shapes you find in the houses of your neighborhood and bring them to class?

در معماری ایرانی انواع حجمهای هندسی کاربرد دارد. می بینید که استاد زمان زمانی در این نقاشی آبرنگ از آنها استفاده کرده است. آیا شما هم می توانید از حجمهای هندسی خانه های محل زندگی خود طراحی کنید و به کلاس بیاورید؟



□ تمرین منزل

از میان احجام هندسی یک کُرّه، یک مخروط، یک استوانه را طراحی کنید و سایه روشن بزنید.

HOMEWORK

Make *tarrāhi* of the following geometric shapes—a sphere, a cone, and a cylinder—and apply shading and highlighting.

درس چهارم

FOURTH LESSON

آیا می‌توانید منظره درختان را در حالت‌های مختلف طرّاحی کنید؟
طرّاحی از درختان خشکیده و یا شکسته هم خیلی زیباست. برای ایجاد سایه روشن
از معلم خود کمک بگیرید. همچنین می‌توانید برای زدن سایه روشن، از مدادرنگی یا
خودکار هم استفاده کنید.

Can you make a *tarrāhi* of a *manzareh* of trees in different formations?

Tarrāhi of dried or broken trees can also be beautiful. Ask your teacher for help with creating shade and highlight. You can also use coloured pencils or ballpoint pens for the shading and highlighting.



In the examples below,
pay attention to the
hollow at the base of
the tree and the variety
of simple *khuttut* used
for the street paving
and tree trunks.

در نمونه‌های زیر به نشان دادن گودی محل درختها و استفاده از خطوط مختلف ساده، برای آجر فرش سطح زمین و تنه درختها توجه کنید.



شادروان سهراب سپهری نقاش و شاعر هنرمندی بود که درختها و طبیعت را خیلی دوست داشت. نقاشیهای بسیاری از او باقیمانده است که درختها موضوع اصلی آنها است.



۲۱

The late Sohrab Sepehri was a skilful *naqāsh* and poet who loved trees and nature very much. He left behind many *naqāshi* where trees are the main subject.

In the past, the *naqāshān* of Iran have also made *tarrāhi* of many different trees in their works. They have even been inspired by the *tarh* of trees in preparing *naqsh o negār*.

نقاشان گذشته ایران نیز در آثار خود درختهای گوناگونی را طراحی کرده اند آنها حتی در تهیه نقش و نگارها، از طرح درختان الهام گرفته اند.

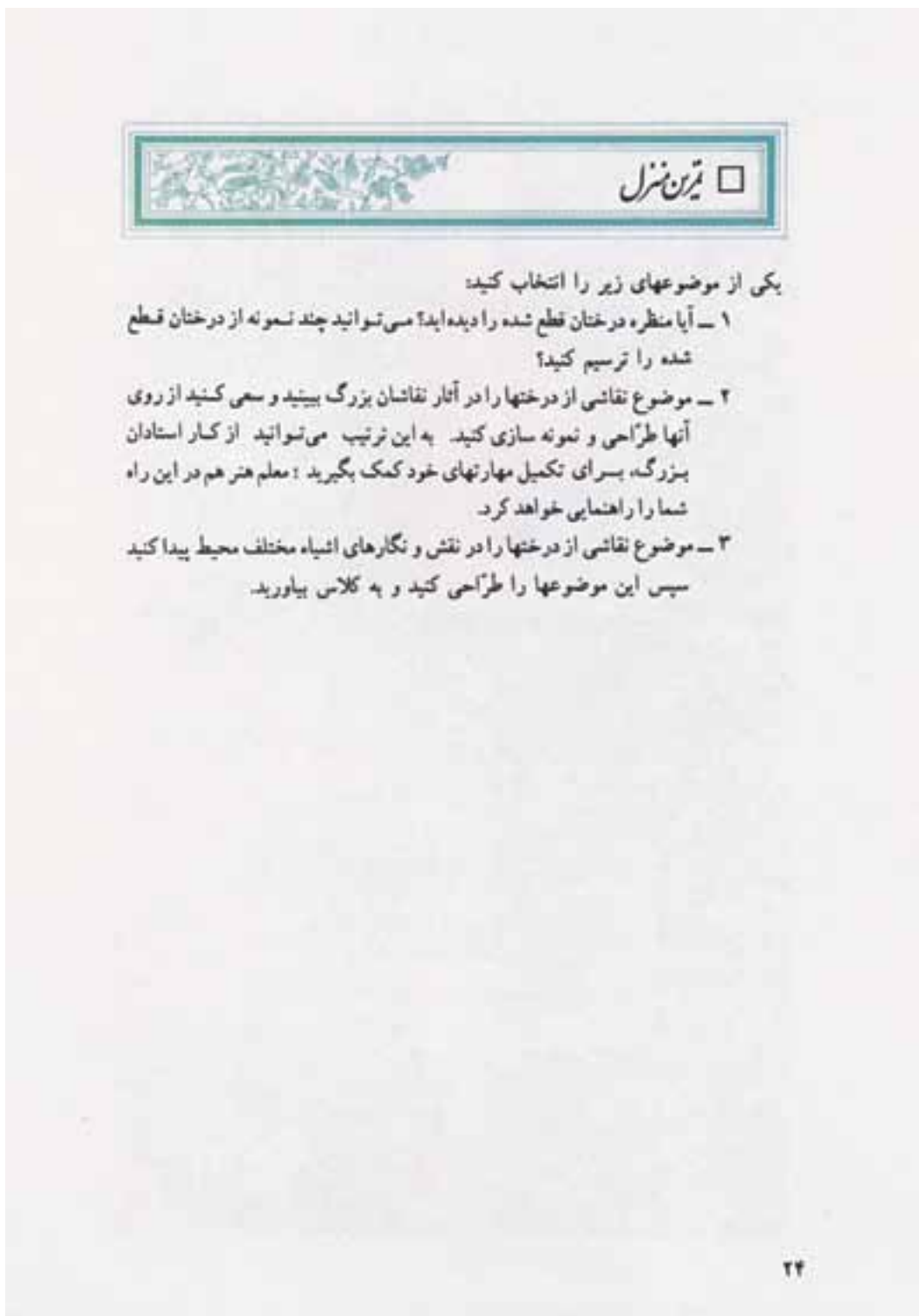




HOMEWORK

Choose one of the subjects below.

1. Have you seen a *manzareh* where the trees have been cut down? Can you copy a few examples of cut trees?
2. Observe works by major *naqāshān* who have taken trees as their subject for *naqāshi* and try to make *tarrāhi* and use them for model making. This will allow you to use the work of great masters to improve your own skills; your art teacher will help you do this.
3. Look for tree motifs in the *naqsh o negār* on objects in your surroundings. Make *tarrāhi* of these motifs and bring them to class.

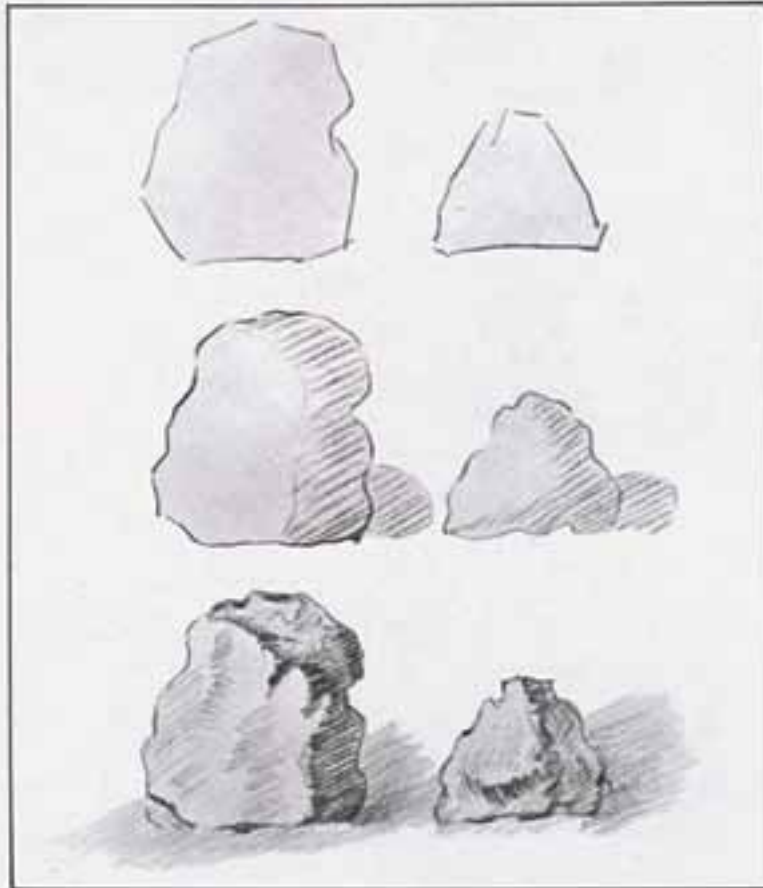


FIFTH LESSON

Look closely at these *tarrāhi-hā* and their stages. Now make a *tarrāhi* of them one by one and with care. Then complete them with your art teacher's guidance.

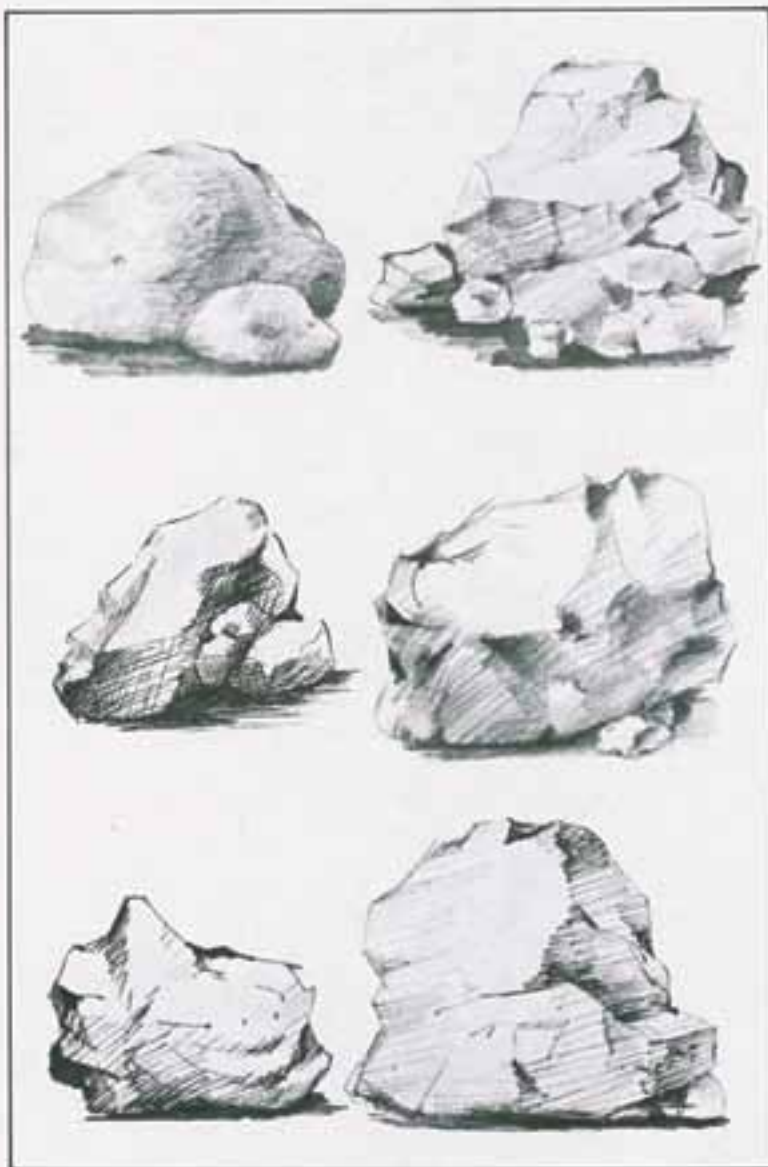


به این طرّاحیها و مراحل آن خوب نگاه کنید. حالا از روی آنها به ترتیب و با دقت طرّاحی کنید بعد با راهنمایی معلم هنر خود، آنها را تکمیل کنید:



Large and small rocks make interesting subjects for *tarrāhi*; looking at them from different angles, make a *tarrāhi* of them. You can use coloured pencils, pens, or other tools for the *tarrāhi*.

سنگهای ریز و درشت، موضوعهای جالبی برای طرّاحی هستند از روی آنها و در جهتهای مختلف طرّاحی کنید. برای طرّاحی می‌توانید از مداد رنگی، خودکار یا وسایل دیگر هم استفاده کنید.



دقت کنید و ببینید که چگونه نقاشان قدیمی ایران، سنگهای بزرگ و کوچک
کوهستان را، به سادگی طراحی و رنگ آمیزی کرده اند. از معلم خود درباره این اثر و
نقاشی و مینیاتور و ارزش جهانی آن راهنمایی بخواهید.



Look closely at how the ancient *naqāshān* of Iran went about the *tarrāhi* and colour composition of large and small mountain rocks. Ask your teacher for guidance about this work, about *naqāshi* as well as *naqāshi-ye miniātur* and its global importance.

HOMEWORK

1. Make a *tarrāhi* from different angles of a few rocks of your own choosing.
2. Draw a *manzareh* with several rocks from your own imagination.

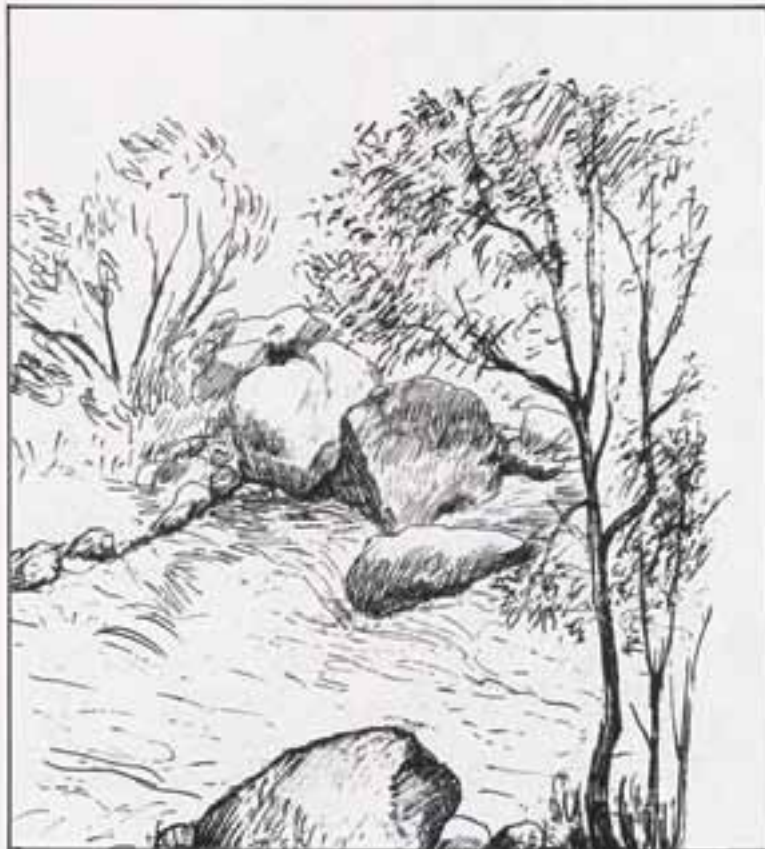


۱ - از چند قطعه سنگ به میل خود طرّاحی کنید.
۲ - منظره چند صخره را به طور ذهنی طرّاحی کنید.



SIXTH LESSON

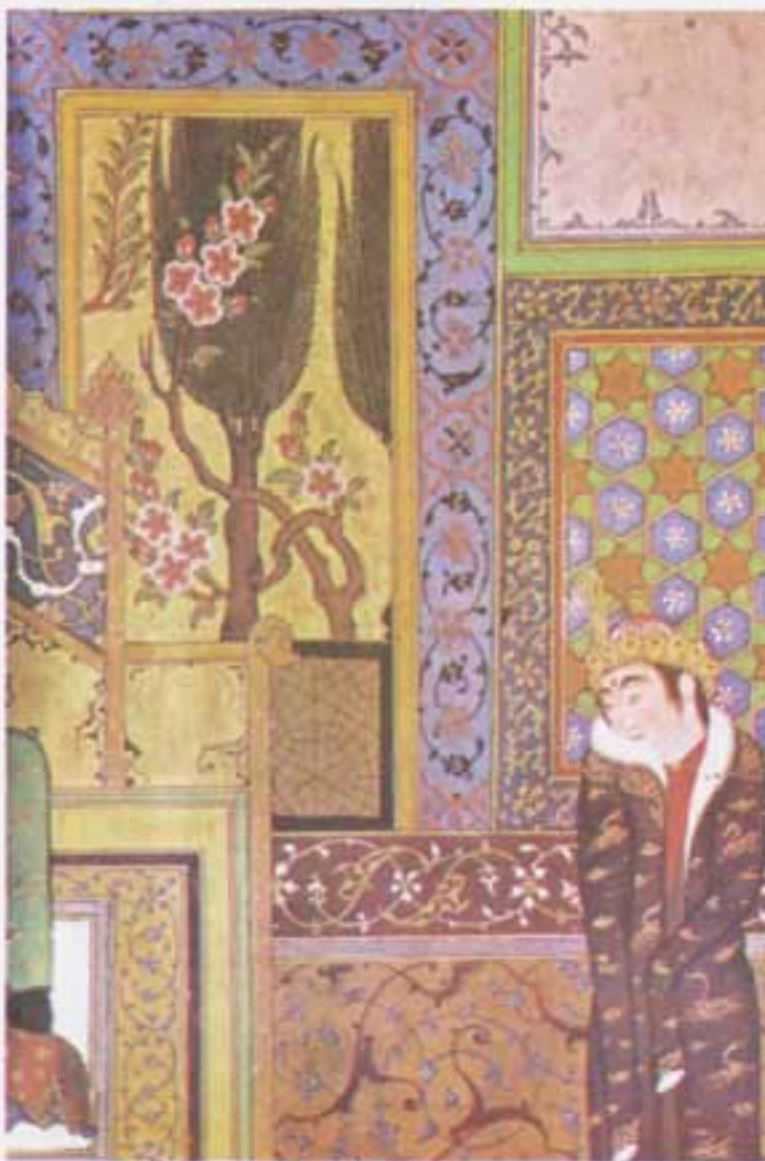
ببینید چگونه در این طراحی، از قرار گرفتن سنگها و درختها در کنار هم، منظره ساده‌ای به وجود می‌آید! آنرا در دفتر خود ترسیم کنید و پس از نشان دادن به معلم هنر، تکمیل و رنگ‌آمیزی کنید.



Do you see in this *tarrāhi* how placing rocks and trees next to each other creates a simple *manzareh*? Copy it in your own notebook; and after showing it to your art teacher, complete it and compose the colours.

Make a *tarrāhi* at home
or at school of the
different kinds of trees
around you as well
as of dried trees and
various rocks.

در خانه یا مدرسه از انواع درختان محیط خود و همچنین از درختان خشکیده همراه
با سنگهای مختلف، طراحى کنید.



در این نقاشی مینیاتور نیز، فضای منزل و درخت به سادگی ترسیم شده است.

Also in this *naqāshi-ye miniatur*, the space of
the house and the trees
has been represented in
a simple way.

در طرّاحی زیر تمای یک خانه مسکونی و درختان آن نشان داده شده است . شما می‌توانید منظره‌های مختلف را طرّاحی کنید . سپس از معلم هنر خود ، برای تکمیل و رنگ‌آمیزی این طرحها، کمک بگیرید.



The *tarrāhi* below shows an example of a residential house and its trees. You can make *tarrāhi* of different *manāzer*. Then ask your art teacher for help to complete and do the colour composition for these *tarh-hā*.





HOMEWORK

Make a *tarrāhi* of a residential house and its trees and show it to your teacher.



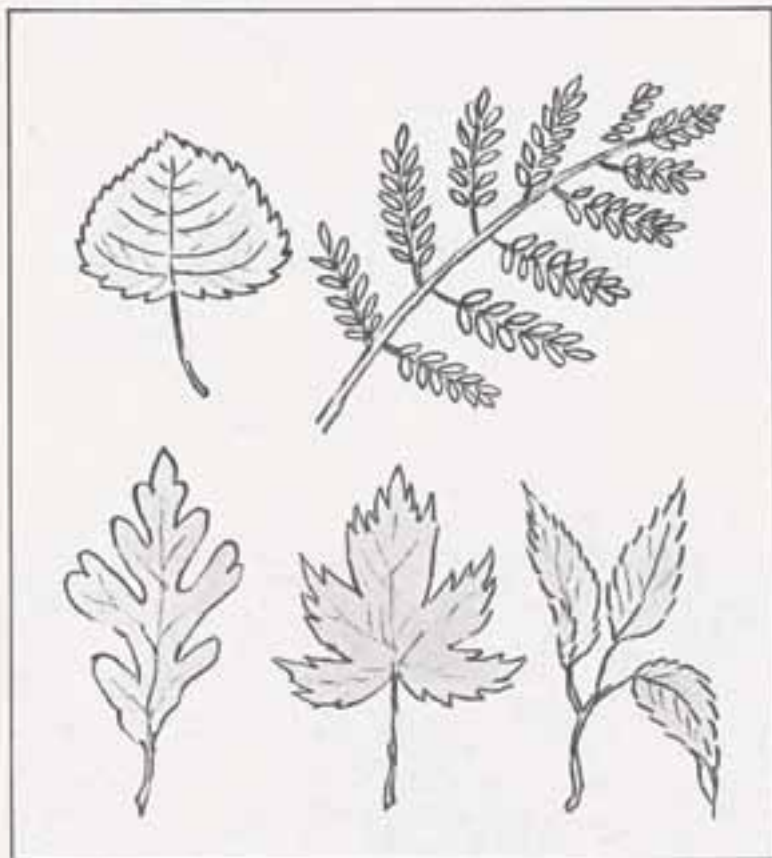
SEVENTH LESSON

The leaves of green trees appear to be alert / each leaf is a volume [of] the Creator's wisdom

Choose a leaf from a tree or a plant and make a *tarrāhi* of it. Then, with your art teacher's help, add shade and highlight.



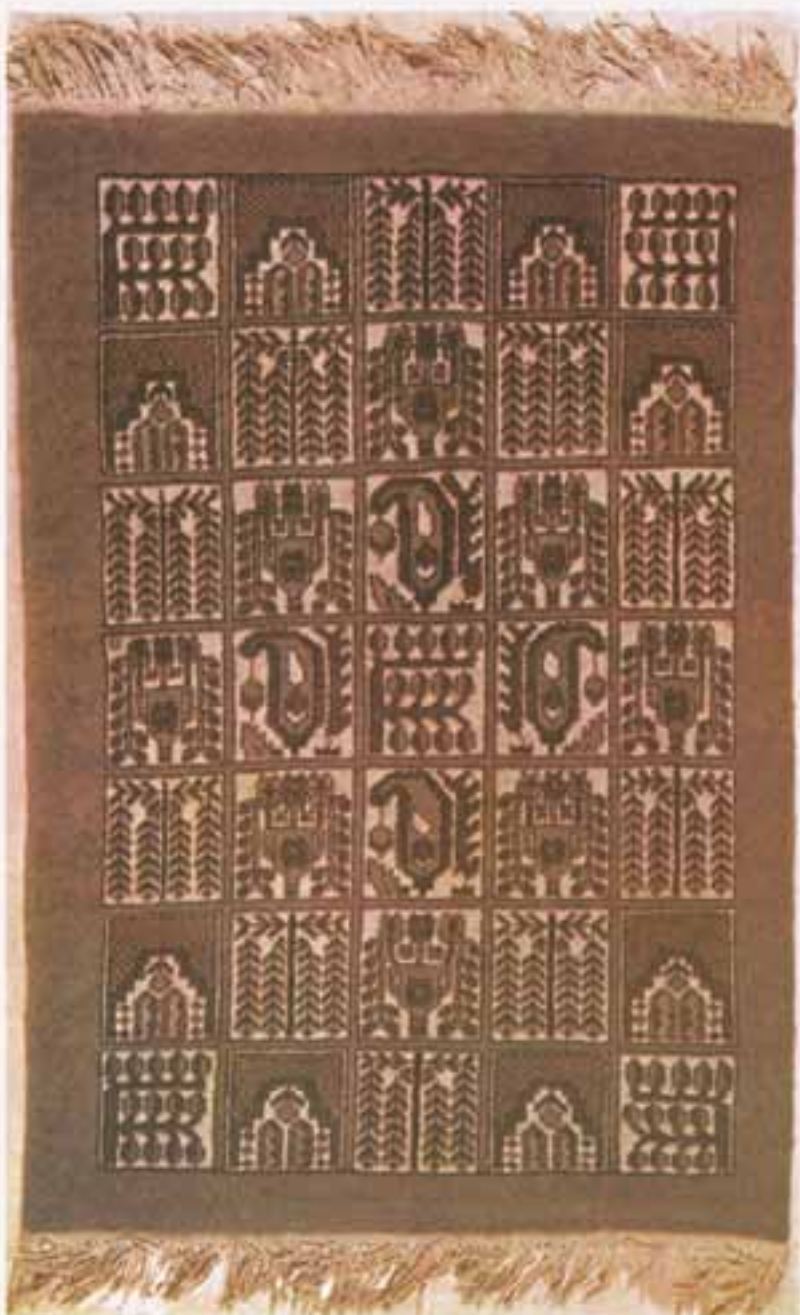
بزرگ درختان سبز در نظر هوشیار هر ورقش، دفتری است معرفت کردگار
برگی را از یک درخت با گیاه جدا کرده و از روی آن طرّاحی کنید بعد با کمک معلم
هنر، آنرا سایه روشن بزنید.



Iranian *tarrāhān* and *naqāshān* have been inspired by leaves to produce a variety of different *naqsh o negār*, and many can be seen in their diverse works. Make *tarrāhi* of these works and colour them according to your own preference.

طراحان و نقاشان ایرانی، با الهام از برگها، نقش و نگارهای بسیاری به وجود آورده اند که انواع آنها را در آثار مختلف می توان دید. از این آثار طراحان کنید و به میل خود رنگ آمیزی نمایید.





می‌توانید با استفاده از انواع برگ‌ها، «شکل‌سازی» کنید. برای این کار، برگ‌ها را روی کاغذ یا مقوا بچسبانید. سپس، مقدار کمی روغن مخصوص نقاشی را با انگشت روی آنها بمالید تا خشک شوند. اگر از برگ‌های پاییزی درختان استفاده کنید نمونه‌های زیبایی خواهید داشت.



You can use different kinds of leaves to make forms. To do this, paste the leaves on paper or cardboard. Then rub a small amount of special oil paint on them with your finger until they dry out. Autumn leaves will give you more beautiful examples.



Work by Engineer Jafar
Pour-Rahnama

HOMEWORK

1. Make careful *tarrāhi* of leaves from different plants and then compare them.

2. Using the leaves of trees, make a few forms and bring them to class.



۱ - از روی برگ گیاهان مختلف، با دقت طراحی کنید و سپس آنها را مقایسه نمایید.

۲ - با استفاده از برگ درختان، چند «شکل سازی» انجام دهید و به کلاس بیاورید.

دستم

به برگهای زیر نگاه کنید. به نظر شما این برگها با برگهای طبیعی چه تفاوتهایی دارند؟ این برگها با استفاده از روش ساده چاپ دستی تهیه شده اند پشت یا روی برگ را به رنگ یا جوهر مایع آغشته کنید. سپس آن را روی کاغذ، و یا پارچه و یا اشیاء مناسب منتقل کنید.



EIGHTH LESSON

Look at the leaves below. What do you think the difference is between these leaves and leaves in nature?

These leaves have been produced through a simple hand-printing process. Cover the front or back of a leaf with paint or liquid ink. Then transfer it onto paper, fabric, or any other suitable objects.

You can cut out different types of leaves from cardboard, thin sheets of rubber, and the plastic covering of notebooks to make stamps and stencils for your hand-printing.

برای چاپ دستی می‌توانید از مقوّا و لاستیکهای نازک و پلاستیک جلد دفتر، برگهای مختلفی ببرید و از آنها به عنوان مُهر و قالب استفاده کنید.





HOMEWORK

Paste the leaves on paper to make a subject of your own choosing.

NINTH LESSON

Spray painting



افشان‌گری



به طرّاحی و نقاشی بالا توجه کنید. شما هم می‌توانید با راهنمایی معلم هنر خود و با استفاده از فوتک یا روشهای دیگر، افشان‌گری کنید، هنرمندان قدیمی ایران، با استفاده از این روش، حاشیه‌ها و نقاشیهای بسیار زیبایی برای کتابها تهیه کرده‌اند.

Look closely at the *tarrāhi* and *naqāshi* above. You too can spray paint with your art teacher's guidance, using a special tool for blowing paint or other methods. Ancient *naqāshān* of Iran have used this method to produce very beautiful *hāshiye-hā* and *naqāshi-hā* for books.

روی کاغذ روزنامه و یا هر کاغذ دیگر، شکل چند برگ را طراحی کنید و پس از خالی کردن جای آنها، به جای قالب برای چاپ دستی استفاده کنید بهتر است قسمتهای خالی شده را با استفاده از خردههای مدادرنگی یا مداد معمولی، آبرنگ و یا جوهر یا قلممو، یا قطعه اسفنج و یا یک قطعه پارچه مجاله شده رنگ آمیزی کنید. به خالی کردن جای تصویرها صنعت عکس می گفتند. این کار را مولانا هروی در حدود ۶۰۰ سال قبل ابداع کرده است.



Make a *tarrāhi* of the form of leaves on newsprint or any other paper, then cut them out so that you can use the empty forms left behind as stencils for hand-printing instead. It is best to colour in the empty sections using shavings from coloured or regular pencils, watercolour, ink, or a brush, a piece of sponge or a crumpled ball of fabric.

This way of filling in the empty space of *tasvir-hā* is known as the "reversal process." It was invented by Molānā Heravi about 600 years ago.

HOMEWORK

Using the reversal process technique, make an example of a greeting card. Then add a few suitable sentences in calligraphy and give it to your mother or father as a gift.



درس دهم

گل مظهر زیبایی، پاکی و لطافت است و از زمانهای دور، الهام بخش هنرمندان مختلف بوده است.

آیا هرگز از گلها طراحی کرده اید؟
آیا همه گلها به یکدیگر شباهت دارند؟ در کدام قسمت؟
آیا نظیر این گلها را دیده اید؟ در کجا....؟
آیا می توانید آنها را ترسیم کنید؟



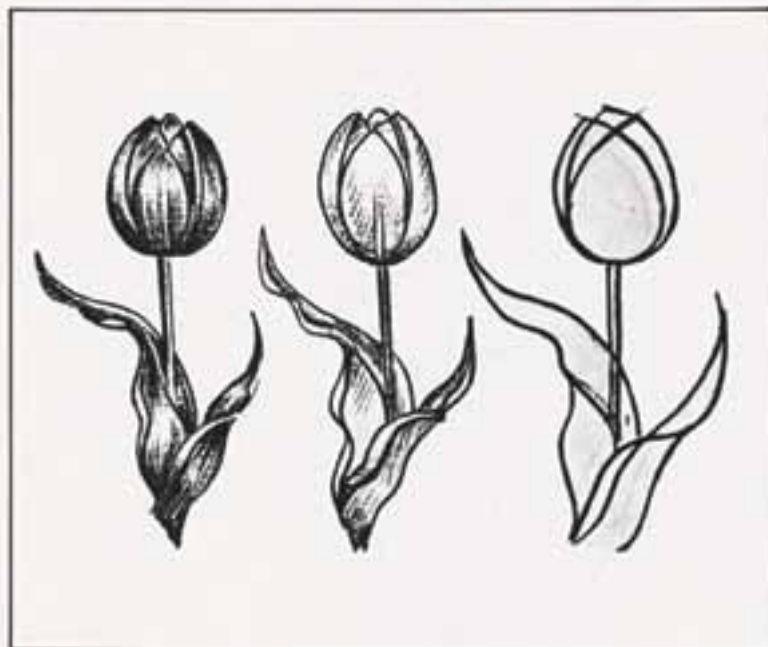
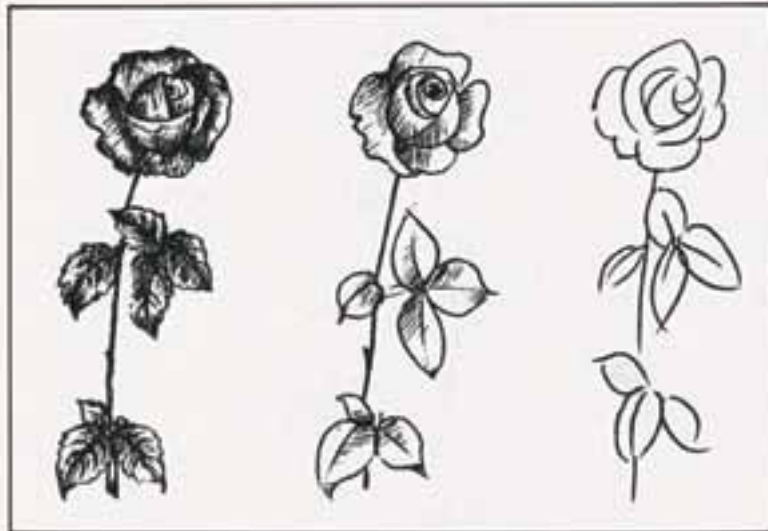
TENTH LESSON

Wildflowers are symbols of beauty, purity, and delicacy and have long been an inspiration for many artists.

Have you ever made a drawing of flowers?
Do all flowers look similar? In what ways?
Have you seen flowers like these? Where?
Can you draw them?



به مراحل طراحی هر یک از گلها توجه کنید. برای تکمیل و رنگ آمیزی آنها، از معلم هنر خود راهنمایی بخواهید.



Look closely at the stages of *tarrâhi* for each of these flowers. Ask your art teacher for guidance on how to complete and colour compose them.

Make a *tarrāhi* of these flowers. You can use them for the *hāshiyeh* of greeting cards and wall posters, etc. You can repeat these *tarh-hā* to create beautiful *naqsh-hā*.

از روی این گلها طراحی کنید. شما می‌توانید در حاشیه کارت تبریک و روزنامه دیواری و... از آن استفاده نمائید. با تکرار این طرحها می‌توان نقشهای زیبایی به وجود آورد.





Watercolour by
Master Jamāl-ed-dīn
Khorraminejad

□ تمرین منزل

- یکی از تمرینهای زیر را انتخاب کنید:
- ۱ - یک شاخه گل را روی کتاب قرار دهید. این مجموعه را طرّاحی کنید و به کلاس بیاورید.
 - ۲ - به دلخواه خود چند نمونه از گلهای مختلف را پس از طرّاحی، رنگ‌آمیزی کنید و به کلاس بیاورید.

HOMEWORK

Choose one of the exercises below:

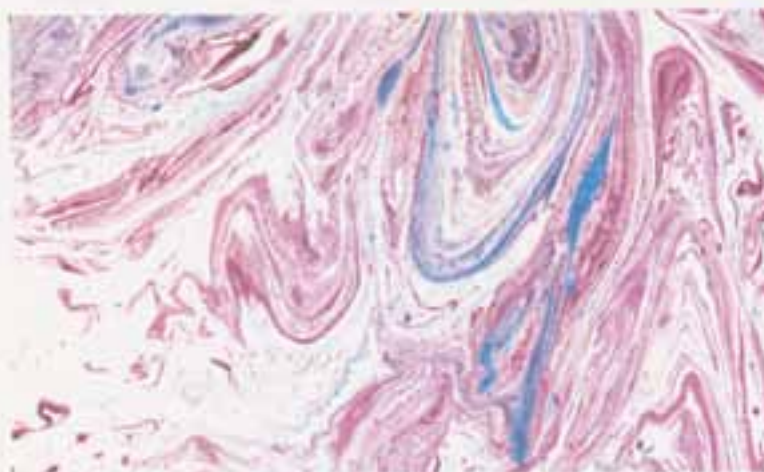
1. Place a flower stalk on a book, make a *tarrāhi* of this pairing, and bring it to class.
2. Make a *tarrāhi* of several flowers of your own choosing, then colour them and bring them to class.

ELEVENTH LESSON

Look closely at the examples below. This method of colouring paper is called *abr-sāzi* or *abr o bād*.



به نمونه‌های زیر، خوب نگاه کنید. به این گونه رنگ آمیزی کاغذ ابرسازي یا ابر و باد می‌گویند.



To make *abr o bād* paper, boil a small amount of starch in warm water and then pour it into a wide dish. Let it cool off. Then add a few drops of gouache paint or watercolour, or dye or ink, and stir the paint into the starch using a paintbrush or a thin wooden stick or comb. Whenever you see a suitable *naqsh* that you like, drop your sheet of paper onto the paint and then immediately take it off, leaving it in a suitable place to dry.

You can make beautiful *abr o bād* papers by adding diluted oil paints as well as gasoline or paint thinner to the water. Note that this method will give you better results and is also easier.

برای تهیه کاغذ «ابر و باد» مقداری نشاسته را در آب نیم گرم بجوشانید و سپس در داخل یک سینی پهن بریزید. آنگاه بگذارید تا سرد شود. سپس قطرات رنگ گواش یا آبرنگ یا جوهر و مرکب را بر روی آن پاشید و با قلم مو و یا یک تکه چوب نازک و یا یک شانه، رنگ را روی نشاسته بهم بزنید و هرگاه نقش مطلوب و موردنظری دیده شد، کاغذ خود را روی رنگها رها کرده و بلافاصله آنرا بردارید و در جای مناسبی قرار دهید تا خشک شود. می‌توانید از ریختن رنگ روغن رقیق شده با بنزین یا تینر بر روی آب ابر و بادهای زیبایی تهیه کنید. لازم به یادآوری است که این روش برای شما نتیجه بهتری دارد و نیز ساده‌تر می‌باشد.





□ تمرین منزل

- ۱- روی کاغذ روزنامه یا روزنامه‌هایی که تکلیف خود را انجام داده‌اید، رنگ بزنید و پس از طرّاحی برگ‌ها یا گل‌های مختلف، آنها را قطّاعی کنید.
- ۲- با استفاده از روش رنگ‌آمیزی ابر و باد، چند نمونه برگ و گل را طرّاحی و قطّاعی کنید.

HOMEWORK

1. Add colour to newsprint or newspapers that you have used for your homework. After making a *tarrāhi* of different leaves or flowers on them, make paper cutouts with them.
2. Using the *abr o bād* technique for colouring, make a *tarrāhi* and paper cutouts of several examples of leaves and flowers.

TWELFTH LESSON

In the previous lessons, you learned about the *tarrāhi* of several types of flowers. Now pay attention to their application:

Look closely at stamps that use flowers in their *tarrāhi*. Pay attention to this Qur'an cover, a work of *tarrāhi* and *naqāshi* by masters of Islamic art who used flowers as inspiration.

Work by Master Mohammad Mehravān



در درسهای گذشته، با طراحانی بعضی گلها آشنا شدید. حالا به کاربرد آنها توجه کنید: به تمبرهایی که با استفاده از گلها طراحی شده اند، خوب نگاه کنید. به جلد قرآنی که توسط استادان هنر اسلامی و با الهام از گلها طراحی و نقاشی شده است، توجه کنید.

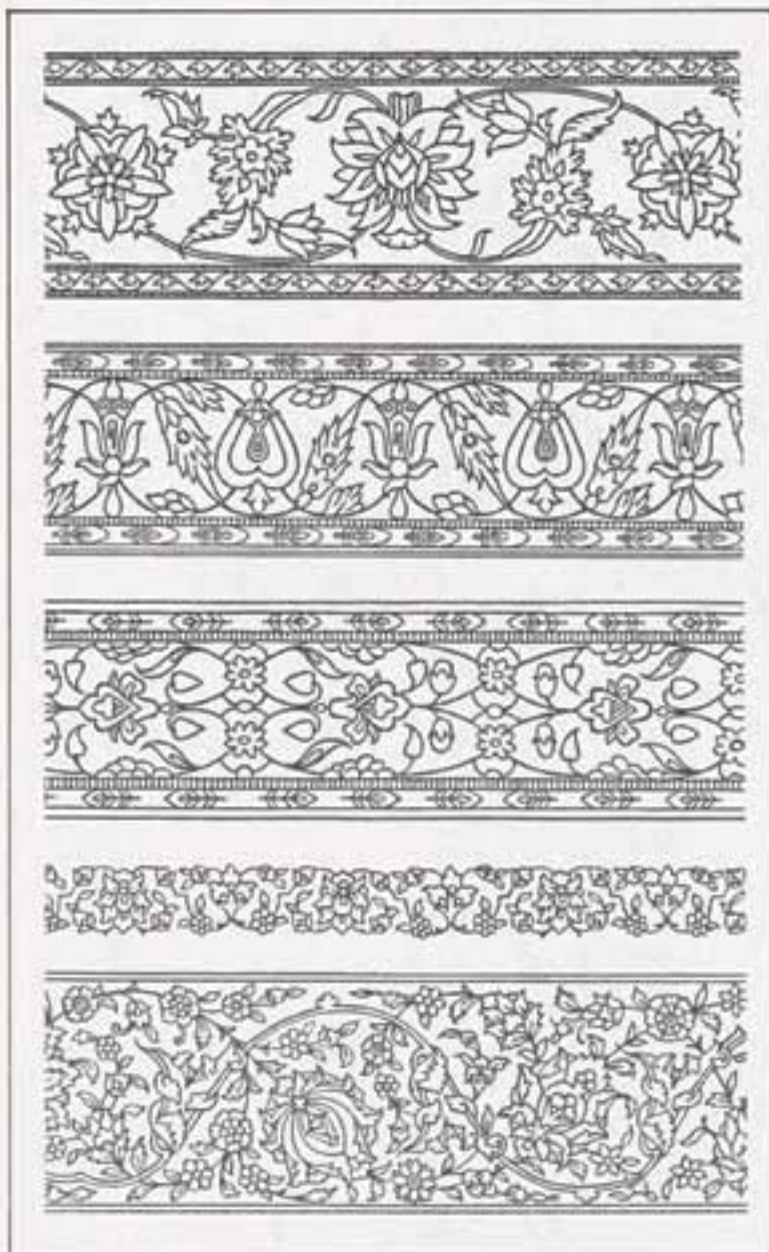


طراحی: تمبرها، کار استاد محمد مهرمان



Look at the *hāshiye-hā* that artisan weavers have woven using flowers.

به حاشیه‌هایی که هنرمندان قالیبافه با استفاده از گلها بافته‌اند نگاه کنید.



در این قاب آینه منبت کاری که از چوب گلابی ساخته شده استاد بهرام منبتی هنرمند شیرازی از گلهای سنتی بهره گرفته است.



In this woodcarving mirror frame made of pear wood, the Shirazi artist Master Bahrām Monabbati has used traditional flowers.

□ تمرین منزل

HOMEWORK

سعی کنید کاربرد گلهای مختلف را در یک کارت تبریک عملاً تجربه کنید.

Try to experience the applied uses of a variety of flowers by making a greeting card.

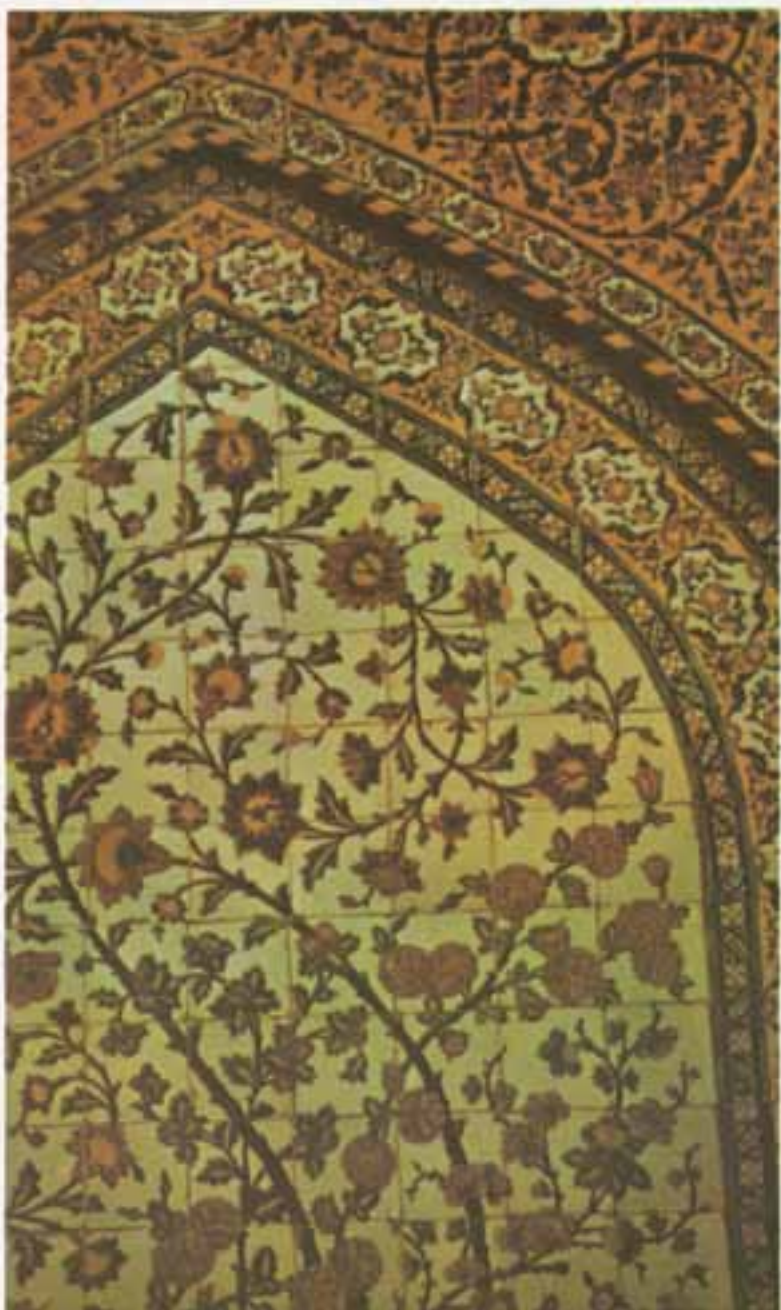
THIRTEENTH LESSON

In the previous lesson, you learned about different examples of flowers made through *tarrāhi* and *naqāshi*. Islamic art has frequently made use of flowers and their beauty. *Naqāshān* in the past have been inspired by these divine blessings to create beautiful *naqsh o negār*; the flowers in rugs, tiles, and other handicrafts are good examples of their enthusiasm.



در درس گذشته، با نمونه‌هایی از طرّاحی و نقاشی گلها آشنا شدید. در هنرهای اسلامی، از گلها و زیباییهای آن استفاده فراوان شده است. نقاشان قدیمی، با الهام از این مسواهب خداوندی، نقش و نگارهای زیبایی ابداع کرده‌اند که گل‌های قالی و کاشی و سایر هنرهای دستی، نمونه خوبی از ذوق آنها است.

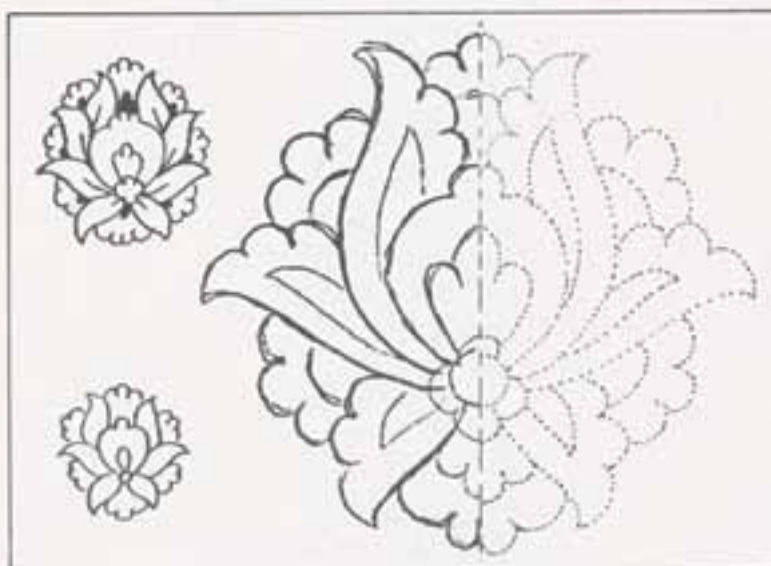






در هنرهای ایرانی و اسلامی؛ به بعضی از این گلها، ختایی می‌گویند. در شکل زیر به مراحل طرّاحی و قرین‌سازی یک نمونه ختایی توجه کنید و با راهنمایی معلم هنر خود آنرا تکمیل کنید.

برای ساختن یک شکل قرینه؛ کاغذ را از وسط تا کرده و نصف طرح را با مداد و با فشار طرّاحی کنید. آنگاه نای کاغذ را باز کرده و اثر مداد را در مقابل نیمه طرح پُررنگ کنید.



In Iranian and Islamic art, certain flowers are called *khatā'i*. In the illustration below, observe the stages involved in making a *tarrāhi* and producing a symmetrical form for an example of *khatā'i*; complete this with the guidance of your art teacher.

To produce a symmetrical form, fold the paper in half and make a *tarrāhi* of half of the *tarh* while pressing the pencil down firmly. Then unfold the paper and trace over the imprinted pencil marks on the other half of the *tarh*.

HOMEWORK

1. You have learned that repeating ancient *naqsh o negâr* can produce decorative *hâshiye-hâ*. Make a *tarrâhi* of traditional *hâshiyeh* decorations on objects in your home and bring them to class.

2. After drawing a complete example of a *hâshiyeh* on a sheet of paper, add writing in calligraphy to the center of the sheet, and present it to your teacher as a gift.





جستجوهای تازه

دوستان عزیز: از عنوان این درس تعجب نکنید. زیرا درس هنر باید سرشار از جستجو، ابتکار و ذوق و سلیقه باشد. در دو درس گذشته، با طراحی بعضی گلها آشنا شدید اما این بار، از گلهایی صحبت می‌کنیم که در طبیعت وجود ندارند و هنرمندان، با استفاده از ذوق و ابتکار خدا دادی، آنها را ابداع کرده‌اند.

در هنر، به این پدیده نوآوری می‌گویند شما هم می‌توانید با راهنمایی معلم هنر خود نوآوری کنید. روشهایی که ما نشان داده‌ایم، آمادگی شما را افزایش خواهد داد. شما می‌توانید با بُرش گلهای پارچه‌های دم‌قچی و تنظیم آنها مانند نمونه‌حاضر، یک گلدان را نمایش بدهید. بعضی از قسمت‌ها را هم می‌توانید خودتان نقاشی کرده و کار را تکمیل کنید.



Fresh Adventures

Dear friends, do not be surprised by the title of this lesson. The study of art should be full of adventure, innovation, enthusiasm, and *saliqueh*. In the past two lessons you learned to draw different kinds of flowers, but now we will be speaking of flowers that do not exist in nature—those that have been created by artists using their God-given creativity and artistic sense.

In art this phenomenon is called innovation. You too can innovate with the guidance of your art teacher. The methods we have shown you will add to your abilities.

You can cut flowers from fabric scraps and arrange them like the example below to depict a vase of flowers. You can also make a *naqāshi* of some parts yourself and then complete the work.

Look at these flowers.
Prepare the necessary
paints, dip your finger
into the colour of
your choosing, and
press it down on the
paper. Through orderly
and well-calculated
repetition, you can
create beautiful
naqsh-hā.

به این گلها نگاه کنید؛ رنگهای لازم را آماده کنید. انگشت خود را به رنگ مورد نظر آغشته کنید و به روی کاغذ فشار بدهید. با تکرار منظم و حساب شده این کار می‌توانید نقشهای زیبایی ایجاد کنید.



به این نمونه‌ها نیز توجه کنید. این کارها نیز مشابه کارهای قبلی است با این تفاوت که نقاشی طرحهایی به اثر انگشتان خود اضافه کرده است. آیا شما هم میل دارید استکار جدیدی داشته باشید؟



Pay close attention
to the examples
below too. These
works are like the
ones we saw before,
the difference being
that the *naqāsh* has
added his fingerprints
to the *tarrāhi*.
Would you also be
interested in creating
something new?

□ تمرین منزل

- ابتداء، دربارهٔ تمرینهای مربوط به این درس، از معلم هنر خود راهنمایی بخواهید.
سپس یکی از این تمرینها را انجام دهید و به کلاس بیاورید:
- ۱ - چند نمونه گل با استفاده از گلهای پارچه‌ای.
 - ۲ - چند نمونه گل با استفاده از کاغذهای رنگی یا کاغذهایی که خودتان رنگ - آمیزی کرده‌اید.
 - ۳ - از چه چیزهای دیگری می‌توانید برای نوآوری استفاده کنید؟

HOMEWORK

First, ask your art teacher for guidance in the exercises for this class. Then do one of the exercises below and bring it to class.

1. Several examples of flowers using fabric.
2. Several examples of flowers using coloured papers or papers on which you have done the colour composition yourself.
3. What other things can you use for innovation?

LESSON FIFTEEN

This example is called a *nimeh-mosavvar* sentence. You too can combine *naqāshi* and calligraphy through the selection of well-known poems and proverbs.

From the [blood] of the homeland's youth, [tulips] have bloomed.

Mosavvar-sāzi is yet another use of *naqāshi* and is considered to be one of our most authentic and ancient art forms. *Naqāshān*, calligraphers, and bookbinders in Tabriz, Herat, Shiraz, and Bokhara have produced valuable handmade manuscripts; their legacy is now carefully preserved in major museums and libraries in Iran and the rest of the world.



به این نمونه. جمله نیمه مصور می گویند. شما هم می توانید با انتخاب اشعار و ضرب المثلهای معروف، نقاشی و خوشنویسی را با هم به کار بگیرید.



مصورسازی هم نمونه دیگری از کاربرد نقاشی است و یکی از هنرهای اصیل و قدیمی ما محسوب می شود. نقاشان، خوشنویسان و صحافان در تبریز، هرات، شیراز و بخارا، گنایهای دستنویس با ارزشی، به وجود آورده اند که از یادگارهای آنها، هم اکنون در موزه ها و کتابخانه های بزرگ ایران و جهان با دقت نگهداری می شود.





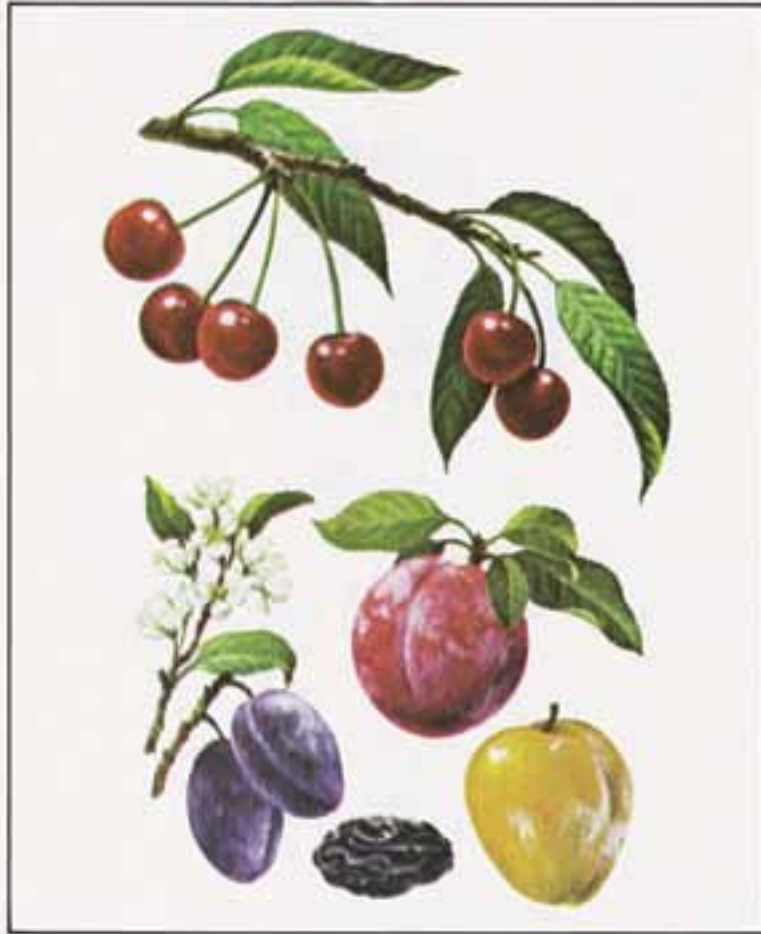
HOMEWORK

By making *mosavvar* of poems or stories from your own textbook, construct *nimeh-mosavvar* sentences or *mosavvar* stories.



دست‌نویسم

به این میوه‌ها توجه کنید؛ سپس آنها را طراحی کنید و رنگ بزنید.





میوه‌ها همیشه موضوع کار استادان بزرگ نقاشی بوده‌اند. به آثار آنها دقت کنید و نام این نقاشان را به خاطر بسپارید. همچنین سعی کنید از روی این آثار نمونه‌سازی کنید. این کارسبب می‌شود تجربه‌های آنان را بیاموزید و به‌کار ببرید.

اثر: استاد محمود اولیاء از شاگردان کمال‌الملک



اثر: استاد اسماعیل آشتیانی از شاگردان کمال‌الملک



Fruit has long been a subject in the work of the great masters of *naqāshi*. Look carefully at their work and learn their names. Then see if you can model after their work. This will allow you to learn from their experiences and apply them.

Work by Master Mahmood Oliā, a student of Kamāl-ol-Molk

Work by Master Esmāil Āshtiāni, a student of Kamāl-ol-Molk

HOMEWORK

1. Make a *tarrāhi* of a *manzareh* of a fruit vendor's stall or a street fruit peddler.
2. If "selling fruit" was chosen as the subject for a work, what would be some ways in which you could depict it?



SEVENTEENTH
LESSON

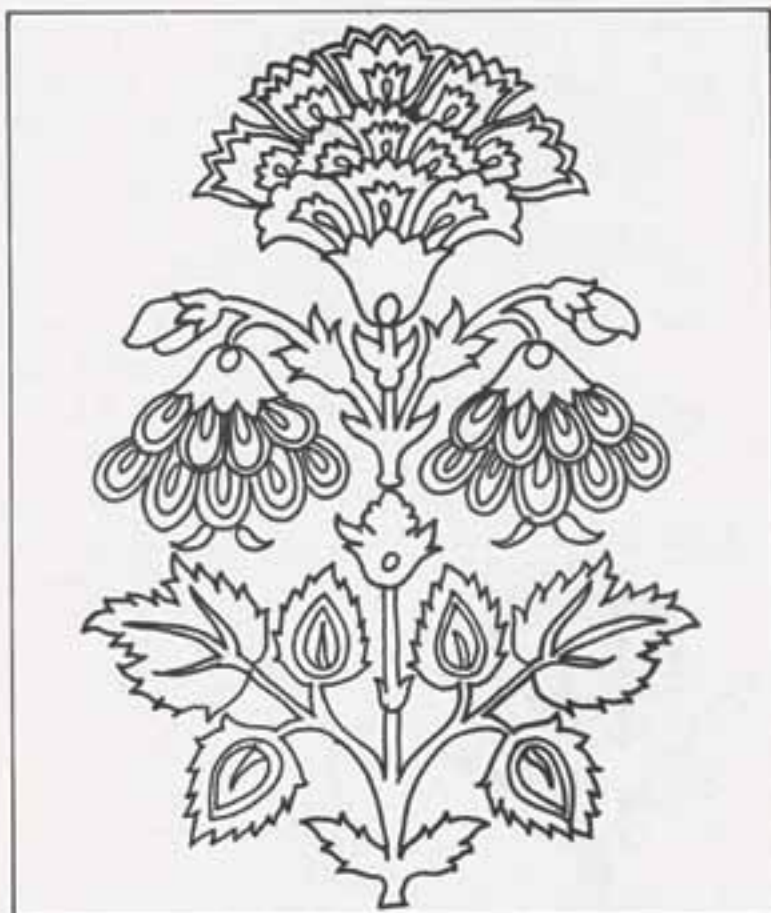
These *negāreh-hā* were inspired by *tasvir* of fruits. Make beautiful *naqsh-hā* of your own choosing by repeating them and adding colour.

Explore your surroundings and see if you can find applications of decorative *negāreh-hā* of fruit. Can you choose some examples and produce, through the variation of their colour and repetition on the page, a *naqsh* for textiles, gift wrap, or packaging?



این نگاره‌ها، از تصویر میوه‌ها الهام گرفته شده است. با تکرار و رنگ‌آمیزی آنها به دلخواه خود، نقشه‌های زیبایی درست کنید.
در اطراف خود جستجو کنید و ببینید که آیا در محیط زندگی شما از نگاره‌های تزئینی میوه استفاده شده است؟ آیا می‌توانید نمونه‌ای از آنها را انتخاب کنید و با تغییر رنگ و تکرار در یک صفحه، نقش پارچه یا کاغذ هدیه و بسته‌بندی تهیه کنید؟





□ تمرین منزل

با استفاده از لاستیک دوجرخه یا پلاستیکهای جلد دفتر، یک قالب یا مهر دستی تهیه کنید. برای این کار، نقش دلخواه را روی لاستیک یا پلاستیک نازک ترسیم کنید و با قیچی بسازید. آنگاه قطعات بریده شده را روی یک سطح صاف بچسبانید. پس از خشک شدن، آن را به رنگ یا جوهر آغشته کنید و بر روی کاغذ برگردانید. خواهید دید که نمونه قالب بر روی کاغذ چاپ می‌شود. حالا می‌توانید با تکرار و تغییر رنگ، نقش پارچه درست کنید.

HOMEWORK

1. Make a stencil or stamp using bicycle tire or plastic notebook covers. To do this draw a *naqsh* of your choosing on rubber or thin plastic and cut it out with scissors. Then paste the cut-outs on a smooth surface. After it has dried, cover the surface with paint or ink, turn it over, and press it down on a sheet of paper. You will see that the stenciled template will appear printed on the paper. Now, through repetition and variation of the colour, you can make a *naqsh* for a textile.

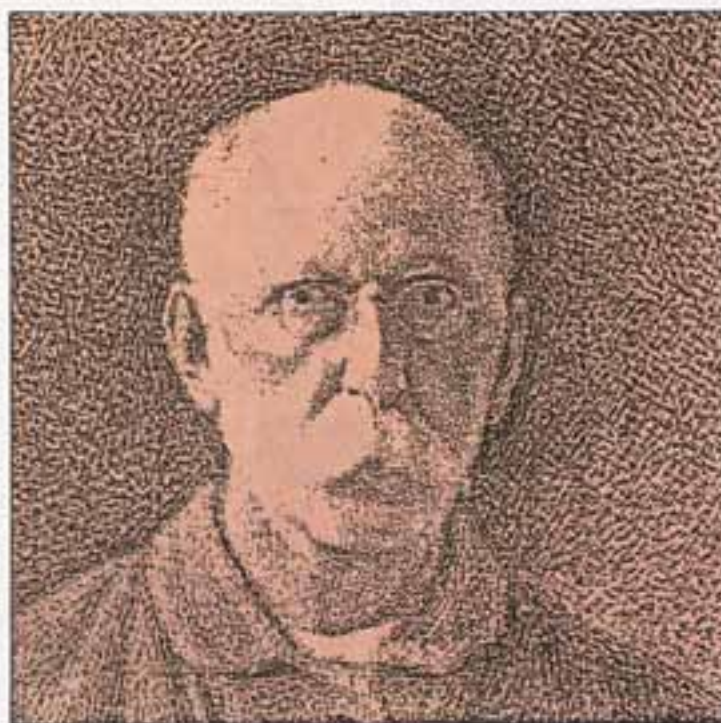
EIGHTEENTH LESSON

Dear students,
You may have heard of Mohammad Ghaffāri, also known as Kamāl-ol-Molk. He is one of the great artists and masters of Iranian *naqāshī*. Kamāl-ol-Molk was born in Kashan to a family of artists. His father, uncle, and brother were also important Iranian *naqāshān* of the eighteenth and nineteenth centuries (thirteenth century A.H.). Ghaffāri moved to Tehran in his youth and attended the Dār-ol-Fonoon school. He received training in *naqāshī* under the apprenticeship of the late Mozayyān-od-Dowleh, the school's *naqāshī* instructor, and made great progress in this art.

Portrait of the artist by the Master himself, 1886–1887 (1304 A.H.), Museum of the Library of the Tehran Parliament



دانش‌آموزان عزیز، شاید اسم محمد غفاری با کمال‌الملک را شنیده باشید. او یکی از هنرمندان و استادان بزرگ نقاشی ایران است. کمال‌الملک در شهر کاشان و در خانواده‌ای هنرمند متولد شد. پدر، عمو و برادر او نیز از نقاشان بزرگ قرن سیزدهم هجری ایران بودند. محمد غفاری در جوانی به تهران آمد و در مدرسه دارالفنون، به تحصیل پرداخت. او نقاشی را هم نزد مرحوم مزین‌الدوله، معلم نقاشی همان مدرسه آموخت و در این هنر، پیشرفت بسیار کرد.

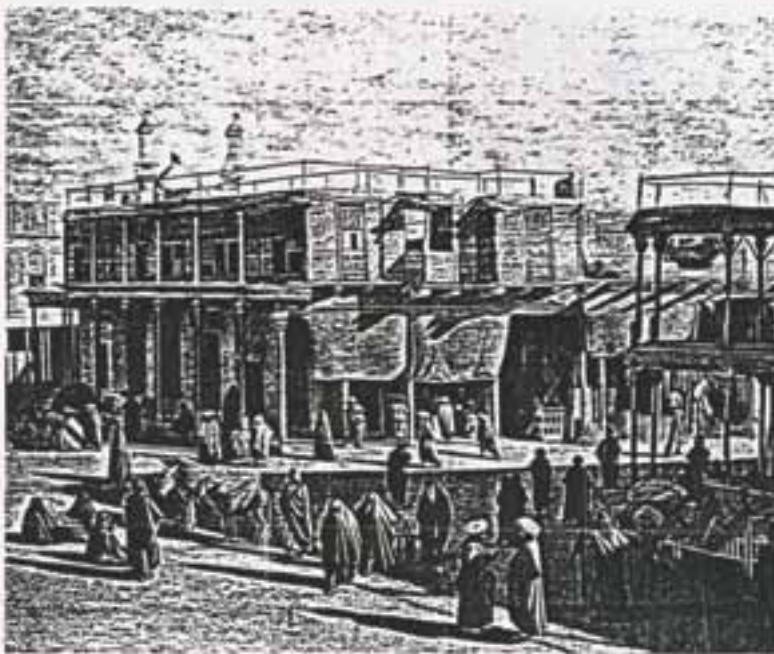


چهره استاد اثر خود هنرمند - ۱۳۰۴ هجری قمری - موزه کتابخانه مجلس تهران

آثار کمال‌الملک، نشانه علاقه او به مردم ایران است او با الهام از مردم، مدرسه، زیارتگاه‌ها و مناظر ایران، نقاشی‌های ارزنده‌ای به وجود آورده است. کمال‌الملک با تأسیس مدرسه صنایع مستظرفه، خدمت بزرگی به هنر ایران نمود امّا افسوس که در سال ۱۳۰۷ شمسی، ناچار شد همه چیزهای مورد علاقه خود را ترک کند. زیرا رضاخان، او را به حسین آباد نیشاپور تبعید کرد.

کمال‌الملک در سال ۱۳۱۹ شمسی، پس از ۱۲ سال رنج و تبعید در گذشت. آرامگاه او در نیشاپور است.

استاد کمال‌الملک، شاگردانی بسیار تربیت کرد. این شاگردان نیز در پیشرفت و آموزش نقاشی و هنر ایران، سهمی بسزا دارند. آنها هم تحت تأثیر اخلاق انسانی و کمال استاد و معلم خود، در زنده کردن آداب و سنت‌های خوب میهن ما، سهمی داشته‌اند. از شاگردان کمال‌الملک می‌توان از: اسماعیل آشتیانی، علی‌محمد حیدریان، علی‌اکبر یاسمی، علی‌رخساز و دهها نفر دیگر را نام برد که در زمره استادان امروز هنر نقاشی ایران هستند.



میدان کربلا - ۱۳۲۰ هجری قمری - موزه کاخ گلستان

Kamāl-ol-Molk's works symbolize his love for the people of Iran. He created valuable *naqāshi-hā* inspired by the people, schools, pilgrimage sites, and *manāzer* of Iran. Kamāl-ol-Molk rendered a great service to Iranian art by establishing the School of Fine Arts. What a loss it was that in 1928 (1307 A.P.) he was forced to leave all that he loved behind: Reza Khan exiled him to Hossein-ābād in Nishapur.

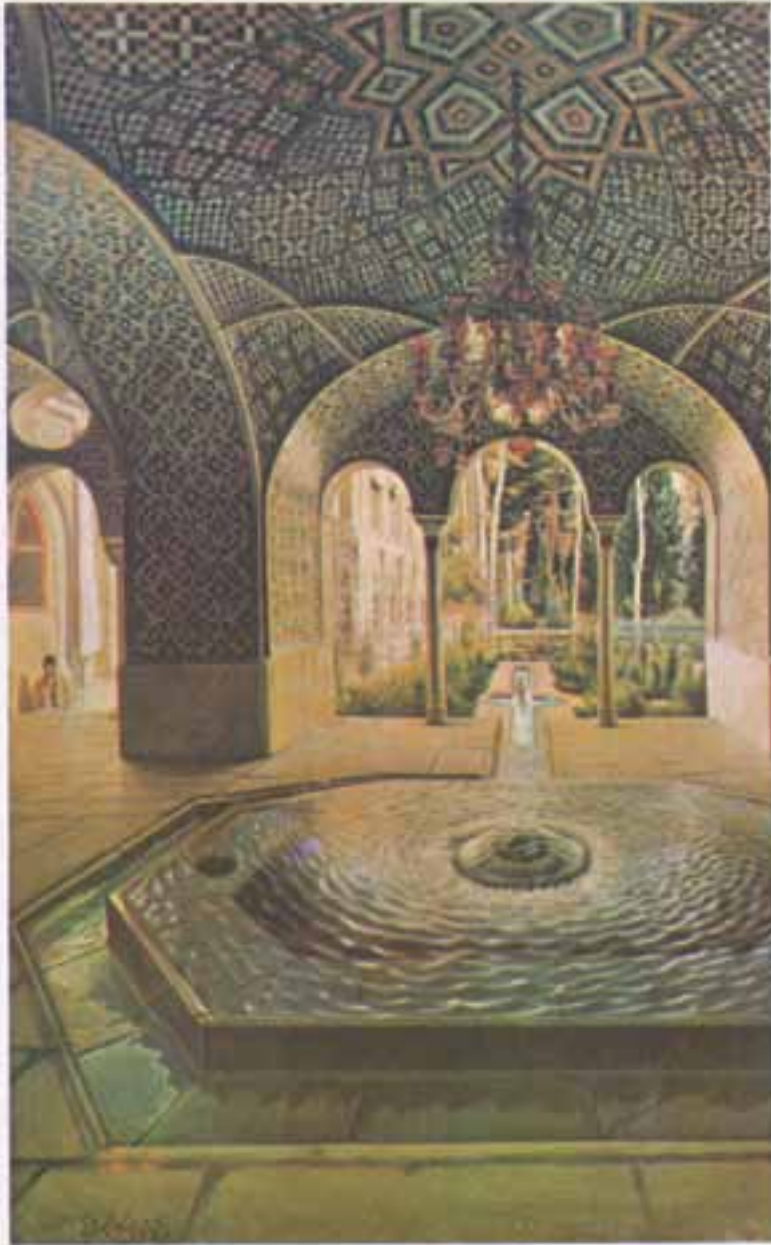
Kamāl-ol-Molk died in 1940 (1319 A.P.) after twelve years of suffering and exile. His shrine is in Nishapur.

Master Kamāl-ol-Molk trained many students. These students played an important role in the progress of *naqāshi* and art and its instruction in Iran. Influenced by their teacher's humanist values and noble purpose, they were instrumental in reviving the fine customs and traditions of our homeland. The students of Kamāl-ol-Molk were: Esmāil Āshtiāni, Ali-Mohammad Heidariān, Ali-Akbar Yāsemi, Ali Rokhsāz, and scores of others who are now considered the masters of Iranian *naqāshi*.

Karbala Square,
1902–1903 (1320 A.H.),
Golestan Palace
Museum



گره و قفس قناری، اثر استاد کمال الملک، رنگ و روغن، سال ۱۳۰۸ هجری قمری - موزه کاخ گلستان تهران

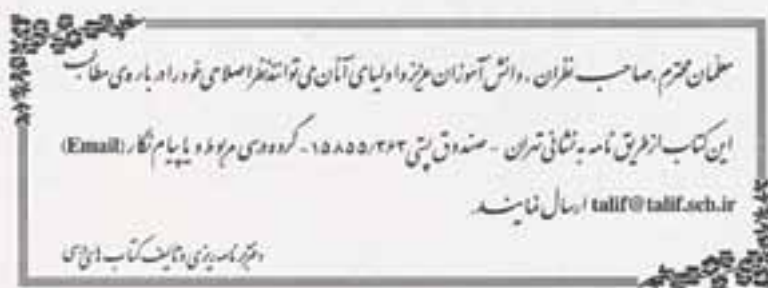


حوضخانه عمارت گلستان، اثر استاد کمال الملک، رنگ و روغن، سال ۱۳۰۷ هجری قمری — موزه کاخ گلستان تهران

The Pool Room of the Golestan Residence, by Master Kamāl-ol-Molk. Oil, 1889–1890 (1307 A.H.), Golestan Palace Museum



عمومادی شیرازی سرایدار قفس طیور با کهنه فروشها — سال ۱۳۰۸ هجری قمری — موزه کاخ گلستان تهران



Respected teachers,
experts, dear students,
and their parents
can address their
constructive criticism
of the contents of this
book by mail to: Tehran
—PO Box 15855/363—
relevant lesson group;
or by email to
talif@talif.sch.ir

Office for the
Planning and Writing
of Textbooks

NATIONAL ANTHEM
OF THE ISLAMIC
REPUBLIC OF IRAN

Eastern sun rises
from the horizon,
The light in the eyes of
the believers of truth,
[the month of] Bahman
is the high point
of our faith.
Your message, O Imam,
of independence and
freedom, is a naqsh
upon our lives.
O martyrs, your cries
are echoing in the
ears of time.
May you remain
lasting and eternal,
the Islamic
Republic of Iran

Price throughout the
country: 2600 Rials
1386 (2007)

ISBN: 964-05-0040-2



شابک ۹۶۴-۰۵-۰۰۴۰-۲

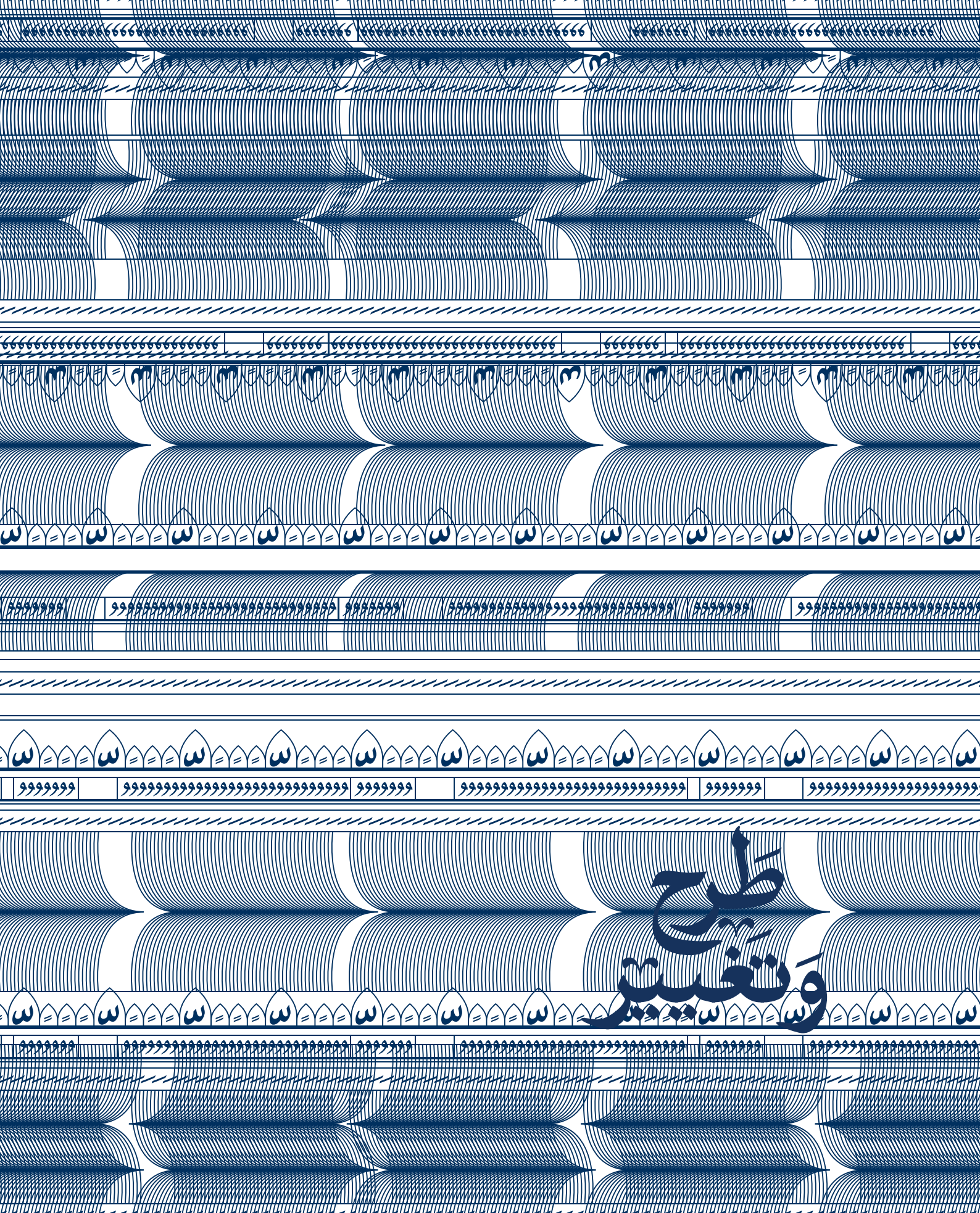


بهای فروش در سراسر کشور ۴۰۰۰ ریال - ۱۳۸۹

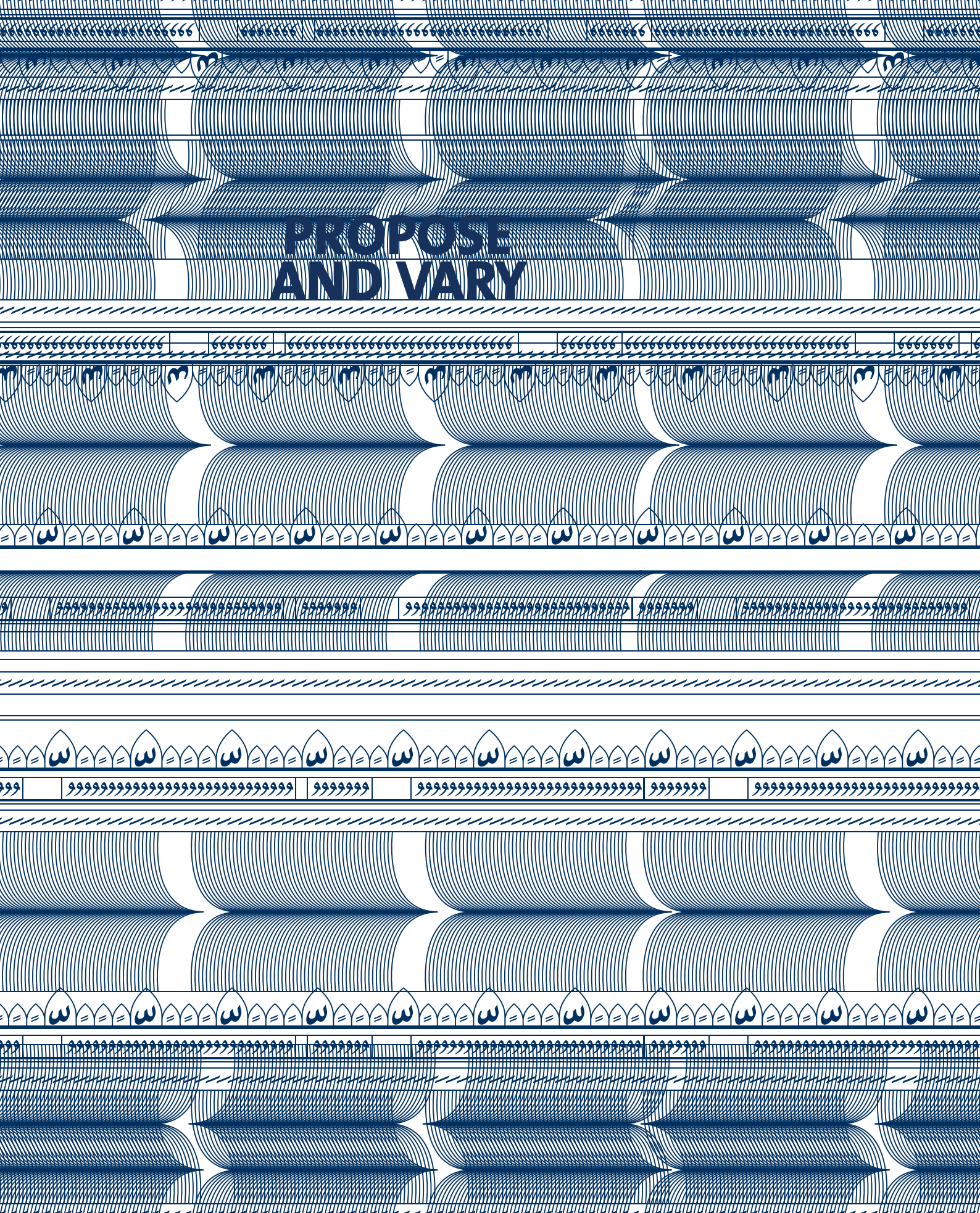
Translators: Ashkan Sepahvand, Media Farzin, and Katayoun Arian

The calligraphy section of *Art Instruction—First Year of Middle School* has not been reproduced in this book.

بخش خوشنویسی کتاب آموزش هنر - سال اول راهنمایی در این مجموعه آورده نشده است.



طَرَح
وَنَغَبَر



PROPOSE
AND VARY



add colour to this picture

تصویر را رنگ‌آمیزی کنید

□ تمرین های تقویتی

درس اول - تمرین منزل

چنانچه تمرین های ۱ و ۲ را در منزل به خوبی انجام داده اید، از معلم خود در کلاس بپرسید:
الف) آیا تصویر نبودن نقش و نگارهای قدیمی با تصویر نبودن نقش و نگارهای جدید فرق دارد؟
ب) آیا تصویر نبودن یک کتاب با تصویر نبودن چند کتاب فرق دارد؟

درس دوم - تمرین منزل

آیا می توانید تصویر نبودن آن را نیز طراحی کنید؟

درس سوم - تمرین منزل

اکنون که طراحی از احجام هندسی نظیر کره، مخروط و استوانه را آموخته اید، تصاویری از گلوله ی توپ، بمب و موشک طراحی کنید.

درس چهارم - تمرین منزل

تفاوت های مابین منظره یی از درختان قطع شده با منظره یی بدون درخت را نقاشی کنید.

درس پنجم - تمرین منزل

از معلم خود برای کشیدن یک کودک فلسطینی که یک تکه سنگ را به سوی صهیونیست ها پرتاب می کند کمک بخواهید.

درس ششم - تمرین منزل

به جنگل یا پارک نزدیک خانه ی خود بروید و تصویر درختانی را که نمی بینید طراحی کنید. برای رنگ آمیزی از معلم خود کمک بخواهید.

درس هفتم - تمرین منزل

اکنون که طراحی از برگ گیاهان و روش شکل سازی را آموخته اید، یک لاله ی سرخ درست کنید و با خود به کلاس بیاورید.

درس هشتم - تمرین منزل

پس از انجام تمرین بالا، برگ ها را به صورت موضوع هایی که دوست ندارید روی کاغذ بچسبانید.

☐ Remedial Exercises

First Lesson: Homework

Once you have successfully finished exercises 1 and 2 at home, ask your teacher in class:

- a) Does the image of the absence of ancient patterns and motifs differ from the image of the absence of contemporary patterns and motifs?
- b) Does the image of the absence of one book differ from the image of the absence of several books?

Second Lesson: Homework

Can you also draw a picture of its absence?

Third Lesson: Homework

Now that you have learned to draw geometrical shapes such as spheres, cones, and cylinders, try to draw images of shells, bombs, and rockets.

Fourth Lesson: Homework

Paint the differences between a landscape of cut-down trees and a landscape without trees.

Fifth Lesson: Homework

Ask your teacher to help you draw a Palestinian youth throwing stones at Zionists.

Sixth Lesson: Homework

Go to a forest or a park close to your house and draw a picture of trees you do not see. Ask your teacher for help to do the colour composition.

Seventh Lesson: Homework

Now that you have learned how to draw leaves and the method for making forms, make a red tulip and bring it to class.

Eighth Lesson: Homework

After finishing the above exercise, arrange the leaves on paper in the form of subjects you do not like.

درس نهم - تمرین منزل

اگر پدر، برادر یا یکی از نزدیکان شما شهید شده است، با روش صنعت عکس، از جای خالی تصویر او استفاده کنید.

درس دهم - تمرین منزل

سعی کنید از تکرار تصویرِ نبودنِ یک گل نقش زیبایی به وجود آورید.

درس یازدهم - تمرین منزل

ادامه ۱: اگر روزنامه‌یی پیدا نمی‌کنید، این کار را روی مقوا انجام دهید.

ادامه ۲: لازم به یادآوری است که طراحی از گل‌ها نسبت به چیزهای دیگر برای شما نتیجه‌ی بهتری دارد و نیز ساده‌تر است.

درس دوازدهم - تمرین منزل

سعی کنید نام گل‌هایی را که در قرآن آورده شده است پیدا کنید و به‌طور ذهنی آن‌ها را طراحی کنید.

درس سیزدهم - تمرین منزل

برای آشنایی بیش‌تر با هنرهای اسلامی از معلم خود بپرسید.

درس چهاردهم - تمرین منزل

ادامه ۱: می‌توانید از گل‌های پارچه‌یی که ساخته‌اید یک سربند برای برادران رزمنده و بسیجی درست کنید.

ادامه ۲: برای معطر کردن گل‌هایی که ساخته‌اید از گلاب استفاده کنید.

درس پانزدهم - تمرین منزل

برای مثال، از سروده‌های خاطره‌انگیز انقلاب اسلامی استفاده کنید:

بوی گل سوسن و یاسمن آید رهبر محبوب خلق از سفر آید

درس شانزدهم - تمرین منزل

ادامه ۲: برای مثال، آیا تصویرِ نبودنِ خریداران با تصویرِ نبودنِ میوه‌ها فرق دارد؟ آن را نقاشی کنید.

درس هفدهم - تمرین منزل

برای مثال، می‌توانید از یکی از شعارهای انقلاب اسلامی استفاده کنید، اما توجه داشته باشید باید آن را به‌صورت معکوس نوشته و سپس چاپ کنید.

Ninth Lesson: Homework

If your father, brother, or one of your relatives has been martyred, utilize the empty form of his or her image with the reversal process technique.

Tenth Lesson: Homework

Try to create a beautiful pattern by repeating the image of the absence of a flower.

Eleventh Lesson: Homework

Continuation 1: If you do not find newspaper, do this work on cardboard.

Continuation 2: It is a necessary reminder that, in comparison to other things, drawing flowers has better results for you and is also easier.

Twelfth Lesson: Homework

Try to find the name of flowers mentioned in the Qur'an and draw them by memory.

Thirteenth Lesson: Homework

To become better acquainted with Islamic art, ask your teacher.

Fourteenth Lesson: Homework

Continuation 1: You can make a headband from the fabric flowers you have already made for our warrior brothers and Basiji.

Continuation 2: To perfume the flowers you have made, use rosewater.

Fifteenth Lesson: Homework

For example, use nostalgic songs of the Islamic Revolution:

"Here comes the scent of jasmine and lily / Here comes the dear leader from his voyage"

Sixteenth Lesson: Homework

Continuation 2: For example, is the image of the absence of customers different from the image of the absence of fruit? Paint it.

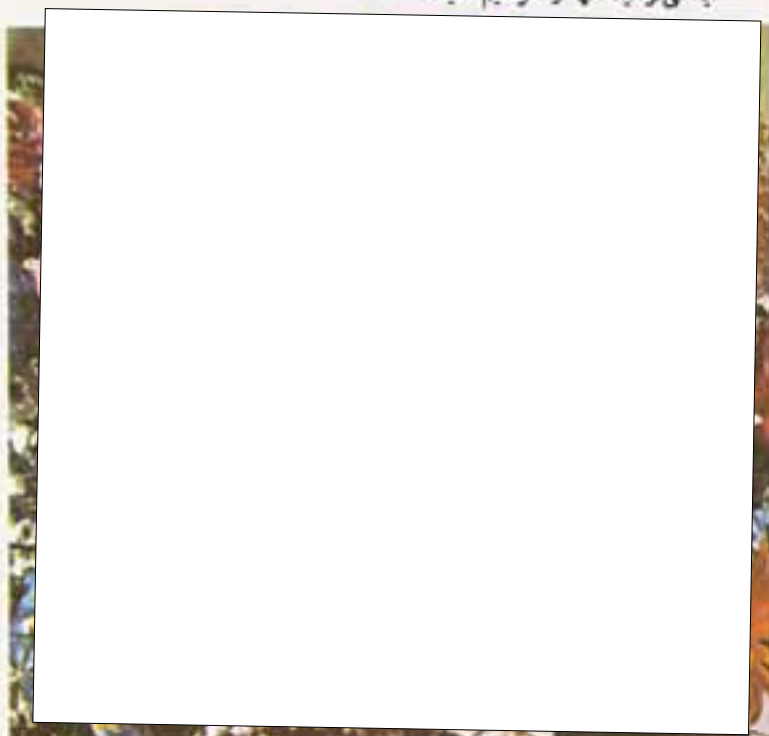
Seventeenth Lesson: Homework

For example, you can use one of the slogans of the Islamic Revolution, but pay attention: it should be written in reverse and afterwards printed.



گل مظهر زیبایی، پاکی و لطافت است و از زمانهای دور، الهام بخش هنرمندان مختلف بوده است.

آیا هرگز از گلها طرّاحی کرده اید؟
 آیا همه گلها به یکدیگر شباهت دارند؟ در کدام قسمت؟
 آیا نظیر این گلها را دیده اید؟ در کجا....؟
 آیا می توانید آنها را ترسیم کنید؟





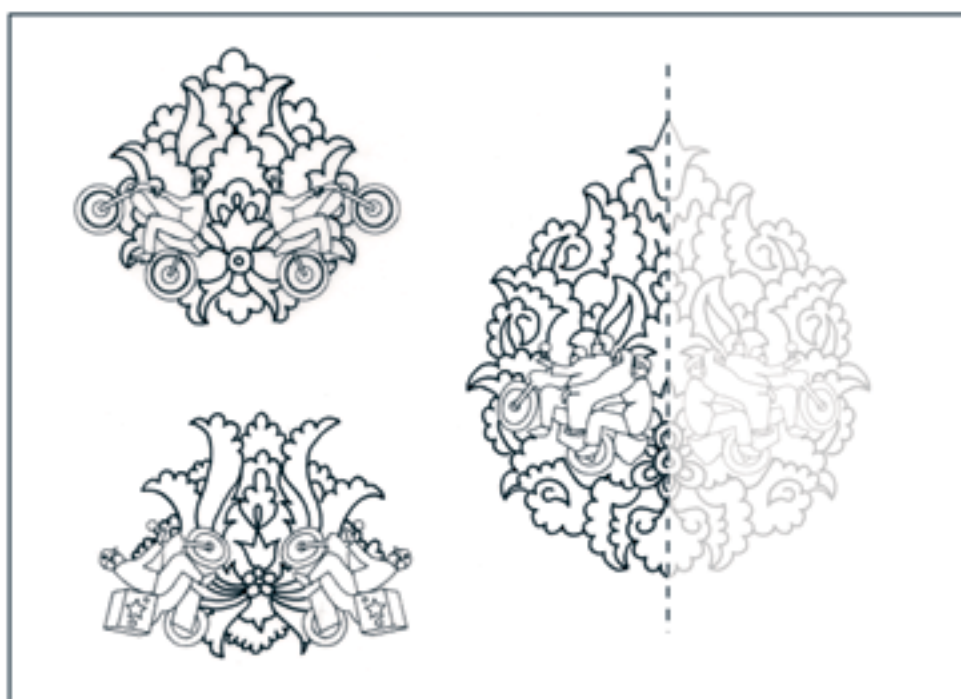
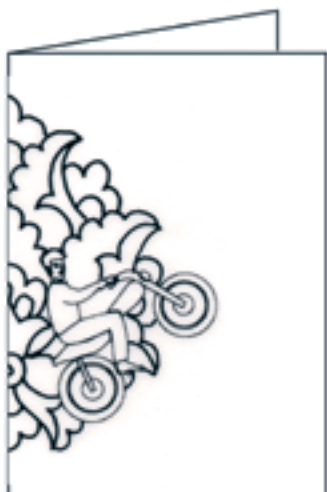


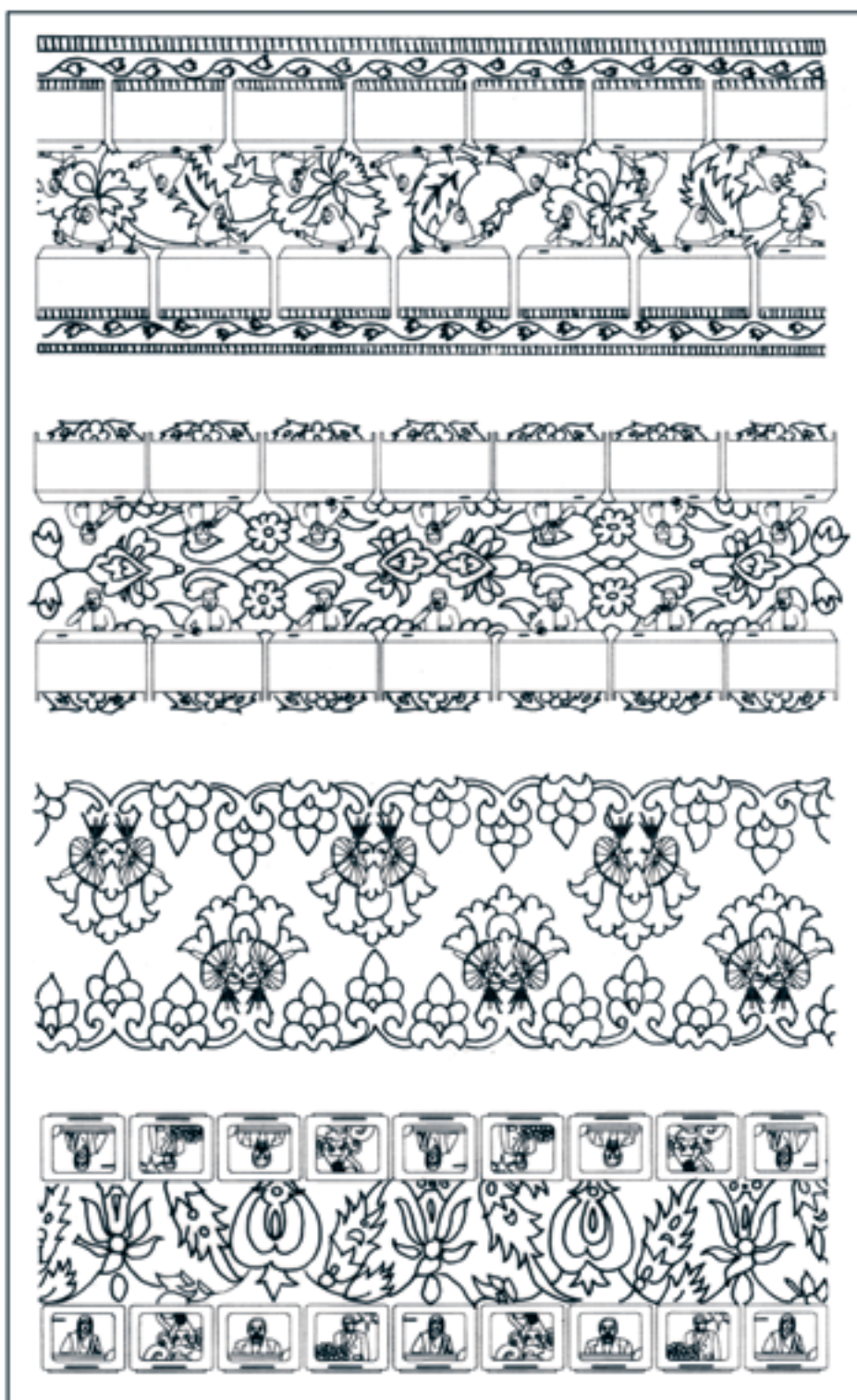




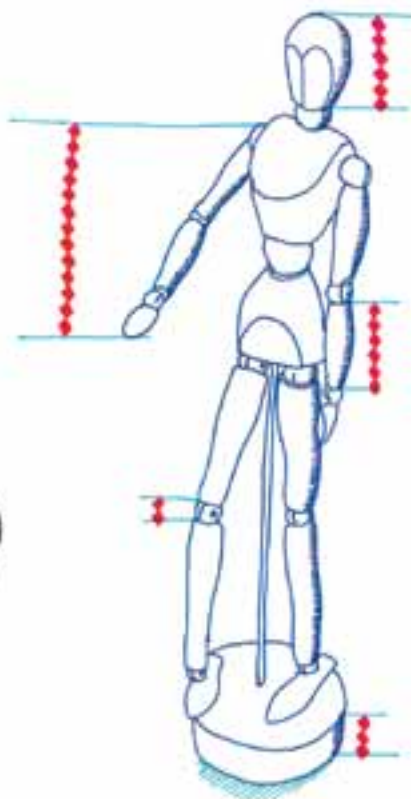
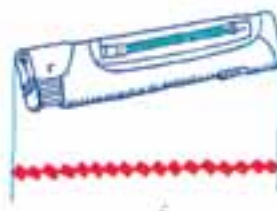




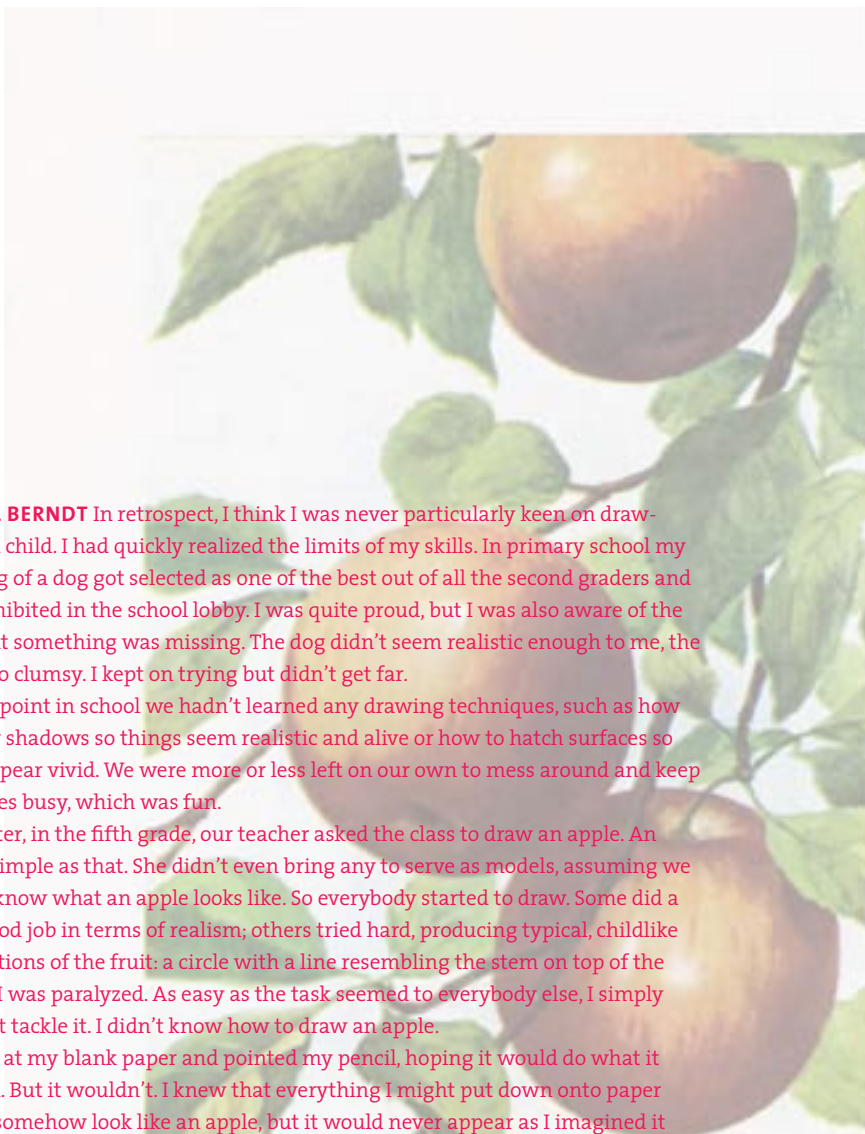












DANIEL BERNDT In retrospect, I think I was never particularly keen on drawing as a child. I had quickly realized the limits of my skills. In primary school my drawing of a dog got selected as one of the best out of all the second graders and was exhibited in the school lobby. I was quite proud, but I was also aware of the fact that something was missing. The dog didn't seem realistic enough to me, the lines too clumsy. I kept on trying but didn't get far.

At that point in school we hadn't learned any drawing techniques, such as how to draw shadows so things seem realistic and alive or how to hatch surfaces so they appear vivid. We were more or less left on our own to mess around and keep ourselves busy, which was fun.

A bit later, in the fifth grade, our teacher asked the class to draw an apple. An apple, simple as that. She didn't even bring any to serve as models, assuming we would know what an apple looks like. So everybody started to draw. Some did a very good job in terms of realism; others tried hard, producing typical, childlike abstractions of the fruit: a circle with a line resembling the stem on top of the center. I was paralyzed. As easy as the task seemed to everybody else, I simply couldn't tackle it. I didn't know how to draw an apple.

I stared at my blank paper and pointed my pencil, hoping it would do what it wanted. But it wouldn't. I knew that everything I might put down onto paper would somehow look like an apple, but it would never appear as I imagined it should. I was trapped. My teacher quickly noticed that I was the only one not drawing. She wanted to give us marks: something had to be produced. She asked me what my problem was. Desperate and close to crying, I couldn't say anything. She tried to convince me how easy the assignment was. She told me to look around; all my classmates were creating delightful apples. I got angry. Then she brought me an apple from somewhere and set it in front of me on the table.

"Maybe that helps." She tried to encourage me, but it didn't work. Her ignorance just made me more upset. I finally told her that I couldn't do it. I couldn't draw an apple properly because I had never learned how to. I gave her my blank paper and got an F. From then on, art wasn't very much fun anymore.

JANA TRABOULSI I'm thinking about this exercise I came across and told my students to do. It's gymnastics for eye and mind; for example, one exercise is to draw a portrait by photographing someone, after which you turn the picture upside down and draw it. So basically you're tricking your mind, because when I draw you like this, I have an understanding of what an eye looks like. I know that an eye is curved, so my mind influences my way of looking. But when I look at you—and it's very difficult for me to defamiliarize myself with this because my mind and my eye are so linked—after turning the picture upside down, I'm forced to really look at you. But suddenly I realize this eye is not, for example, curved, but angled. I start looking at these things as shapes, not as an eye; and I think this is playing a trick on my vision, right? There are other exercises where you draw negative spaces. So I'm not drawing your shape, I'm drawing the space between one object and another object. Through this exercise I start looking at the spaces in between, which are abstract shapes.

HATEM IMAM If I'm drawing from a picture, there comes a moment when I could turn it upside down and look at it, because then I am able to see different things. But I might not draw it upside down if an actual person is sitting there.

JANA TRABOULSI When you turn it upside down, you are actually looking at the composition.

HATEM IMAM Because your vision corrects itself according to your brain's knowledge, or more according to the conventions that your brain has grown accustomed to. Anyway, your vision is always resisting. It wants to shift something to create resemblances, to see what it's used to seeing.

JANA TRABOULSI Is this what happens when you look at yourself in two mirrors and suddenly you realize that—

HATEM IMAM —you look so different.

MAHMOUD BAKHSI My art teacher in middle school was a painting student. She had her own special method and didn't work out of the textbook at all. For example, she tried to teach us gouache and watercolour techniques. She wanted our hands to be less restrained and our drawing more free. So she would tell us a story and then ask us to draw it, using any technique, such as coloured pencils or gouache. By having taught us these techniques and telling us stories, she encouraged us to make use of our minds and imagination and apply them to our drawing.

The first day she came to class, she asked us to prepare a drawing for the next time. I drew a horse, a very beautiful horse. I copied it from a painting. I was really good at copying, so the horse happened to turn out rather well—actually it was my best drawing ever. The teacher collected the drawings and when she looked at them she showed mine to the others and said "this painting has no value whatsoever! Because it is a copy, because it has been copied from another picture." For the other teachers, this wasn't important at all, but for her it clearly was. She preferred that we use our own creativity—not to make pretty drawings that copy or imitate another's hand.

One time, I remember her telling us a story about Sohrab Sepehri. The story was that an ice cream seller who used to come to Sohrab's neighborhood always passed underneath Sohrab's window and shouted "ice cream! ice cream!" When Sohrab would hear his voice, he would go out and buy ice cream for all the kids on the block. Our teacher wanted us to depict the story in a drawing. Practically all of the children drew the scene from outside on the street, but I drew it from behind Sohrab's head (maybe because Sohrab's face was difficult to draw!). Opposed to my drawing of the horse, this time she really praised the drawing. This kind of attitude was completely against the customs of the educational system, who wanted us to only copy, draw what they told us to draw, and make pretty things.



به این طراحیها و مراحل آن خوب نگاه کنید. حالا از روی آنها به ترتیب و با دقت طراحی

کنید. بعد با راهنمایی معلم هنر خود آنها را تکمیل کنید.

دانیل برنت به گذشته که رجوع می‌کنم، به نظرم برعکس دیگر کودکان هیچ‌وقت اشتیاق چندانی به طراحی نداشت. خیلی زود به محدودیت‌های مهارتی‌ام پی‌بردم. در مدرسه‌ی ابتدایی طراحی من از یک سگ برگزیده‌ی بهترین اثر در کل کلاس دومی‌ها شد و در راهروی مدرسه به‌غایتش درآمد. واقعاً برایم افتخار بزرگی بود، اما به این نکته هم آگاه بودم که یک جای کار می‌لنگد. آن سگ به‌نظرم خیلی واقعی نمی‌رسید، خطوط طراحی‌ام زیادی زمخت بود. به‌شدت تمرین کردم اما پیشرفتی نداشت.

در آن زمان در مدرسه به ما هیچ یک از تکنیک‌های طراحی را از قبیل این‌که چه‌طور سایه‌روشن‌ها را کار کنیم که اشیاء واقعی و زنده به‌نظر آیند و چه‌طور سطوح را هاشور بزنی‌م تا روشن و واضح دیده شوند، آموزش نمی‌دادند. ما کم‌وبیش خودمان با طرح‌مان سر و کله می‌زدیم و به کاری مشغول می‌شدیم که مفرح بود. کمی بعد، در کلاس پنجم، آموزگارمان از کل کلاس خواست تا سیبی طراحی کنند. یک سیب، به همین سادگی. حتا یک سیب هم برای مدل به کلاس نیاورده بود، چون فرض بر این بود که می‌دانیم سیب چه شکلی دارد. خب، همه شروع کردند به طراحی. برخی خیلی خوب و واقعی از پس این کار برآمده بودند، برخی دیگر سخت کوشیده و شمایی کودکانه از آن میوه را ترسیم کرده بودند: دایره‌یی با یک خط باریک در میان بالاترین نقطه‌اش. فلج شده بودم. هر چه این تکلیف برای سایرین ساده به‌نظر می‌رسید، من نمی‌توانستم از پشش بر بیایم. نمی‌دانستم چه‌طور باید یک سیب را ترسیم کنم.

زل زدم به کاغذ سفید پیش رویم و نوک مداد را روی آن گذاشتم، به این امید که مداد خودش آن‌چه را می‌خواهم به انجام برساند. اما چنین نشد. می‌دانستم که تنها کاری که باید انجام دهم این است که چیزی روی کاغذ بکشم که شبیه یک سیب باشد، اما هر چه در تجسم آن کوشیدم، نتوانستم روی کاغذ ظاهرش کنم. در مخمصه افتاده بودم.

آموزگارم به‌سرعت متوجه شد که من تنها کسی‌ام که چیزی نکشیده‌ام. می‌خواست به ما نمره بدهد؛ باید چیزی تحویلش می‌دادم. از من پرسید که مشکلم چیست. نومید بودم و نزدیک بود بزنم زیر گریه و نمی‌توانستم چیزی بگویم.

کوشیدم متقاعدم کند که این کار چه‌قدر آسان است. به من گفت دور و برم را نگاه کنم؛ تمام هم‌کلاسی‌هایم سیب‌های دلپذیری کشیده بودند. عصبانی شدم. بعد او برایم از جایی یک سیب آورد و گذاشت روی میز روبه‌رویم و گفت: «شاید این کمکت کند.» سعی کرد تشویقم کند، اما فایده‌یی نداشت. نادانی او تنها مرا مضطرب‌تر می‌کرد. بالاخره به او گفتم که نمی‌توانم این طرح را بکشم. نتوانستم یک سیب درست و حسابی بکشم چون هرگز نیاموخته بودم که چه‌طور باید این کار را کرد. کاغذ سفید و خالی را تحویل معلم دادم و نمره‌ی F گرفتم. از آن به بعد هنر برایم چندان مفرح جلوه نکرد.

جنی طربلسی دارم در مورد تمرینی فکر می‌کنم که درگیر آن‌ام و به شاگردانم می‌گویم تا انجامش دهند. نوعی ژیمناستیک برای چشم و ذهن؛ مثلاً یک تمرین آن است که از روی عکس یک نفر پرتویی ترسیم کنیم، با این تفاوت که عکس را سر و ته بگذاریم و از روی آن طراحی کنیم. خوب، اساساً شما به ذهن‌تان حقه می‌زنید، چون وقتی من شما را به این شکل ترسیم می‌کنم، درکی دارم از شکلی شبیه یک چشم. اما وقتی به شما می‌نگرم — خیلی برایم سخت است که خودم را از آن پیکانه سازم، چون ذهن و چشمم به هم مرتبط و متصل‌اند. بعد از آن که عکس را سر و ته کردیم، مجبورم که واقعاً به شما نگاه کنم. اما ناگاه درمی‌یابم که این چشم، مثلاً، منحنی‌شکل نیست، بلکه گوشه‌دار است. شروع می‌کنم به نگریستن در تمامی اشکال با دقتی متفاوت از دقت چشم. و فکر می‌کنم این کار به باصره‌ی من حقه می‌زند؛ مگر نه؟ تمرین‌های دیگری هم هست که طی آن شما فضاهای نگاتیو را ترسیم می‌کنید. بدین ترتیب، من تصویر شما را نمی‌کشم، بلکه فضای میان یک ایژه و ایژه‌ی دیگر را ترسیم می‌کنم. حین این تمرین، شروع می‌کنم به نگریستن در فضاهای مابینی که فضاهایی تجربیدی و انتزاعی‌اند.

حاتم امام اگر من تصویری بکشم، لحظه‌یی وجود دارد که می‌توانم آن را وارونه بگیرم و به آن نگاه کنم؛ چون قادر به دیدن چیزهای مختلفی‌ام. اما اگر یک آدم واقعی روبه‌رویم نشسته باشد، نمی‌توانم او را وارنه ترسیم کنم...

جنی طربلسی وقتی تو آن را وارونه می‌کنی، در عمل داری به یک کمپوزیسیون می‌نگری.

حاتم امام: چون بینایی تو به‌خودی‌خود دانسته‌های ذهنی‌ات را تصحیح می‌کند یا آن‌ها را به قواعد و قراردادهایی که ذهن شما با آن‌ها پرورش یافته و به آن‌ها خو گرفته، شبیه‌سازی می‌کند؛ به‌رحال، بینایی تو همواره در حال مقاومت است؛ چون می‌خواهد همه‌چیز را به شکلی شبیه‌سازی شده با آن چه به دیدنش خو کرده‌ی عرضه کند.

جنی طربلسی این همان چیزی است که وقتی خودتان را توی دو آینه می‌بینید رخ می‌دهد و به‌ناگاه می‌فهمید که...

حاتم امام ...چهره‌ی متفاوتی یافته‌اید.

محمود بخشی معلم هنر راهنمایی‌مان دانشجوی نقاشی بود و روش مخصوص به خودش را داشت و اصلاً از روی کتاب کار نمی‌کرد. کارش این‌طوری بود که مثلاً سعی می‌کرد تکنیک‌ها را یادمان دهد، این که چه‌طور با گواش کار کنیم، چه‌طور از آبرنگ استفاده کنیم. دلیلش این بود که می‌خواست دست‌مان بازتر بشود و آزادتر نقاشی کنیم، مثلاً شعری می‌خواند و می‌خواست نقاشی کنیم، تلاشش این بود که با داستانی که می‌گفت و تکنیک‌هایی که یادمان داده بود از ذهن و فکرمان کمک بگیریم و به‌کارش بیندازیم.

اولین جلسه‌یی که آمد سر کلاس از ما خواست تا دفعه‌ی بعد همه‌مان یک نقاشی بکشیم. من یک اسب کشیدم، یک اسب خیلی خوشگل. از روی یک نقاشی کشیدمش، و با این‌که معمولاً در کپی‌کردن خیلی خوب بودم، آن بار از همیشه بهتر کشیدم، معلم نقاشی‌ها را جمع کرد، و وقتی همه را دید کار من را به همه نشان داد، و گفت این نقاشی هیچ ارزشی ندارد! چون یک کپی است، چون از روی یک تصویر کپی شده. این موضوع برای بقیه‌ی معلم‌ها اصلاً مهم نبود، اما برای او خلافت خیلی مهم‌تر از نقاشی کشنگی بود که از روی دست دیگران کشیده شده باشد.

یادم است یک بار قصه‌یی گفت درباره‌ی سهراب سپهری. می‌گفت بستنی‌فروشی که از محل سهراب رد می‌شده، همیشه می‌رفته زیر پنجره‌ی سهراب و داد می‌زده: «بستنی، بستنی!» و سهراب وقتی صدایش را می‌شنیده، می‌آمده و برای همه‌ی بچه‌های توی کوچه بستنی می‌خریده. بعد معلم از همه‌مان خواست که این قصه را نقاشی کنیم. همه‌ی بچه‌ها صحنه را از بیرون کشیدن، من از پشت سر سهراب کشیدم (شاید چون سخت بود صورت سهراب را بکشم!) و برخلاف اسبی که کشیده بودم، آن‌بار خیلی تشویقم کرد. این رفتار کاملاً برخلاف نظام آموزشی مرسوم بود که می‌خواست فقط کپی کنیم و آن چیزی را که می‌خواهند بکشیم تا فقط زیبا باشد.

- سال‌ها پیش برای اولین بار در کتابی که خارج از ایران تالیف شده و به چاپ رسیده بود متوجه قطعه‌ی خوشنویسی فارسی شدم که کاملاً وارونه (آینه) چاپ شده بود. بعدتر هم چندین بار دیگر با چنین ماجرای مواجه شدم و کم‌کم ماجرا برایم جالب شد. خب، از آن جایی که من طراح گرافیک هم هستم توانستم خودم را به جای طراحان آن کتاب‌ها بگذارم و فکر کنم که اگر اسلایدی از خط مثلاً ژاپنی به‌دستم برسد که نتوانم جهت آن را تشخیص بدهم و دوست ژاپنی هم دم دست نداشته باشم چه می‌کنم. طبیعی است که به ترکیب‌بندی قطعه توجه می‌کنم و حدس می‌زنم که جهت نوشته رو به کدام جهت است. اما سؤال این‌جاست که چرا حدس اشتباه از آب در می‌آید؟

- به تصویر این گل‌ها نگاه کنید. آیا این تمرین از شما می‌خواهد که از شکل واقع‌گرایانه گل به طراحی ساده برسید یا برعکس؟ در حقیقت این تصویر می‌خواهد که شما از شکل ساده به طراحی واقع‌گرایانه برسید و چون در یک کتاب فارسی چاپ شده است چیدمانش با یک کتاب لاتین متفاوت است.

برای فارسی‌زبان‌ها کتاب‌ها از سمت راست باز می‌شوند و برای لاتین‌زبانان از سمت چپ. خط فارسی از سمت راست به چپ نوشته می‌شود و خط لاتین از چپ به راست. این در نگاه اول نکته‌ی ساده‌یی به نظر می‌رسد. اما اصلاً چنین نیست... کتاب از سمت راست شروع می‌شود. پس قصه از سمت راست شروع می‌شود و در سمت چپ به پایان می‌رسد. کتاب تاریخ هم از سمت راست شروع می‌شود و در سمت چپ به امروز می‌رسد و به آینده می‌رود. این به این معناست که خط زمان در ذهن یک فارسی‌زبان در سمت راست شروع می‌شود و در سمت چپ ادامه پیدا می‌کند. این امر در ترسیم تصور و خوانش آن به‌شدت تأثیرگذار است. یک فارسی‌زبان تصور را راست به چپ اسکن می‌کند. همان‌طور که قصه‌ی مصور تن‌تن را از گوشه‌ی سمت راست صفحه شروع می‌کند و در گوشه‌ی سمت چپ به پایان می‌رساند. پس در اسکن تصاویر بدون نوشته نیز یک فارسی‌زبان تصور را راست به چپ می‌خواند و در ترسیم آن نیز راست به چپ تصویر می‌کند.

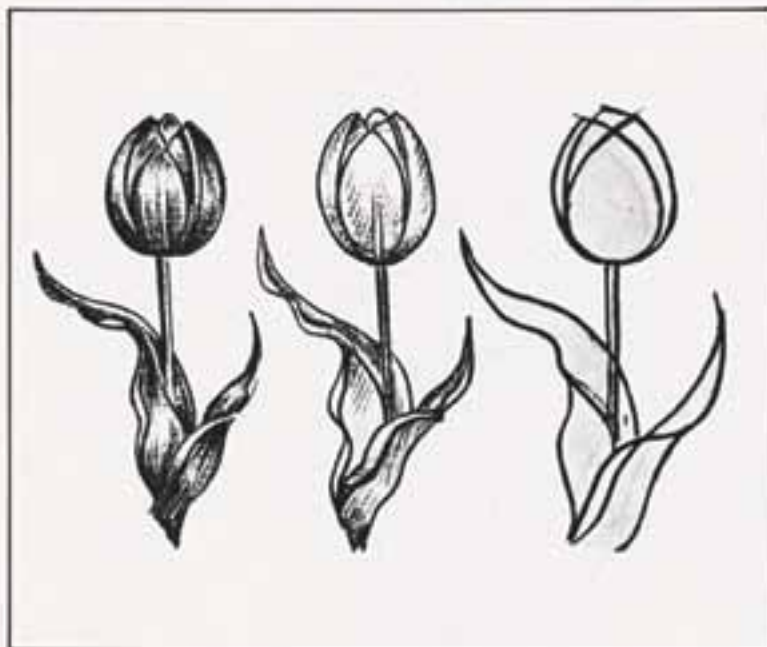
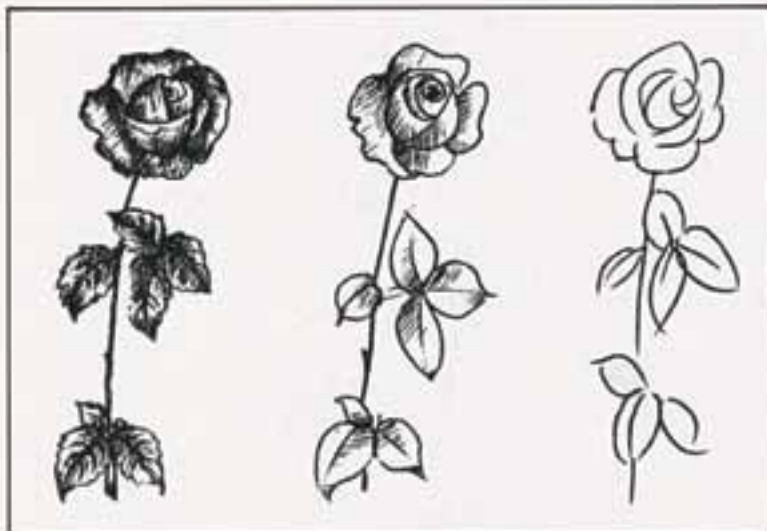
طبیعی است که آینه‌کردن تصاویر ترسیم‌شده به‌دست یک فارسی‌زبان یا یک عرب‌زبان بهترین راه برای درک تصویر نیست. اما یکی از نزدیک‌ترین راه‌هاست. ایده‌آل‌ترین راه، جابه‌جا کردن عناصر و دوباره چیدن آن‌ها بدون آینه‌کردن‌شان است که واقعاً کار دشواری است و از آن ایده‌آل‌تر، از راست به چپ اسکن کردن (خواندن) این تصاویر است.

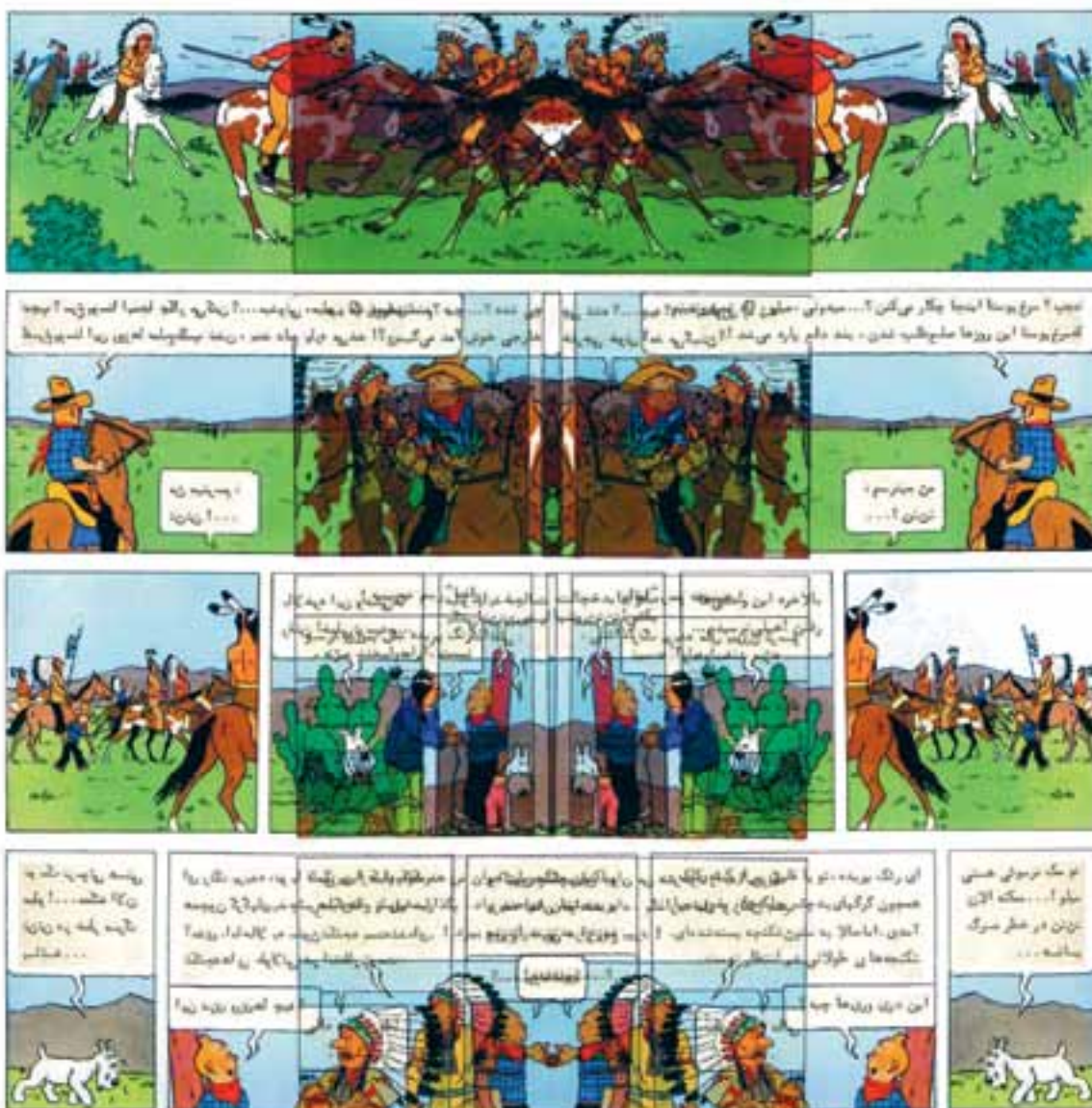
به نظر می‌رسد که غرب باید تصاویری را که از شرق آمده و می‌آید دوباره ببیند.

- از وقتی که ۸-۹ ساله بودم به کتاب‌های تن‌تن و میلو خیلی علاقه داشتم و چند جلد از آن‌ها که به فارسی ترجمه شده بود و به چاپ رسیده بود جزء دارایی‌های مهمم به‌شمار می‌آمد. سال‌ها بعد در دانشگاه یک نسخه‌ی لاتین این کتاب‌ها را دیدم. با کمال تعجب متوجه نکته‌ی مهمی شدم. باورم نمی‌شد که سال‌های سال تمام تصاویر کتاب‌های تن‌تن را وارونه (آینه) دیده باشم. متوجه شدم که برای این‌که نوشته‌های فارسی در ابرهای بالای سر شخصیت‌ها در جهت درست جای بگیرند مجبور شده‌اند که کل کتاب را آینه چاپ کنند و چه‌طور این امر مرا اذیت نکرده بود؟

- اگر تصویر دوست صمیمی‌تان را آینه کنید متوجه خواهید شد که چهره‌ی او جور دیگری است. ناآشنا و غیرعادی به‌نظر می‌آید. اما چهره‌ی خودتان را آینه‌شده می‌پذیرید. چون به آن عادت دارید و هر روز در آینه آن را دیده‌اید.

به مراحل طراحی هر یک از گلها توجه کنید. برای تکمیل و رنگ آمیزی آنها، از معلم هنر خود راهنمایی بخواهید.





A few years ago, I noticed for the first time bits of Farsi calligraphy printed completely in reverse, mirrored so to speak, in a book compiled and published outside of Iran. Later I came across this phenomenon a few more times and slowly became interested in it. Well, to the extent that I am a graphic designer, I could put myself in the place of this book's designers. I imagined what I would do if I was to receive a slide with Japanese script, for example, and was unable to distinguish its direction or have a Japanese friend nearby. Naturally, I would pay attention to the composition of the sample and guess which direction the text is written in. However, the question here is what makes one guess wrong?

Look at this picture of flowers (Page 121). Does this exercise want you to start from the shape of a realistic flower and proceed to a simple drawing, or the other way around? Actually, this picture wants you to start from the shape of a simple drawing and reach a realistic one. As the image is in a book printed in Farsi, its arrangement differs from one in a book using the Latin alphabet.

Farsi-language books start from the right side, while books in the Latin alphabet start from the left. Farsi script is written from right to left, and Latin script is written from left to right. At first glance, this appears to be a simple point. But that is not at all the case. The book starts from the right. That means the story begins at the right and reaches its conclusion at the left. A history book, then, also commences at the right and moves towards the left, arriving at the present and progressing into the future. This means that for a Farsi speaker, the line of time begins from the right side and continues leftwards. This order has a strong effect on how one draws and reads images. A Farsi speaker scans an image from right to left. It is in this way that the illustrated story of "Tintin" begins from the upper right side of the page and ends at the lower left side. Thus, when scanning an image without text, a Farsi speaker also reads it from right to left, and when drawing an image, he or she also visualizes it from right to left.

Naturally, the mirroring of images composed by a Farsi or Arabic speaker is not the best way to comprehend them, but it's the closest way available. The most ideal method would be to displace the various elements of the image and rearrange them without mirroring them, but this would be truly difficult. More ideal than this would be to scan/read these images from right to left.

It seems the West needs to look anew at images that come from the East.

From the time I was eight or nine years old, I had a great interest in the books of "Tintin and Milou." I had a few copies translated into Farsi, some of the most important ones in the series. Many years later when I was at university, I saw an edition of these books printed in the Latin alphabet. Totally surprised, I took notice of an important point. I couldn't believe that for all these years, I had been looking at the illustrations from these Tintin books in reverse! In order to write in Farsi script in the speech bubbles above the characters' heads, I realized, it had been necessary to print the entire book mirrored so that the characters could appear in the right position in relation to one another. How could I have not been bothered by this order?

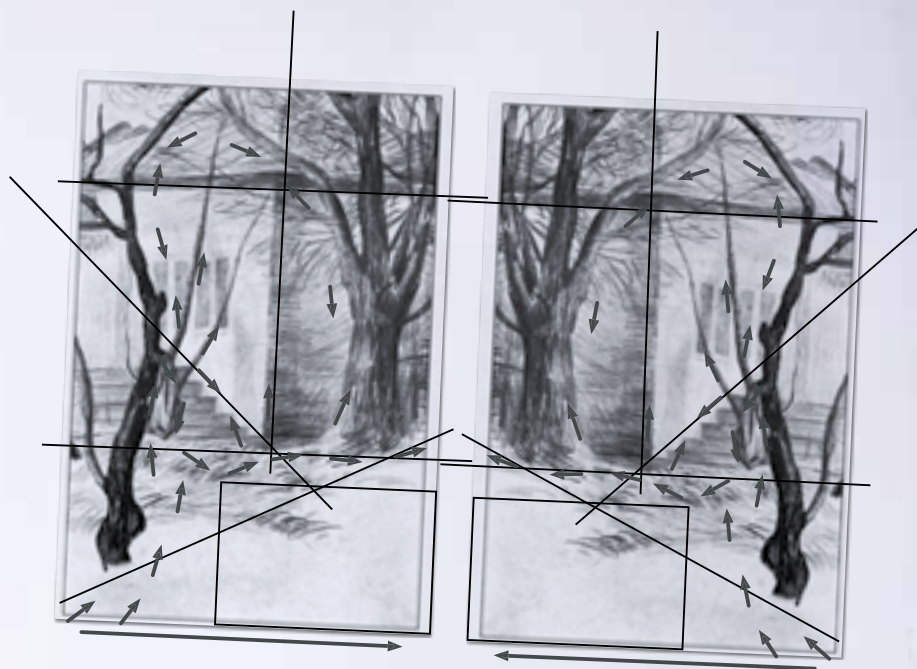
If you mirror a picture of a close friend, you will see that his or her face looks different. It will appear unfamiliar and irregular to you. Yet you perceive your own face in reverse—you have seen it every day in the mirror and have become used to it!



شکل ۲۴ - خطوط عمودی در ساختمان پایه‌های بک لکترال - خطوط عمودی در طبیعت

Every important work of art can be regarded both as a historical event and as a hard-won solution to some problem. It is irrelevant now whether the event was original or conventional, accidental or willed, awkward or skillful. The important clue is that any solution points to the existence of some problem to which there have been other solutions, and that other solutions to this same problem will most likely be invented to follow the one now in view. As the solutions accumulate, the problem alters. The chain of solutions nevertheless discloses the problem.

هر اثر مهم ادبی را می‌توان هم به مثابه رویدادی تاریخی و هم راه حلی سخت به دست آمده در پاسخ به مساله ای دانست. اینک ربطی ندارد که رویداد بدیع یا مرسوم بوده، از قصد یا بی اراده ، نا استادانه یا ماهرانه رخ داده است. لبّ مطلب آن است که هر راه حلی حاکی از حضور مساله ای است که راه حل های دیگر داشته، و این که به احتمال قریب به یقین، راه حل های دیگری [نیز] برای این مساله در پی راه حل کنونی ابداع خواهند شد. همان سان که راه حل ها یکی بر دیگری تلنبار می شوند، صورت مساله تغییر می کند. با این حال، زنجیره ی راه حل ها صورت مساله را فاش می سازد.



Our procedure is rather to recognize the sequence of a need in differing stages of its gratification, and the persistence of a problem throughout various efforts to solve it. Every need evokes a problem. The junction of each need with successive solutions leads to the conception of sequence.

sequence "art history"

PAINTING FOR KUBLER

THIS PAINTING OWES ITS EXISTENCE TO PRIOR PAINTINGS. BY LIKING THIS SOLUTION, YOU SHOULD NOT BE BLOCKED IN YOUR CONTINUED ACCEPTANCE OF PRIOR INVENTIONS, TO ATTAIN THIS POSITION. IDEAS OF FORMER PAINTING HAD TO BE RETHOUGHT IN ORDER TO TRANSCEND FORMER WORK. TO LIKE THIS PAINTING, YOU WILL HAVE TO UNDERSTAND PRIOR WORK. ULTIMATELY THIS WORK WILL AMALGAMATE WITH THE EXISTING BODY OF KNOWLEDGE.

TIME AND HISTORY: RE OBJECTS

Floating in this temporal time are the remains of an history, yet the "present" cannot support the cultures of Europe, or even the culture of primitive civilizations, it must instead explore the pre- and post-historic world; it must go into the places where remote human exist remote past.

زویه ی ما به جا آوردن حضور ممتد نیاز در مراحل مختلف ارضا شدنش است، و بر جای ماندن مساله برغم تلاش های گونه گون برای حلش. هر نیازی مساله ای بر می انگیزد. تلاقی هر نیاز با راه حل های پیاپی، منجر به ادراکِ تسلسلی است.

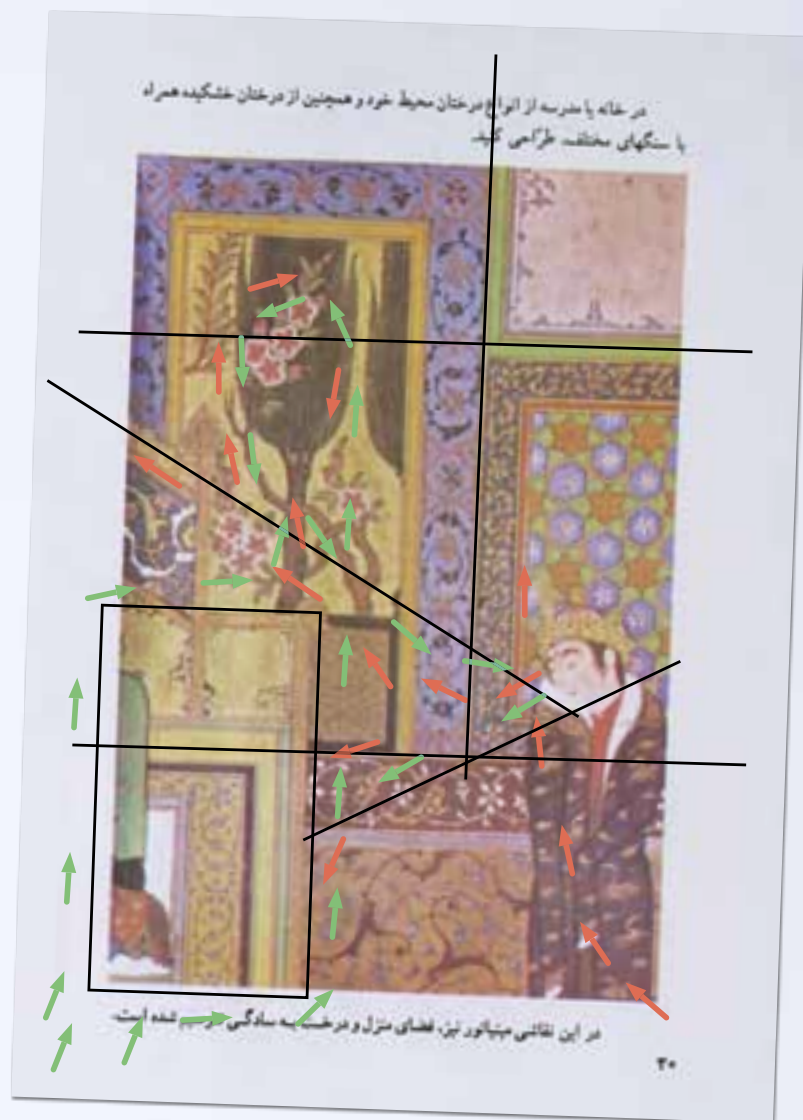
«تاریخ هنر» نامعلوم

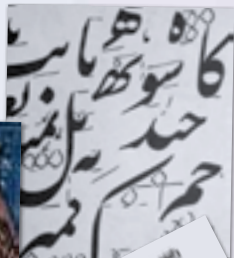
نقاشی برای کوبلر

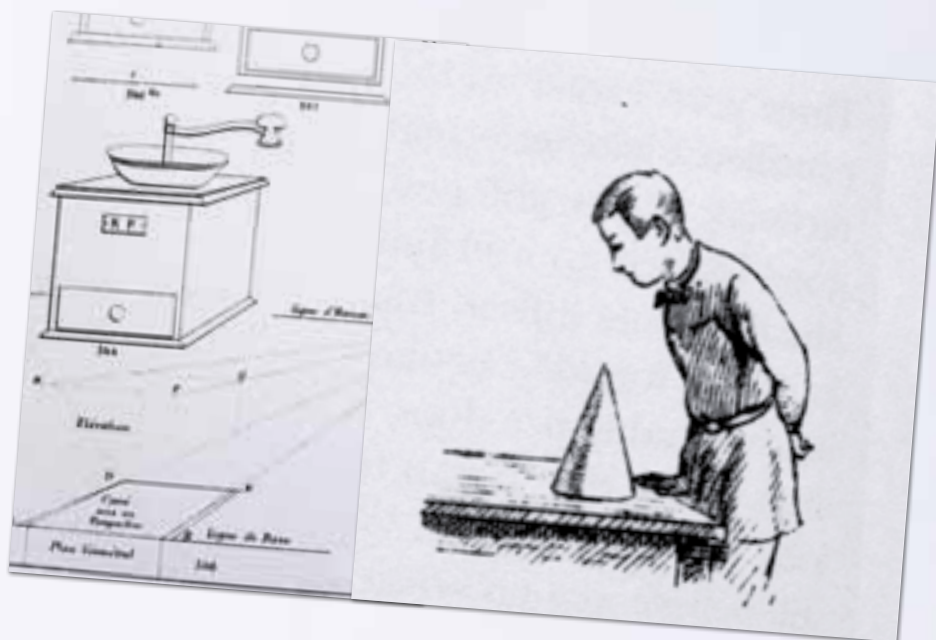
این نقاشی وجود خود را مرهون نقاشی های قبلی به واسطه ی پسند این راه حل است. نباید دست از پذیرش بی چون و چرای ابداعات پیشین بردارید. برای نائل شدن به این وضع، عقاید مطرح شده در نقاشی های پیشین بایستی از نو به اندیشه می آمد تا از اثر پیشین فرا رود. برای پسند این نقاشی، باید اثر پیشین را درک نمود. دست آخر، این اثر با بدنه ی دانش موجود در خواهد آمیخت.

زمان و تاریخ به مثابه شی

بقایای تاریخ هنر در این ملغمه ی زمانمند شناورند، لیک «حال» نمی تواند از فرهنگ های اروپایی، یا حتی از تمدن های باستانی یا بدوی حمایت کند؛ در عوض باید به کاوش ذهن پیش و پس تاریخی بپردازد؛ باید گام به عرصه هایی نهد که آینده ی بعید و ماضی بعید تلاقی می یابند.







The closest definition of a formal sequence that we now can venture is to define it as a historical network of gradually altered repetitions of the same trait. The sequence might therefore be described as having an animation. In cross section let us say that it shows a network, a mesh, or a cluster of subordinate traits; and in long section that it has a fiber-like structure of temporal stages, all recognizably similar, yet altering in their mesh from beginning to end.

Repetition not singularity is the object.

Things, which may be compared to fossil actions, display several kinds of simultaneity. A Visigothic relief carving from Spain and a Maya stela were made during the same year in the sixth century A.D., and they are totally unrelated, but they are simultaneous. The Visigothic work belongs to a new series; the Maya stela pertains to a very old one. At the other extreme of relatedness, Renoir and Picasso in Paris about 1900 knew each other's work; Renoir's pictures then belonged to an old class and Picasso's early Cubist pictures belonged to a new one. These pictures are simultaneous and related, but they have different systematic ages, looking as different as the unrelated Maya and Visigothic sculptures.

Is not the new line of the visigothic in

If an eternal transfer should journey in any direction, he would find other unaltered varieties that the same substances are repeated in the same direction—which, repeated, becomes order

The term "replication" is a respectable old-fashioned word long in disuse, and we revive it here not only to avoid the negative judgment that adheres to the idea of "copying" but also to include by definition that essential trait of repeating events which is trivial variation. Since sustained repetition of any sort is impossible without the drift occasioned by tiny unwanted variations, this slow historical motion engages our main interest here.

دقیق ترین تعریف تسلسل صوری که اکنون می توانیم به جرات ارائه نماییم، پذیرش آن به مثابه شبکه ای تاریخی از تکرار خصیصه ای یکسان است که به تدریج تغییر می یابد. از این رو، می شود گفت تسلسل زره ای دارد. می شود گفت در نمای مقطعی نشان از شبکه ای دارد، مشبکی، یا خوشه ای از خصایص تابع؛ و نمای جانبی اش ساختاری پارچه مانند از مراحل زمانمند دارد، که جملگی به نحوی بارز شبیهند، لیک از ابتدا تا انتهای مشبکیتشان تغییر می یابد.

تکرار و نه ابداع، مقصود نظر است.

چیزها، که با کنش های فسیل گون قیاس پذیرند، نمایانگر چند نوع همزمانی اند. نقش برجسته ای ویزیگوتی از اسپانیا و ستون سنگی مایایی در یک سال در قرن ششم پس از میلاد ساخته شده اند، و هیچ ارتباطی با هم ندارند، لیک همزمان هستند. اثر ویزیگوتی به مجموعه ای نو تعلق دارد؛ ستون سنگی مایایی مربوط به مجموعه ای بسیار قدیمی است. سوی دیگر وابستگی را که لحاظ کنیم، رنوار و پیکاسو در پاریس حدود سال ۱۹۰۸ با آثار یکدیگر آشنا بودند؛ تصاویر رنوار به مکتبی قدیمی تعلق دارد و نخستین نقاشی های کوبیستی پیکاسو به مکتبی نو. این تصاویر مرتبط و همزمانند، لیک در عهد قاعده مندشان تفاوت دارند، و به اندازه ی مجسمه های مایایی و ویزیگوتی متفاوت و نامرتبط به نظر می رسند.

به واقع، خط سبک و سیاق پیشرو منشعب شده شکسته و بدل به خطوط بسیار می شود.

اگر مسافری ابدی پای در ره سفر به هر سوی نهد، پس از قرون ناگفته درخواهد یافت که حجم های یکسان به همان نا ترتیبی تکرار می شوند - او این نا ترتیبی را به کرات که رخ دهد، بدل به ترتیب می شود.

اصطلاح «رونوشت» لغتی آبرومند از روزگاران قدیم است که دیرزمانی است استفاده شده، و اینجا زنده اش می کنیم تا از بد نظری که به لغت «کپی کردن» منتسب است حذر جویم و نیز خصیصه ی اساسی رویدادهای مکرر را که تغییر جزئی است، لحاظ کنیم. از آنجا که تکراری صرف هر چه می خواهد باشد، بدون انحراف از مسیر که ناشی از تغییرات اتفاقی جزئی است، ناممکن می باشد، این حرکت کند تاریخی جلب نظرمان کرده است.

انحراف تاریخی

حافظه ی سنگین سرب
تمدن های یکپارچه

جمله امور هم به واسطه ی
زمان و هم به واسطه ی مکان
تغییر می یابند، و نمی شود که
بر کیفیتی نامتغیر تکیه کرد،
آن سان که عقیده به سبک
اشارت دارد، حتی وقتی امور را
از مقامشان جدا می کنیم. لیک
وقتی مدت و مقام را مد نظر می
گیریم، روابطی دگرگون شوند،
لحظاتی گذران، و مکانهایی
متغیر در حیات تاریخی داریم.

اسمیتسن: خبر... زبان هایی
هستند که فقط به سادگی کلام
نیستند. زبان هایی که نحو
دارند بسان نقشه، عکس، بسان...
هر نوع هنر بصری، واقفید...



Historical Drift

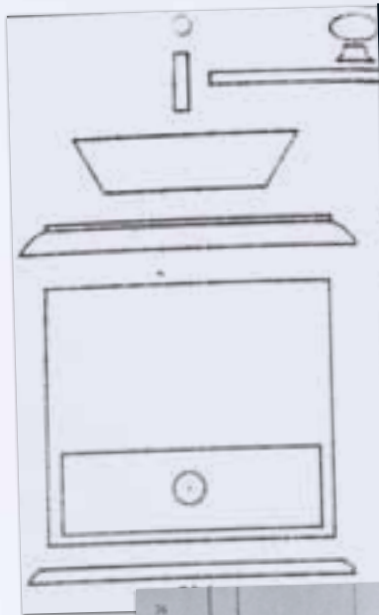
The heavy burden remains of medieval civilisation

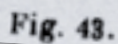


Everything varies both with time and by place, and we cannot fix anywhere upon an invariant quality such as the idea of style supposed, even when we separate things from their settings. But when duration and setting are retained in view, we have shifting relations, passing moments, and changing places in historic life.



criticism: No... there're languages that simply aren't just words. Languages that have syntaxes in terms of other materials like maps, like photography, like... any kind of visual art, you know...





Take the Brush and Fight to the End 1975

Our lines of communication with the past therefore originated as signals which become connections emitting further signals in an endless alternating sequence of event, signal, recreated event, renewed signal, etc.



The Plural Present

For form is surrounded by a certain aura; although it is our most strict definition of space, it also suggests to us the existence of other forms.

ارتباط با گذشته از علایمی سرچشمه می گرفت، که بدل به آشوبی شد، ساطع گر علایمی دیگر در تسلسل ناشکسته ی متناوب رویداد، علامت، رویداد بازخلق شده، علامتی از نو و قس علیهذا.

حوالی چهار بلوک متن چایی حواشی فراجهانی

صفحات زمان

سرگشتگی های متقارن ناسودمند حاشیه...

قطعات بیرونی مربع های زمان

حال متکث

خطوط غربالش نامرئی اند، در نوسان میان آینده و گذشته

گویی جرج کوپلر دغدغه ی «علایم ضعیف» از «خلاء» را دارد. بدایت و نهایت به مثابه وادی های مه آلود «واقعمندی» به زمان حال فرافکنده می شوند. کوپلر در شکل زمان: اظهاراتی در باب تاریخ چیزها، می گوید: «واقعمندی یعنی... توقفی میان دوران ها وقتی چیزی رخ نمی دهد. اواقعمندی خلاء ما بین رویدادهاست.»

«بازه ی زمانی»

زمان در یکسانی ابدی گم می شود.

صورت را تشعشعی خاص دربرگرفته: هرچند که (صورت) تعریف محضمان از فضاست، حضور دیگر صور را نیز بشارتمان می دهد



Nothing is new, neither is anything old.

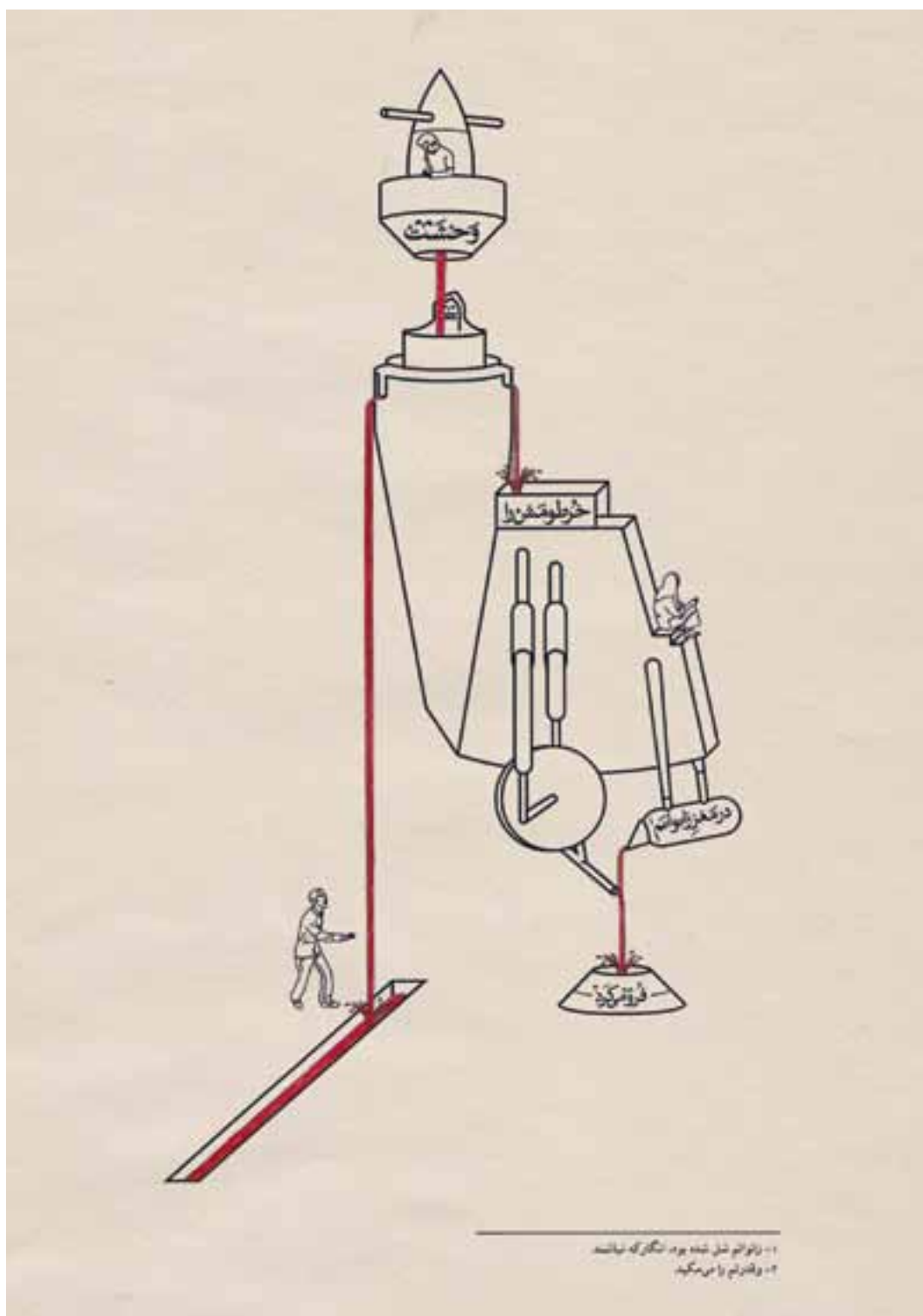
Of Arts and Stars

COATLICE: You have no future.
 CHRONOS: And you have no past.
 COATLICE: That doesn't leave us much of a present.
 CHRONOS: Maybe we are doomed to being merely some "light-
 year" with missing tones.
 COATLICE: Or two inefficient memories.

هیچ چیز نو نیست، هیچ
 چیز هم کهنه نیست.

در باب هنر و کواکب

کواتلیکونه:
 تو را آینده ای نیست
 کروئوس:
 و تو را گذشته ای نیست
 کواتلیکونه:
 با این حساب، مجالی
 برای حال نمی ماند
 کروئوس:
 شاید قسمتمان این است
 که فقط چند «سال نوری»
 باشیم، فارغ از زمان فعل
 کواتلیکونه:
 یا که شاید جفتی
 حافظه ی بی کفایت



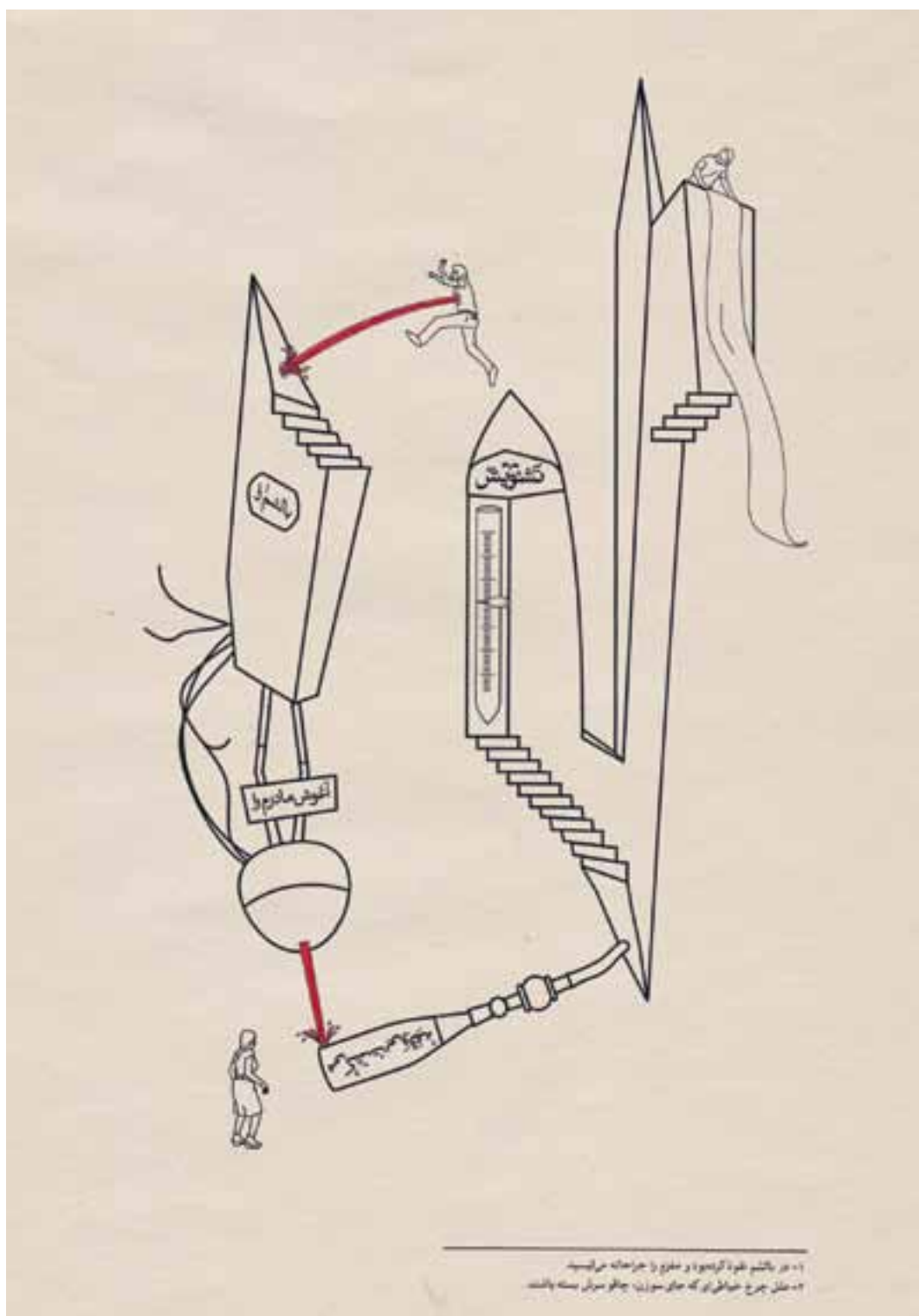
Fear

thrust its trunk¹

into the marrow

of my knees²

¹ and was sucking up my power
² my knees were loose, as if not there



Confusion

was killing constantly¹

my pillow²

my mother's embrace

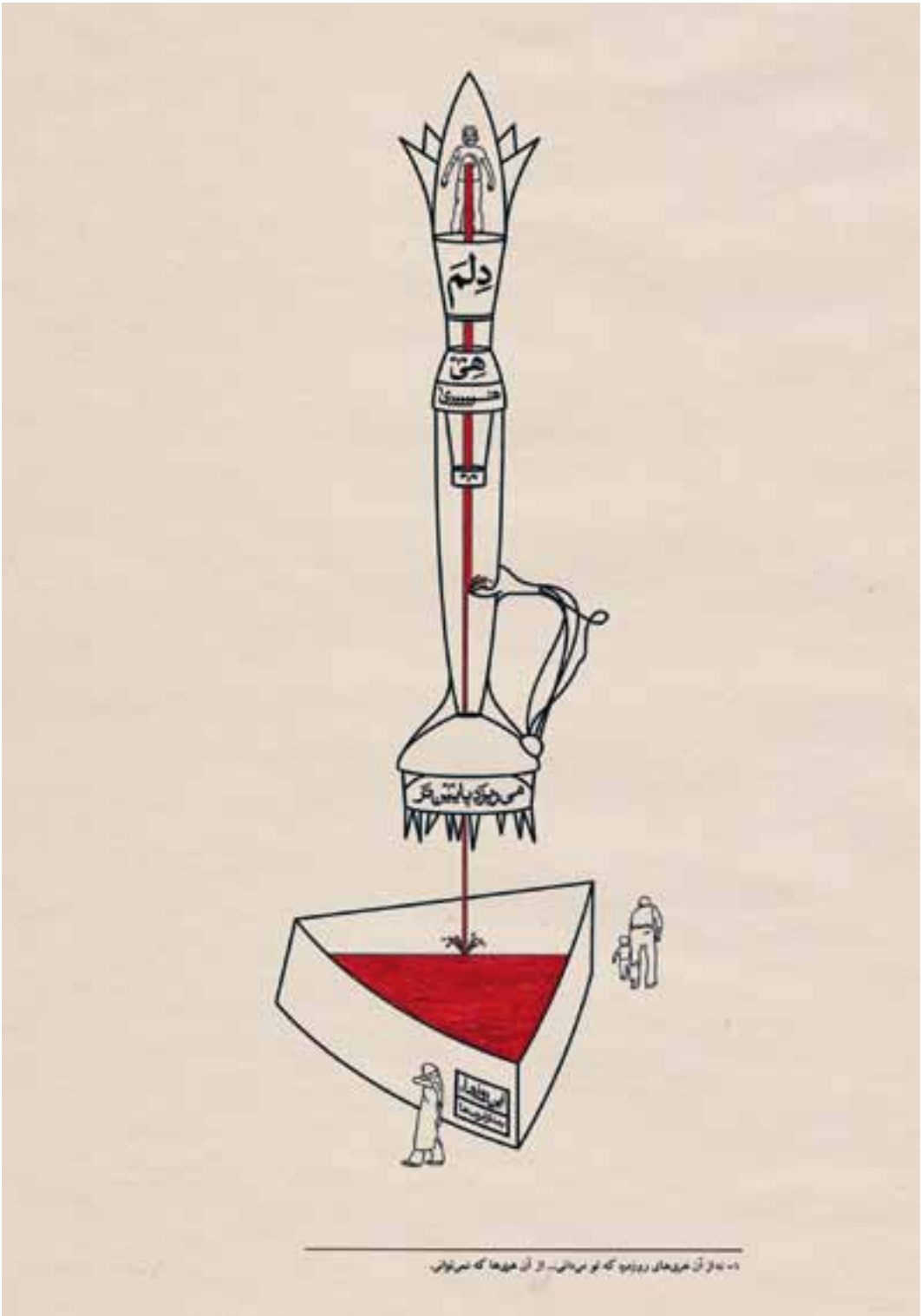
- ¹ like a sewing machine with a knife in place of the needle
- ² had penetrated my pillow, licking my brain surgically

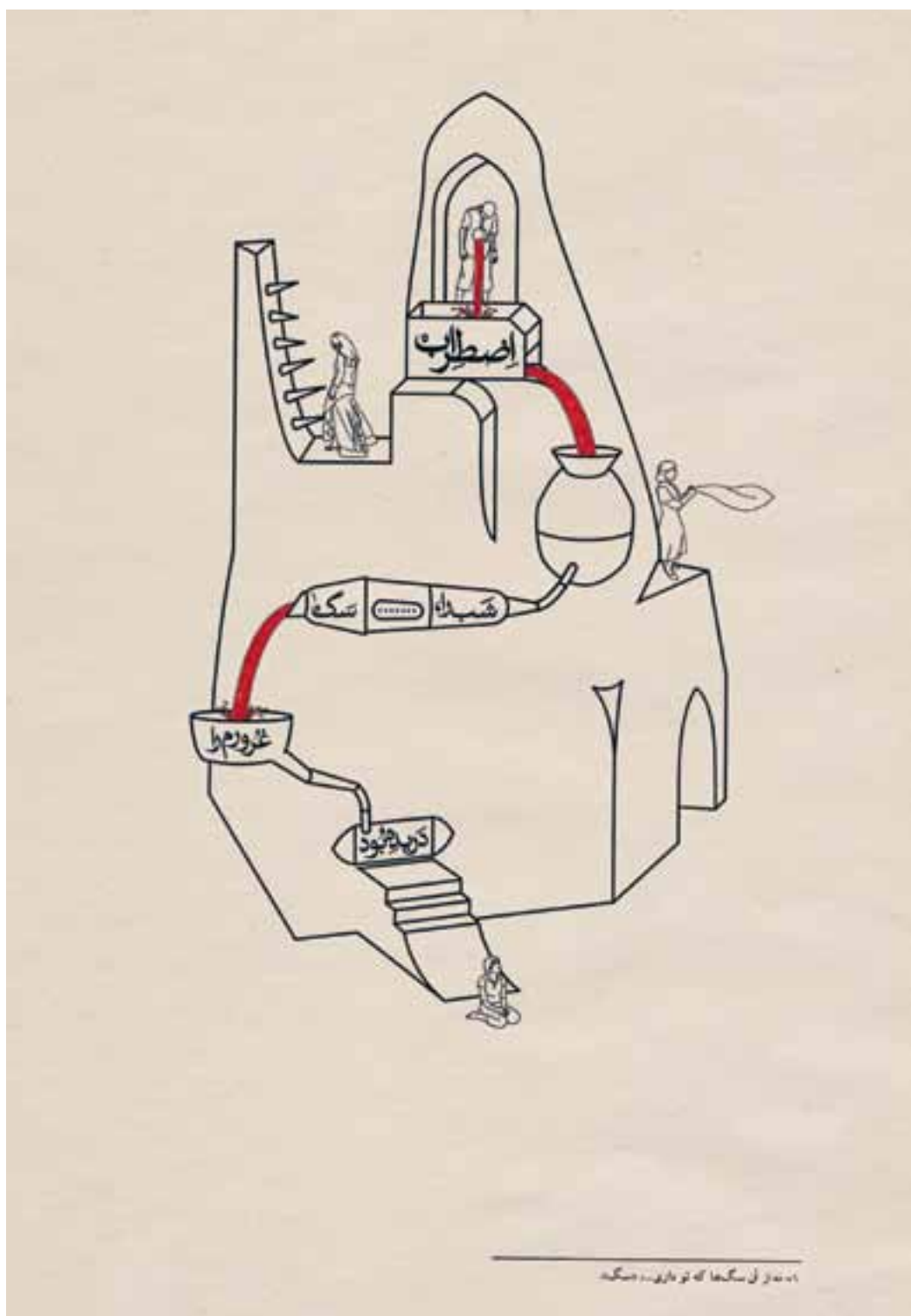
My heart
suddenly¹

pouuuuuuuurs down

these days after sunset

¹ Not the everyday sudden that you know . . . the kind of sudden that you can't





Anxiety

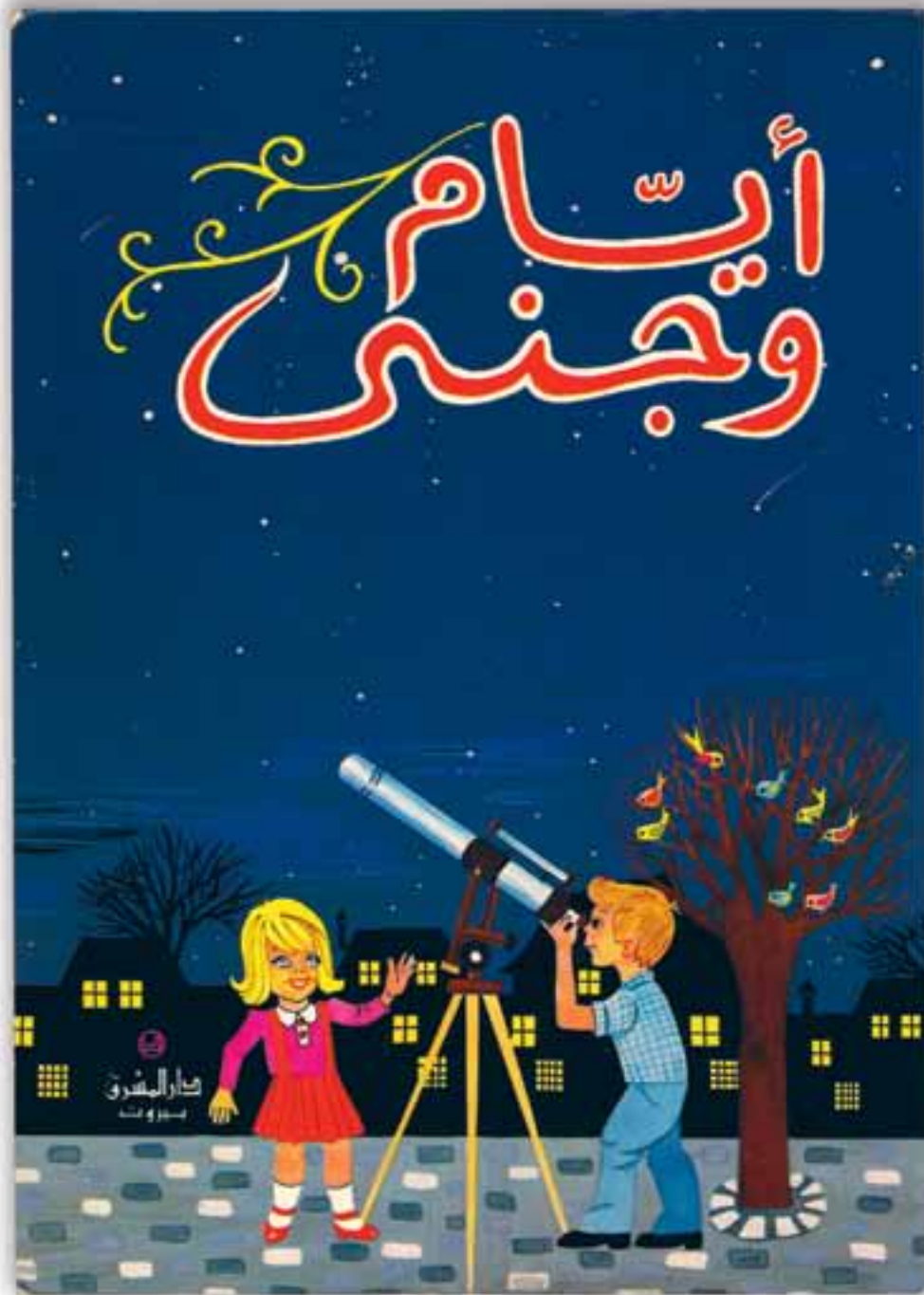
had ripped apart

the night

the dog¹

my pride

¹ Not like the dogs
you have . . . "dog"



AYYAM WA JANA
OR, HOW I DISCOVERED I AM NOT A TRUE LEBANESE

Ayyam wa Jana (Days and Harvest). Arabic language and literature textbook for the seventh grade, published by Dar el-Mashreq (1996), first published 1975



TRUE LEBANESE

Distinguished Lebanese authors; the writers of the texts in *Ayyam wa Jana*



گربه و قفس خاناری. اثر استاد کمال الملک، رنگ و روغن. سال ۱۳۰۸ هجری قمری - موزه کاخ گلستان تهران









CANARY

A SKYPE SESSION

جلسه‌ی با اسکایپ



خواهرم دارد به من جلد کتاب درسی هنر(های زیبایی) دبیرستان مقدمانی در کره را نشان می‌دهد، که از یکی از همسایگانش که دانش‌آموز است قرض گرفته. هنر به زبان کره‌یی میسول است، اصطلاحی که از ژاپنی آمده که به‌نوبه‌ی خود از غرب آمده؛ می به زیبایی اشاره دارد، سول به فن.

My sister is showing me the cover of a textbook for a (fine) art class in a Korean junior school that she borrowed from one of her neighbors, who is a student. Art is called "misul" in Korean, a term adopted from Japanese that was also adopted from the West; "mi" refers to beauty, "sul" to technique.



فصل نخست با مفهوم «تجربه‌ی زیباشناختی» آغاز می‌شود، با تشویق دانش‌آموزان به نگرستن به اشیای ساخته‌ی بشر و این که چگونه این اشیاء با محیط طبیعی شباهت دارند و چگونه انسان‌ها میلی «طبیعی» برای از نو ابراز کردن زیبایی طبیعت دارند. همچنین به این امر ارجاع می‌دهد که طبیعت کره به‌نحوی ممتاز زیباست و تلقی کره‌یی‌ها با مردمان سایر فرهنگ‌ها که طبیعت را به‌مثابه شیئی که باید به تصرف درآید لحاظ می‌کنند، تفاوت دارد.

The first chapter starts with the notion of "aesthetic experience," encouraging the students to look at how artifacts resemble the natural environment and how human beings have a "natural" desire to re-express the beauty of nature. It also refers to how distinctly beautiful Korean nature is and how the Korean attitude differs from that of other cultures that treat nature as an object to conquer.

در فصلی در باب بیان به دانش آموزان توصیه می شود به بیان های گونه گون و موافق اشیاء بنگرند.

A chapter on expression advises the students to look at the diverse and friendly expressions of objects.



«بیایید چهرهنگاری های هنرمندان را با چهرهنگاری خویش قیاس کنیم.» (دستورالعمل)

"Let's compare the portraits by artists with our own." (Instruction)



How are we conditioned to see? I can see my sister who is showing me a schoolbook that is currently used for art education in secondary schools in Korea. There are now about six different versions of the schoolbook—very different than when I was learning in school. She had asked me which one I wanted to see in response to my request to get the book. I replied, “Whatever’s available.” A week later she was finally able to borrow a book from one of the students that was returning home to the same neighborhood as her, and here she is presenting it via Skype (or via the small window that Skype allows).

I ask her to flip through it page-by-page and to stop occasionally for a close-up. Throughout this process she feels her arms getting sore, but she tries to be patient. It’s not easy, though. “Isn’t this enough?” she asks over and over again. “Hold it still, I can’t read it!” I reply. In fact, it doesn’t matter very much which version of the schoolbook it is. It’s already full of surprises. The world as it appears in this schoolbook has become much more open and diverse than it was when I was learning at the beginning of the 90s. There are no more names or authors to memorize. You can simply appreciate the different ways the world appears and exercise different ways to imagine the world: reflection, curves, surfaces, shapes, shades, environments, everyday objects. My sister agrees: “Yeah . . . things have changed so much.” Suddenly we share the same feeling that we are getting old (not older). Yet what circumscribes this shared space is our ability to sense the changes that have happened to this country—and have generated the changes in the textbook—to sense what has shaped us: so-called democratization to say it in a word. We wonder, how do we as a generation that grew up with the old regime differ from those that are growing up in the present? Does our habit of memorizing still affect us, even in the ways we see? All things considered, towards the end of this Skype session, we realize that the mottos of “unification” or “our splendid culture and long-lived history” are still there, just as they were in the past. How much do we still learn to be this “we,” shouldering the national task of unification and celebration of our heritage? Although the book covers my sister’s face, I can see my face in a smaller window within the window. It becomes a strangely solitary space, to look at myself, concentrating, looking serious and at times laughing with a pretense of authority in front of my sister: “Hold it up; stay still; now a close-up; okay; next page!”

This scenery within Skype is particular to our time: here I am, living and working in Utrecht, where I visit, or even organize, public activities in the Rietveld Schröder House, a place that I had seen before only within a tiny, tainted photo reproduction in my own art school-

چگونه مقید به دیدن شرطی هستیم؟ خواهرم را می‌بینم که دارد کتابی درسی را که این روزها برای تدریس هنر در دبیرستان‌های کره به‌کار می‌رود، نشانم می‌دهد. اینک شش نسخه‌ی مختلف از این کتاب درسی داریم که خیلی با کتابی که من در مدرسه داشتم فرق دارد. خواهرم در پاسخ به خواسته‌ی من برای گرفتن کتاب پرسیده بود کدام نسخه را می‌خواهم ببینم. پاسخ دادم: «هر کدام گیر بیاد.» ظرف یک هفته بالاخره موفق شد از یکی از دانش‌آموزان سر راه خانه در محله‌ی خودش کتابی قرض بگیرد، و حالا دارد کتاب را از طریق اسکایپ (یا از پنجره‌ی کوچک اسکایپ) نشان می‌دهد.

از او می‌خواهم کتاب را صفحه‌به‌صفحه ورق بزنند و هرازگاهی برای [نشان دادن] نمای نزدیک دست نگه دارد. در میانه‌ی این ماجرا، حس می‌کند بازوانش خسته شده، ولی سعی می‌کند صبور باشد. همه‌اش می‌پرسد: «پس نیست؟» پاسخ می‌دهم: «تکونش نده، نمی‌تونم بخونمش!» در واقع، خیلی مهم نیست که کدام نسخه‌ی کتاب است. همین‌طوری هم جای تعجب دارد. جهان این کتاب درسی نسبت به جهان کتاب من در اوایل دهه‌ی نود بازتر و پر رنگ‌ولعاب‌تر است. خبری از اسامی و نویسندگانی که باید حفظ می‌کردیم، نیست. به سهولت می‌توان قدردان طرق گونه‌گون تجلی جهان بود و برای تصور جهان روش‌هایی مختلف به‌کار بست: بازتاب، خطوط منحنی، سطوح، اشکال، سایه‌ها، محیط‌ها، اشیاء روزمره. خواهرم موافق است که: «آره... خیلی چیزها تغییر کرده.» ناگهان هر دو حس می‌کنیم داریم پیر (و نه بزرگ‌تر) می‌شویم. با این حال، چیزی که این فضای مشترک را احاطه کرده، توان‌مان برای حس کردن تغییراتی است که در این کشور رخ داده و موجب تغییرات این کتاب درسی شده. حس کردن آنچه به ما شکل داده: در یک کلام به‌اصطلاح دموکراتیزه کردن. حیران مانده‌ایم ما که بچه‌های رژیم سابق‌ایم چه‌طور با بچه‌های امروزی فرق داریم؟ آیا عادات از بر کردن‌مان هنوز هم بر طرق دیدن‌مان تأثیر دارد؟ ختم کلام، در انتهای جلسه‌ی اسکایپ‌مان دریافتیم شعارهای «متحدسازی» و «فرهنگ باشکوه‌مان و تاریخ پاینده‌مان» هنوز هم مثل گذشته به‌قوت خود باقی‌اند. چه‌قدر هنوز مجال داریم یاد بگیریم «ما» باشیم، با کوله‌بار وظیفه‌ی ملی متحدسازی و تجلیل میراث‌مان؟ هرچند که کتاب چهره‌ی خواهرم را می‌پوشاند، می‌توانم چهره‌ی خودم را در پنجره‌ی کوچک داخل پنجره‌ی اسکایپ ببینم. این بدل به فضایی می‌شود به‌طرزی غریب و یکه و تنها، نگرستن به خودم، تمرکز کردن، جدی و گاه خوش‌خنده بودن و ادای صاحب‌قدرتان را در آوردن در مقابل خواهرم: «بگیرش بالا. تکون نخور. حالا نمای نزدیک؛ خب، صفحه‌ی بعد!»

این منظره‌ی اسکایپ خاص دوران ماست: منی که در اوترخت زندگی و کار می‌کنم، جایی که سر می‌زنم، یا حتا به فعالیت‌های اجتماعی سامان می‌دهم، در «Rietveld Schröder House». جایی که قبلاً فقط توی یک عکس کوچک و لک‌دار در کتاب درسی

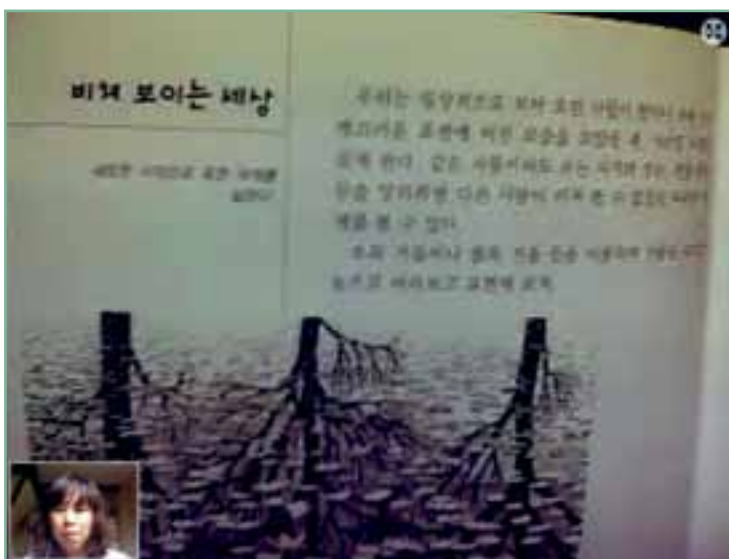
«بیایید قدردان نقاشی سنتی با خمیرمایه‌ها و روش‌های گونه‌گونش باشیم.» (دستورالعمل)
[این‌جا دلم برای کوه‌های کره تنگ شده است]

“Let’s appreciate traditional painting with its diverse materials and methods.” (Instruction)
[Here I am missing the mountains of Korea.]



فصلی با عنوان «جهان در بازتاب». حرفش این است که درک اشیاء بسته به چشم‌اندازهای گونه‌گونِ مردمان مختلف دارد.

A chapter entitled “World in Reflection.” It suggests that the perception of objects is relative to the different perspectives of different people.



book. Here I am, talking with my sister inside of this virtual space. Here, where this scenery seizes—or condenses—so much material for reflection, so much which gets intermingled with very personal memories, let me introduce a philosophy, or aesthetic theory, as an exercise for dealing with the complexity of our minds as it exists in this scenery, as it is framed and unframed by our own seeing activities: it is called the “theory of boundary.”

The theory was formed in the modern era when Western thought began to interfere with the practice of Chinese sciences, including philosophy. Several Chinese philosophers attempted to determine the discipline as distinct from its Western counterpart by trying to establish it as a comprehensive, systematic philosophy. In this endeavor, the notion of boundary has played a key role. Feng Youlan (1895–1990) is a contemporary and representative figure in this foundation by virtue of his development of the “theory of boundary” (境界)¹ and his assertion of it as a distinct concept in Chinese philosophy and traditional thought:

“There might be a difference in the degree of realization² (自覺) of people about the universe and about life. Hence the meanings that people have over the universe and life are different . . . In this way, people come to construct some sort of “boundaries” . . . From our ontological perspective, there is a common world. However, due to the difference in the realization of the world, the meanings are different for each person. Hence, people have different boundaries from each other.”³

This “boundary” should not be valued as truth or rightness; it can only be high and low, or long and short.

According to Sangwoo Lee, a contemporary Korean Philosopher to whom I am indebted for my knowledge about this theory, it is this nonjudgemental aspect more than any other that distinguishes

هنرِ خودم دیده بودمش. حالا منم و گفت‌وگو با خواهرم در این فضای مجازی. جایی که این منظره خوراکِ فکر فراهم می‌آورد. بیا تلخیص می‌کند—آن قدر که با خاطرات شخصی درمی‌آمیزد. بگذارید فلسفه‌یی، یا نظریه‌یی زیباشناختی معرفی کنم تا تمرینی باشد برای سروکله‌زدن با پیچیدگی‌های ذهن‌مان، آن‌سان که در این منظره وجود دارد، آن‌سان که به‌واسطه‌ی فعالیت‌های بصری خودمان به چارچوب آمده یا از چارچوب خارج می‌شود: نامش «نظریه‌ی مرز» است.

این نظریه در دوران مدرن شکل گرفت، زمانی که تفکر غربی بنا کرد به تأثیر گذاشتن بر علوم چینی از جمله فلسفه. چند فیلسوف چینی تلاش کردند تا این حیطه را از معادل غربی‌اش مجزا کنند، به این نحو که گفتند فلسفه‌یی جامع و نظام‌مند است. در این تلاش، مفهوم حد و مرز نقشی اساسی ایفا کرده. در این میان، فنگ یولان (۱۸۹۵–۱۹۹۰) به مرحمتِ بسطِ نظریه‌ی «حد»^۱ (境界) و تصریح آن به‌مثابه مفهومی مشخص در فلسفه‌ی چینی و تفکر سنتی، شخصیتی معاصر و نماینده است:

«ممکن است درجه‌ی ادراک^۲ (自覺) مردمان در باب جهان و حیات واجد تفاوتی باشد. از این‌رو، معنایی که مردمان در باب جهان و حیات دارند، متفاوت‌اند. [...] بدین‌سان، مردمان نوعی حد و مرز می‌سازند. [...] از منظر هستی‌شناختی‌مان، جهانی مشترک داریم. هرچند، به‌سبب تفاوت در ادراک جهان، معناها برای هر شخص متفاوت‌اند. از این‌رو، مردمان مرزهای گونه‌گون دارند.»^۳

این «مرز» را نباید به‌مثابه حقیقت یا درستی ارزش نهاد؛ فقط ممکن است بالا یا پایین، طولانی یا کوتاه باشد.

طبق نظر سسنگو لی، فیلسوف معاصر کره‌یی، که دانشم در باب این نظریه را مرهون اویم، این وجه ناداورانه‌ی این نظریه است که بیش از همه آن را از معادل غربی‌اش متمایز می‌کند: لازم نیست با قلمروی حقیقت و کذب سر و کار یابیم. کافی است تمرین کرد تا

1 “Boundary” here could be translated as “realm” instead of boundary. However, with respect to the historical use of the word, which can be found as far back as the 4th century B.C. in China, I chose to use this translation. However, the term “realm” is useful here in order to understand the boundary with its tentative, flexible, and even spatial nature in the theory.

2 Instead of “self-awareness” or “self-consciousness,” I chose to use the word “realization,” as it implies the momentary, non-reflexive nature of the original word in Chinese. It should be distinguished from the form of knowledge or the identification process.

3 Feng Youlan, *A New Treatise on the Nature of Man*, (Chongqing: Commercial Press) quoted in *Eastern Aesthetics* by Sangwoo Lee (Seoul: Sigongsa, 1999), pp. 29–30.

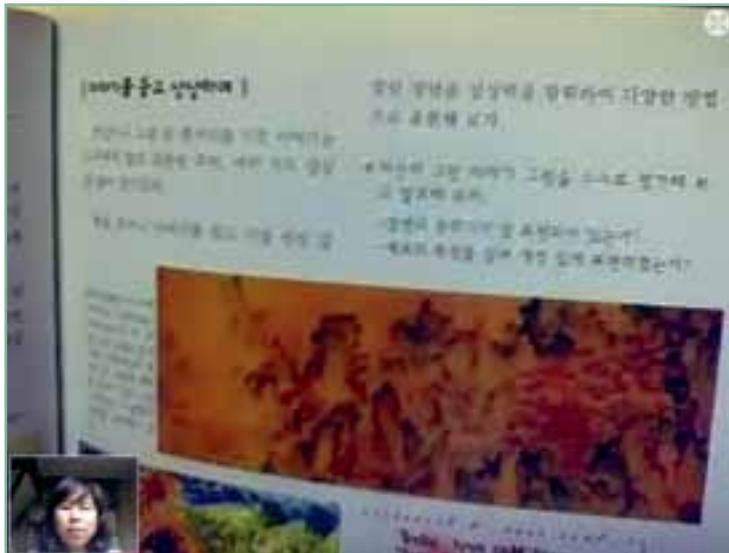
۱ «مرز» را در این‌جا می‌توان به «محدوده» برگرداند. هر چند، با توجه به کاربرد تاریخی این کلمه، که به قرن چهارم پیش از میلاد در چین بازمی‌گردد، این برگردان را برگزیدم. گرچه، اصطلاح «محدوده» این‌جا برای درک مرز با ماهیت تقریبی، منعطف، و فضایی‌اش در نظریه مفید است.

۲ به‌جای «خودآگاهی» یا «خودهشیاری»، لغت «ادراک» را برگزیدم، چرا که به ماهیت گذران و نامتفکرانه‌ی این لغت در زبان چینی اشاره دارد. باید میان این و صورتی از دانش یا فرآیند شناسایی تمایز قائل شد.

۳ Feng Youlan, *A New Treatise on the Nature of Man*, (Chongqing: Commercial Press) quoted in *Eastern Aesthetics* by Sangwoo Lee (Seoul: Sigongsa, 1999), pp. 29–30.

در فصلی فرعی می‌خوانیم: «تخیل به‌مدد گوش‌سپردن به داستان.»

A sub-chapter reads: "Imagining by listening to stories."



فصلی در باب (طراحی) اشیاء تحت عنوان «از طبیعت تا طراحی».

[احتمال دارد این فصل همین چند سال پیش به کتاب درسی اضافه شده باشد، وقتی در کره‌ی جنوبی باب شد که طراحی را برای استفاده در بسته‌بندی شهری به‌کار برند و به این شکل شهرها را نشان‌دار سازند.]

A chapter on (design) objects entitled "From Nature to Design."

[This chapter may have been added to the textbook only a few years ago, when South Korea started to appropriate design practice for use in urban packaging, thus branding the cities.]



this theory from its Western counterpart: We don't need to deal with the realm of truth or falsehood. One should just practice in order to achieve the highest boundary of its kind and to lend this boundary endurance. Life is an ongoing process of dealing with these boundaries.

However, what and where is the common world? Is there any way to reach this world? Or is this utopia unreachable due to these boundaries? Is a boundary, with whatever height, the thing that makes us feel that we are missing something—the boundary is just another name for Plato's cave—for the sake of having an Eastern mask?

Here I should introduce the theory as recaptured by Sangwoo Lee. By criticizing the contradiction in Feng's theory—that it assumes a transcendental sphere while seeking to go beyond the truth and falsehood boundary—Lee affirms that the boundary theory should be both epistemological and ontological. There is no existence without boundaries; there is no world without boundaries. And Lee goes on to elaborate on his own theory of boundaries: All existence—be it material or not—conforms to a boundary because the subject only perceives an object in mutual influence and relation, and the subject and object therefore form perception together. In other words, perception is a kind of 'event' that subject and object put into motion to move as boundaries. More specifically, the human capacity to perceive and recognize cannot have less than three different boundaries (or a superimposition of these) consisting of subject, object, and perception. There are different kinds of phenomena and events that are generated by these boundaries, and their undefined, ever-shifting combinations are boundaries in themselves.

And yet, what does this theory do? Isn't it a kind of nominalism leading to nihilism? To be honest, I am very tempted to make the comparison between this and Derrida's concept of the parergon, but admittedly my time and capacity to do this now are limited—I see one of my own boundaries—albeit a banal one. Still, I see the agency in this theory of boundaries, this theory that makes me see frames, limits, and boundaries being produced by my seeing, and by being. I will gladly affirm this since it means acknowledging boundaries as an integral process of life which varies, consequently, never fixed. Recognizing the boundary means drawing the boundary as a form of agency, and moving in turn from one boundary to another. Their shape, scale, and form of coexistence are different each time, and I myself am moving by composing these boundaries and building my space.

As with Feng's version, Lee also describes the different levels of boundaries that he confusingly designates with names like "three

به عالی‌ترین حد و مرز از نوع خویش رسید تا به این مرز پایداری بخشید. حیات فرایند مُدام سر و کار یافتن با این مرزهاست.

هرچند، این جهان مشترک چیست و کجاست؟ آیا راهی هست تا به این جهان دست یافت؟ یا این آرمانشهر به واسطه‌ی مرزهایش دست‌نیافتنی است؟ آیا مرز، به هر ارتفاع، آن چیز که سبب می‌شود حس کنیم چیزی کم است —مرز فقط نامی دیگر برای غار افلاطون است— برای خاطر نقابی شرقی داشتن است؟

در این‌جا باید به معرفی این نظریه که سنگو لی آن را از نو قالب ریخت، بپردازم. لی با انتقاد از تناقض در نظریه‌ی فنگ —که فضایی متعالی لحاظ کرده، فراسوی مرزی حقیقت و کذب می‌رود— تصدیق می‌کند که نظریه‌ی مرز باید هم معرفت‌شناسانه و هم هستی‌شناسانه باشد. هستی بی‌مرز وجود ندارد. ولی به شرح نظریه‌ی مرزهای خویش می‌پردازد: جمله هستی —چه مادی، چه غیر— با مرزی موافق است، زیرا ناظر فقط در سایه‌ی اثر و ارتباطی مشترک است که شیء بی را ادراک می‌کند، پس ناظر و شیء با هم ادراک را پدید می‌آورند. به بیان دیگر، ادراک «رویدادی» است که ناظر و شیء به جنبش می‌آورند تا به‌مثابه مرز بجنبند. به بیان دقیق‌تر، ظرفیت انسان برای ادراک و بازشناخت کم‌تر از سه مرز مختلف (یا روی‌هم‌نشینی این‌ها) ندارد: ناظر، شیء و ادراک. پدیده‌های مختلفی داریم و رویدادهایی که این مرزها تولید می‌کنند، و ترکیب‌های تعریف‌ناشده و همراه متغیرشان به‌خودی‌خود مرزند.

با این همه، این نظریه چه فایده‌یی دارد؟ آیا نوعی نام‌گرایی نیست که منجر به پوچ‌گرایی می‌شود؟ راستش، وسوسه شده‌ام تا میان این و مفهوم «parergon» به‌زعم دریدا قیاس کنم، لیک معترطم زمان و توانم برای انجامش محدود است —یکی از مرزهای خویش را می‌بینم— هرچند پیش پا افتاده. با این همه، عاملیتی در این نظریه‌ی مرز می‌یابم، این نظریه که سبب می‌شود چارچوب‌ها را ببینم، حدود و مرزهایی که به‌واسطه‌ی دیدنم و بودنم پدید می‌آیند. به‌خشنودی این امر را تصریح می‌کنم، چرا که معنایش تصدیق مرزهاست به‌مثابه فرآیندی تمام‌وکمال در زندگی، که در نتیجه هیچ‌گاه ثابت نیست. بازشناختن مرز یعنی ترسیم مرز به‌مثابه صورتی از عاملیت، و به‌نوبه‌ی خویش، جنبش از مرزی به مرزی دیگر. شکل، مقیاس، و صورت همزیستی‌شان هربار متفاوت است، و خود من هم با ترکیب‌بندی این مرزها و ساختن فضایی در حرکتیم.

در باب نسخه‌ی فنگ، لی به توصیف سطوح مختلف مرز می‌پردازد که به ابهام به نام‌هایی همچون «سه مرز»، «دو مرز»، و «یک مرز» می‌خواندشان. در ظاهر، تا جایی که بحث مرز است، «یک مرز» عالی‌ترین صورت حیات است —دیدن و اندیشیدن— و هر گاه صورتی از چشم گشودن داریم، تشخیص‌پذیر است. این دَم را در کره «deukdo» (득도: 得道) می‌خوانند. «Do» سخت به ترجمه می‌آید. هر چند اغلب به فضیلت اخلاقی برگردانده می‌شود.

فصلی در باب پیشه‌های سنتی و محصولات صنعتی. این فصل این سان آغاز می‌شود که: «رشد فن‌آوری علمی سبب تغییری عظیم در اشیایی شد که روزمره استفاده می‌کنیم.»

A chapter on traditional craft and industrial products. This chapter starts by saying that “the development of scientific technology brought about a huge change to the objects we use daily.”



فصلی در باب خطاطی. مثال‌ها از متون مختلف کلاسیک گرفته شده‌اند، اما شامل یکی‌اند که در این پس‌زمینه ابداع شده: با حروف بزرگ در صفحه‌ی سمت راست [سمت چپ در عکس] نوشته شده «باز متحد کردن کشورمان».

A chapter on calligraphy. The examples featured are from various classical texts but include one invented in this context: it reads “Reunification of Our Country” in big letters on the right-hand page.



boundaries,” “two boundaries,” and “one boundary.” Apparently, as far as boundaries go, “one boundary” is the highest form of being—seeing, thinking—and is distinguishable when we have a form of awakening. This moment is called “deukdo” (득도: 得道)* in Korean. “Do” is hard to translate. Although it is often translated as a moral virtue, the word itself literally means “a road.” It seems to me to be something other, if not more, than that. Perhaps the fact that its meaning is ambiguous suggests what “do” could mean to us. Although we cannot describe what it is, although there is not just one “do” (as it is a boundary by itself), the state of “deukdo” is accompanied by an extreme joy that proves its state.

I would not say that I had “deukdo” (a Korean reader would even laugh at my need to mention this). However, I could say that I often have little moments of “teoduk” (터득: 擡得)—which is the state of “two boundaries”—that at best could be translated as “apprehension.” It is said to accompany a “passive (or light) joy.” Each of these words means literally “unfold” and “gain,” a form of learning. I think that was the joy that I felt during my Skype session with my sister, the joy that comes from “teoduk,” despite all of those frames that encompass the distance between me and my sister, between me and the book.

Now that this moment of “teoduk” has passed, my boundaries have multiplied again. By realizing this, I have a moment of fewer boundaries that moves closer to that of light joy.

Certainly, I am trying to be aware of the boundaries to both Lee and Feng’s elaboration of boundaries, who were both extremely conscious of how “East” and “West” could differ, while knowing very well—more than anyone—that there is no possibility of separation as such.

معنای تحت‌اللفظی این لغت «جاده» است. به‌نظرم چیز دیگری است، اگر که بیش از این نباشد. شاید این واقعیت که معنایش مبهم است حاکی از این است که «do» برای ما چه معنایی دارد. هرچند که چیستی‌اش به وصف نمی‌آید، هر چند که فقط یک «do» نداریم (چرا که به‌خودی‌خود مرز است)، حالت «deukdo» ملازم شعفی بی‌نهایت است که بر حالتش صحنه می‌گذارد.

نمی‌گویم که «deukdo» داشته‌ام (خواننده‌ی کره‌یی بر این نیاز من به اشاره به این امر می‌خندد). هرچند، می‌توانم بگویم اغلب لحظاتی کوچک «teoduk» (터득: 擡得) داشته‌ام که حالتی از «دو مرز» است – که خیلی خوب که ترجمه کنیم می‌شود «دریافت». می‌گویند ملازم «شعفی منفعل (یا اندک)» است. معنای تحت‌اللفظی هر یک از این لغات «فاش کردن» و «کسب کردن» صورتی از یادگیری است. به‌گمانم این شعفی بود که حین جلسه‌ی اسکایپ با خواهرم حس کردم، شعفی که ناشی از «teoduk» است، به‌رغم جمله آن چارچوب‌هایی که فاصله‌ی میان من و خواهرم را احاطه می‌کنند، میان من و کتاب.

حال که این لحظه‌ی «teoduk» گذشته، مرزهایم دوباره چند برابر شده‌اند. با درک این امر، لحظه‌یی کم‌تر کرانمند دارم که به‌سوی شعف اندک می‌جنبد.

پر واضح است که سعی می‌کنم از مرزهایی که هر دو توضیح لی و فنگ در باب مرزها واجد آن‌اند، آگاه باشم. آنان بسیار بر این امر که چه‌طور «شرق» و «غرب» متفاوت‌اند، آگاهی داشتند، در حالی که به‌خوبی سببتر از هر کس دیگر—واقف بودند که احتمال چنین جدایی وجود ندارد.

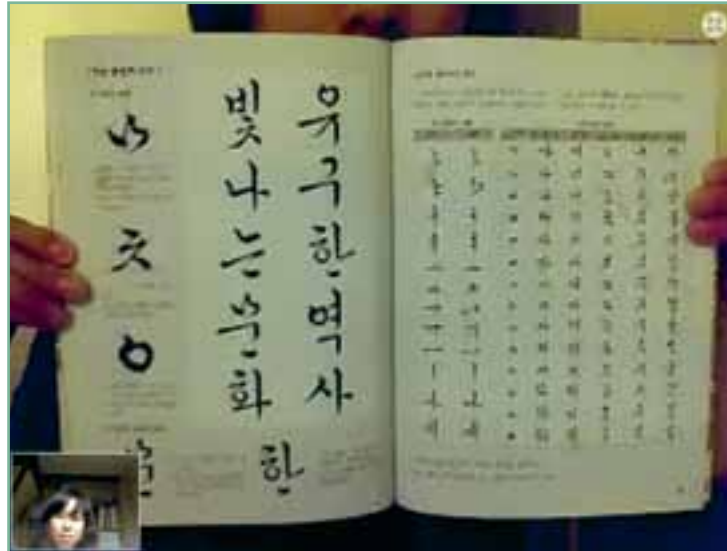
مترجم: تینا رحیمی

4 About seventy percent of Korean is based on Chinese.

۴ حدود هفتاد درصد زبان کره‌یی بر اساس زبان چینی است.

«آبچی، سمت این جاست!»
خواهرم نمای نزدیکی از قسمتی از مثال خطاطی که
اسمم (به معنای روشن، رخشان، با شکوه و تابان)
بخشی از آن است، نشانم می‌دهد. این بخشی از
عبارتی بلندتر است که می‌گوید: «فرهنگ باشکوه‌مان
و تاریخ پاینده‌مان.»

"Sis, here is your name!"
My sister shows a close-up of one part of
a calligraphy example where my name
(meaning bright, shining, splendid, brilliant)
appears. It's part of a longer phrase that
reads, "Our splendid culture and long-lived
history."



یکی از فصول انتهایی با عنوان «قدردانی» زیرنویس
می‌گوید: «لذت دیدن» (قدردانی از اثر هنری):
«بیایید قدردان آثار یکدیگر باشیم و با درک
خمیرمایه‌ها، ویژگی‌ها و فنون مختلفی که به
قصد بیان به کار می‌بریم، بحث کنیم چگونه نحوه‌ی
بیان‌مان با هم فرق دارد.» (دستورالعمل)

One of the final chapters entitled "Appreciation." The subtitle reads, "Joy of seeing" (appreciation of artwork): "Let's appreciate each other's works and discuss how different each other's expressions are by understanding the different materials, characteristics, and techniques used in the expressions." (Instruction)

Thanks to Choi Yunna





FOURTEENTH LESSON

درس چهاردهم

Meeting an artist: In the fifth grade of primary school, you became acquainted with Mir-Emad, one of Iran's great artists of the "nastaliq" script. This prominent artist lived in the sixteenth century A.D. (eleventh century A.H.), during the period of Shah Abbas Safavi. Now you will become acquainted with another calligrapher who, after Mir-Emad, had a share in the completion of the "nastaliq" script.

Mohammad-Reza Kalhor is one of the great calligraphers of the nineteenth century and a contemporary of Nasser al-Din Shah Qajar. This artist started as a follower of Mir-Emad's teachings; but as he was an investigative and bright individual, later on he was able to use his own creativity and taste to modify Mir-Emad's method. These changes were greatly influential in the further beautification of the "nastaliq" script.

آشنایی با یک هنرمند: در کلاس پنجم ابتدایی با میرعماد که یکی از هنرمندان بزرگ «نستعلیق» ایران است، آشنا شدید. این هنرمند نامی در قرن یازدهم هجری در دوران شاه عباس صفوی زیسته است. حالا با یکی دیگر از هنرمندان خوشنویسی که بعد از میرعماد سهم زیادی در تکامل «نستعلیق» داشته است، آشنا شوید.

محمد رضا کلهر از هنرمندان بزرگ قرن سیزدهم همزمان با ناصرالدین شاه قاجار است. این هنرمند ابتدا از شیوه‌ی میرعماد پیروی می‌کرد اما از آنجا که انسانی محقق و باهوش بود، بعدها توانست با استفاده از ابتکار و سلیقه‌ی خود، تغییراتی در شیوه‌ی میرعماد به‌وجود آورد. این تغییرات در زیباتر شدن نستعلیق تأثیر زیادی داشت.

SOLILOQUY تنهاگویی

«این هنرمند ابتدا از شیوهی میرعماد پیروی کرد اما از آنجا که انسانی محقق و باهوش بود، بعدها توانست با استفاده از ابتکار و سلیقهی خود تغییراتی در شیوهی میرعماد به وجود آورد.»

عبارت بالا در وصف محمد رضا کلهر، از بخش خوشنویسی کتاب آموزش هنر، اساس گفت‌وگوی پیش روست. از رضا عابدینی خواستم نظرش را راجع به خوانش من از این عبارت بنویسد، من میان سطرهای نوشته‌اش با رنگی متفاوت به گفت‌وگو با او پرداختم و صفحه‌ی جدید را برایش باز فرستادم و این بار او میان خطوط من با رنگ سوم پاسخ نوشت. این مبادله تا ده بار پیش رفت تا جایی که گفت‌وگو به وضوح به دور رسید. به این ترتیب، اجزای هر نوشته در هر مرتبه افزودن از هم دورتر شدند تا ابهامات گفت‌وگو در همان میان سطور برطرف شوند. آن چه در زیر می‌خوانید مصاحبت مکتوبی است که در متن آن توالی زمانی گفت‌وگو، به هدف نزدیک‌تر شدن به هر گفته، شکسته شده است. راهنمای زیر نشان‌دهنده‌ی ترتیب زمانی رنگ‌ها در هر نوبت آموشد است:

- | | |
|-----------------------------|----------------------------------|
| رضا عابدینی ۱ | REZA ABEDINI 1 |
| زینب شهیدی ۲ | ZEINAB SHAHIDI 2 |
| رضا عابدینی ۳ | REZA ABEDINI 3 |
| زینب شهیدی ۴ | ZEINAB SHAHIDI 4 |
| رضا عابدینی ۵، زینب شهیدی ۵ | REZA ABEDINI 5, ZEINAB SHAHIDI 5 |
| زینب شهیدی ۶ | ZEINAB SHAHIDI 6 |
| رضا عابدینی ۷ | REZA ABEDINI 7 |
| زینب شهیدی ۸ | ZEINAB SHAHIDI 8 |
| رضا عابدینی ۹ | REZA ABEDINI 9 |

الان دو سالیه که با درس دادن به شکل جدی و پیوسته فاصله دارم. البته این کمک می‌کنه بهتر تحلیلش کنم ولی در عین حال فکر می‌کنم دریافتای زنده رو از روند اتفاقات و تجربیات کم می‌کنه.

من از پیش کشیدن بحث آموزش بیشتر قصد داشتم که بدونم شما در عرصه‌ی خط فارسی تا چه حد خودتونو مقید می‌دونین به رعایت شیوهی که در آموزش خوشنویسی به شکل سنتی وجود داره.

درک من از خوشنویسی با این جور توصیفات «قدسی»، «روحانی» و «متعالی» و این داستانا همراه نبوده. وقتی من به خط فارسی (و نه خوشنویسی) توجهم جلب شد بیشتر به این دلیل بود که متوجه مشکل عدم تطبیق تصویر با نوشتار در گرافیک دیزاین ایران به طور کلی شدم.

برداشت من از هدف شما وصل کردن یک پل بین گذشته‌ی آغشته به افسانه و واقعیت امروزه و اینکه گرافیک رو صرفا محمل مناسبی دیدین واسه‌ی این ایده.

"This artist started as a follower of Mir-Emad's teachings; but as he was an investigative and bright individual, later on he was able to use his own creativity and taste to modify Mir-Emad's method."

The above passage describing Mohammad-Reza Kalhor was taken from the chapter on calligraphy in the book *Art Instruction—First Year of Middle School* and used as the point of departure for the following conversation. I asked Reza Abedini to correspond with me regarding his opinion on my reading of this paragraph. I continued the dialogue by interrupting his response and replying in the middle of it with a different colour; then I sent him the new text, which he replied to by writing between my response with a third colour. We continued this exchange ten times, until the conversation had clearly come full circle. The components of each text grew farther apart with each addition until the obscurities in the dialogue had been clarified between the lines. What you read below is a written interview in which the temporal continuity of the conversation was broken in hopes of getting closer to each pronouncement.

The guide below illustrates the temporal order of the colours in each textual exchange:

It's been two years now since I've taught in a serious, uninterrupted way. Of course, this allows me to analyze my experiences better, but, at the same time, I think it reduces my understanding of the course of events.

In bringing up the discussion on education, I wanted to know, as regards Farsi script, how much you constrain yourself in abiding by the traditional methods of teaching calligraphy.

My understanding of calligraphy wasn't accompanied by concepts like "the sacred," "the transcendent," "the spiritual," and so on. When I became interested in Farsi script (not calligraphy), it was mainly because I noticed the incompatibility of image and text in Iranian graphic design in general.

My understanding of your project was that you were creating a bridge between contemporary reality and a past infused with myth, that you saw graphic design as an appropriate venue for doing this.

My preoccupation with graphic design is related to new media. I still think we can expect more from graphic design.

What exactly is your expectation?

I don't think it's possible to surpass today's understanding of art without the use of these new media (graphic design, cinema, video, or photography). They're like wild animals that you need to tame in order to ride, and for us, who are not the primary owners of these media, that's a very difficult task. Additionally, because of new lifestyles and the relationship that everyone has with technology today, our understanding of these media is similar to that of Westerners (as opposed to older artistic forms); or at least I can say that some of us are able to understand these media as they are. So, in my opinion, our only way to go beyond traditional art is through these new media with all of their idiosyncrasies.

It might not be a bad idea to extend the method of teaching calligraphy to teaching traditional music, which is more familiar.

Both of them can be traced back to their own specific methods from the past, and their semblance is still chasing their old form in the new world. And this is what makes them meaningless.

It seems unlikely to me that such strong work could have taken shape in the stagnant educational atmosphere [you describe].

No, you're comparing what you're seeing produced today—which has no connection to its surrounding environment—to the past. You need to imagine that what you see today from this style of teaching was, in the past, totally compatible with the behavior and culture of that society; and in fact these methods were developed based on that environment and were effective in their time.

Because [that form] has been so abstracted from everything else that you really don't understand why you're following it, even though it seems to relate to other things you're learning.

You're right, but even when we look to living examples, we see that we don't even know what qualities a calligrapher or a carpet weaver has to have as compared to others. I'm not sure how valuable a quality such as literacy might be for today's artist, but there are definitely no comparable skills of this sort in the field of calligraphy now. It would be difficult to draw a distinction between a calligrapher and a boat maker.

What this person does might be the same thing the older generation did, but since the whole thing no longer bears any relation to its surroundings, this guy's skills are meaningless! It's difficult to analyze these issues when you look at them like this. What does literacy mean? Today's literacy is totally different from yesterday's, conceptually, quantitatively, and functionally. So, in my opinion, these are two completely different kinds of literacy. And both of them still

درگیری ذهنی من با گرافیک دیزاین به مدیای جدید مربوطه. و هنوز معتقدم می‌شه از گرافیک دیزاین توقع بیشتری داشت.

مگه اصلاً توقعتون چیه؟

معتقدم بدون استفاده از این مدیاهای جدید (گرافیک، سینما، ویدئو یا عکس) امکان فراتر رفتن از دایره‌ی مفهوم امروزی هنر میسر نیست. اینا مثل حیوانات سرکشین که باید رامشون کنی تا بتونی باهاشون بتازی و برای ما که صاحبان اصلی این مدیاهای نیستیم کار خیلی دشواریه. در ضمن، به‌خاطر شکل جدید زندگی و ارتباطی که همه‌ی آدم‌ها در روزگار ما با تکنولوژی دارن، فهم ما از این مدیاهای با غربیای یکیه (برعکس بقیه‌ی اشکال هنری گذشته) یا می‌تونم بگم امکان‌پذیره که بعضی از ما این مدیاهای رو همون‌طور که هست درک کنیم. پس از نظر من تنها راه خارج‌شدن ما از هنر مرسوم و متعارف همین مدیاهاست با تمام ویژگی‌هاشون.

شاید بد نباشه شیوه‌ی آموزش خوشنویسی رو به آموزش موسیقی سنتی که آشناتره تعمیم داد.

این‌ها هر دو به روشای خاص خودشون در قدیم برمی‌گردن و هنوز ظاهرشون همون شکل قدیم رو در دنیای جدید دنبال می‌کنه. و همین بی‌معناشون می‌کنه.

بعید به‌نظر می‌رسه که چنین فضای آموزشی راکدی باعث پدید اومدن اون آثار شده باشه.

نه، تو الان داری اونچه رو امروز می‌بینی و تولید می‌شه — که با فضای اطرافش هیچ نسبتی نداره — با گذشته مقایسه می‌کنی. باید تصور کنی که اونچه امروز ازین روش تدریس می‌بینی، در گذشته کاملاً منطبق بوده با رفتارهای اجتماعی و فرهنگ جامعه و اساساً این روشا بر اساس همون فضا شکل گرفته و اثربخش هم بوده.

چون اینقدر از بقیه‌ی فضا ایسترتک شده که آدم اصلاً نمی‌فهمه چرا داره این کار رو می‌کنه، هر چند که ظاهراً به بقیه‌ی چیزایی که داره یاد می‌گیره ربط داره.

درسته، ولی حتا وقتی سراغ مصداق‌ای زندش می‌ریم می‌بینیم حتا نمی‌دونیم خود به خوشنویس یا فرش‌باف به‌عنوان به انسان چه مزیتی باید داشته باشه نسبت به دیگران. هر چند مطمئن نیستم به عاملی مث سواد چقد اعتبار داشته باشه در مورد هنرمند امروز، ولی تواین حوزه مطلقاً هیچ مورد مشابهی پیدا نمی‌شه. به‌سختی میشه خوشنویسو از قایق‌ساز متمایز کرد.

کاری که این آدم می‌کنه در واقع ممکنه همونی باشه که قدما می‌کردن، ولی الان چون دیگه کل این داستان با بقیه‌ی اجزای دوروبرش ارتباطی نداره، استعداد این بابا هم بی‌معناست! اگه به این ماجراها این‌طوری نگاه کنی تحلیلش سخت می‌شه. منظور از سواد چیه؟ سواد امروز با سواد دیروز زمین تا آسمون فرق داره. هم از نظر مفهوم هم مقدار و هم کارکرد. بنابراین، از نظر من این‌ها دو گونه‌ی

کاملاً متفاوت سواده. و هر دوش هم هست و وجود داره. زمینه‌ی کارکرد یکیش دیگه وجود نداره. ما دنیا رو فقط از طریق سواد دوم تحلیل می‌کنیم و این رو پذیرفتیم. نکته اینه که دیگه اون شیوه منشأ اثر نیست و تأثیری تو دنیای ما نداره حتا وقتی ما فرشو زیر پامون پهن می‌کنیم با تکیه به خاطرات جمعیمونه که فکر می‌کنیم داریم از فرش لذت می‌بریم! این خیلی توضیح داره ولی سخته واقعاً.

من راسش گاهی به همین مطمئن نیسم، یعنی فک می‌کنم فاصله‌ی که ما بین شرق و غرب تلقی می‌کنیم در واقع فاصله‌ی زمانی و ذهنی ماس از اون چیزی که بش شرق می‌گیم. یعنی شاید اصلاً این ضدیت بین «تصور» ما از هنر شرق و «واقعیت» هنر غرب برپاس، نه بین اصل این دوتا. خصوصاً که توی دوره‌هایی که این شرق زنده بوده و کار می‌کرده و قطعاً این‌قدر قوی بوده که بفهمه چی باش غیرقابل جمعه، به‌راحتی با هنر و فلسفه‌ی غرب ترکیب می‌شده.

این هم خیلی مفصله، این که ما «شرقی» نیستیم که حرفی نیست. ما وارث ودایع و گذشتمون هستیم که معمولاً اسمش رو می‌ذاریم «سنت» که این هم غلطه. و دیگه این که ما اصلاً غربی هم نیستیم، چون در تمدن غرب سهیم نیستیم. ما مصرف‌کننده‌ی غربیم. ما سوژه‌ی غرب هستیم. وضعیت ما بسیار بخرنجه.

این اصطلاحات اول از همه به‌نظم اخلاقی هستن و بعد فلسفی و بعد هم به‌درد تفسیر اثر هنری در حال حاضر نمی‌خورن.

ولی به‌درد اون قدیمای چی؟ می‌خورن؟

من درست نمی‌دونم. یعنی مطمئن نیستیم که وقتی شمس مثلاً در یک جمله می‌گه: «شیخ فلان عالمی قدسیست و اسرار بسیار داند! دقیقاً منظورش از قدسی چیه؟ و متأسفانه در روزگار ما هر حرومزاده‌ی فکر می‌کنه منظور شمس خود این آقا یا خانمه! پس هنر قدسی درست می‌کنه! حقیقت اینه که کاری که اینا می‌کنن دقیقاً داستان موسا و شبنامه. من مطمئنم که نقاشیای بازاری گالری داداشی به حقیقت نزدیکتره تا این آثار!

بم بگین اینجا منظورتون از حقیقت چیه؟ صداقت؟

اگه الان من تو این سطر شروع کنم به توضیح دادن کلمه‌ی حقیقت به‌سادگی ثابت می‌کنم که ابداً درکی از حقیقت ندارم. حقیقت نه قابل تعریفه و نه قابل تحدید و به‌محض این که شروع کنی به توضیح‌دادنش ناگزیری واژت رو عوض کنی، لحتت رو عوض کنی، جور دیگه‌ی بیینی و توضیح بدی که حقیقت فرار کنه! حقیقت در هر آدمی به گونه‌ی متفاوت ظهور پیدا می‌کنه و فقط برای اونایی که تجربش رو دارن قابل تشخیصه. یعنی مثلاً کسی که تجربه‌ی حقیقت رو در موسیقی داره می‌تونه اون رو در اثر نقاشی که درک خودش رو داره از حقیقت ببینه با اینکه کاملاً با درک موسیقایی متفاوت. می‌خوام بگم حقیقت از طریق آدمها امکان ظهور پیدا می‌کنه و بسته به ظرفیت و شکل اونا تغییر شکل می‌ده! اما جوهرش قابل تشخیصه برای کسانی که تجربش کردن. بنابراین، من همیشه اثر هنری رو بو می‌کنم و با تجربه‌ی خودم می‌سنجم و به همین دلیل اعتنایی به اینکه در

exist, but the functional ground of one of them is now gone. We only interpret the world through the latter kind of literacy, and we've accepted this. The point is, that other method isn't the source of the work anymore and has no impact on our world; even when we lay a rug on the floor, it's on the basis of our collective memories that we think we're enjoying the rug! This requires a lot more explanation, but it's really very difficult.

Honestly, sometimes I'm not even sure about this—I mean I think the distance we posit between East and West is actually our temporal and mental distance from what we call 'the East.' Maybe this opposition is between our 'conception' of Eastern art and the 'reality' of Western art, not between the foundations of the two. Especially during periods when this East was alive and active and was certainly powerful enough to understand what stood in contradiction to it and what was incompatible with it, it could easily have been integrated with Western art and philosophy.

This is also a lengthy discussion; there's no doubt that we are not 'Eastern.' We're the heirs of our past, and usually we call this 'tradition,' which is also wrong. And we're not 'Western,' since we're not the beneficiaries of Western civilization. We are consumers of the West. We are subjects for the West. We're in a precarious situation.

I think these terms are first moral, then philosophical; and at present they're useless for interpreting art.

But what use were they to our predecessors?

I don't know, exactly. I mean, I'm not sure what Shams means by "holy" when he says, "Sheikh so-and-so is a holy sage and knows secrets of all kinds!" And unfortunately, these days, every bastard thinks Shams is talking about them! So they make sacred art! In reality, what these guys do is just like the story of Moses and the peasant. I'm sure the commercial art at Dadashi Gallery comes closer to the truth than these works!

Tell me exactly what you mean here by "truth." Do you mean sincerity?

If I start explaining the word truth here, I'll only prove that I have no understanding of truth whatsoever. Truth is neither explicable nor circumscribable, and as soon as you try to explain it, you have to change your lexicon, change your tone, see and speak in a different way so that the truth won't escape! In each person, truth manifests itself in a different way, and only those who have experienced it can identify it. For instance, someone who has experienced truth in music can comprehend it in a painting, although the concept of truth in painting is completely different from that of music. What I'm trying to say is that truth can only be manifested through people, and it changes its shape according to their capacities and forms. But its essence is recognizable for those who have experienced it. So I always take in the artwork and evaluate it according to my own experience and pay no attention—or I don't really care—to what's

happening in the art world. It's like Dervishism these days. A real Dervish is exactly where you wouldn't expect him to be—he's not in the temple of bourgeois Dervishes! He's unknown; his benevolence is something you would never expect. If it were otherwise and if he satisfied your expectation or did something within the limits of what we expect, then it would no longer be benevolence. We're living in a different world, where there's something else in the everyday. So benevolence has a different meaning. And I'm still not satisfied with this explanation . . . !

I think someone who does artistic work needs to be separated from the everyday; this doesn't necessarily entail their being in a spiritual or sacred state, but a state that's certainly different from the everyday. I tried to familiarize my students with this space, or put them in this kind of situation.

I think, for instance, that this is where being charismatic comes from—from being able, first, to find the foundations of your addressees' intellectual comfort zones and, second, to show the flaws of those foundations. But I think in practice, in the end, we follow the same modern academic principle, the only difference being that since we've come to know ourselves through this discredited method, we delay the work a thousand times or slow down its process . . . I don't know, maybe you think it's better to go forward in a flawed and unhealthy way than in a happy, content way?

One thing that's still ambiguous in my mind is whether you believe that art has a transcendent end. Even though these words refer to that same over-simplified concept that was created during its disconnection from its meaning (if it even had any to begin with).

Even now, I think our work as artists is spoiled, if not lost completely, by analyzing these words and introducing literary meaning. But you need to know a great deal to get to this fine line. So there's a strange paradox in this issue. You need to read and discuss in order to go beyond it. I don't know any other way.

The second part of this question is: why did the first question even come up? You know?! I think, even aside from your answer to the first question, this one is very important. It's precisely this characteristic in a teacher that creates a situation where the listener feels that this is a place where they can really take risks.

That's exactly the situation I try to create for those who want to learn something; apart from that, there's nothing to teach.

I don't know exactly what the "old" teaching methods were. Sure, we hear about old teaching methods, but none of [what we hear] is ever complete; and [besides that,] they're always interpreted through the same old approaches, which makes it difficult, if not impossible, to access the truth [through them]. As with so many other cases, I don't believe those methods can work for today's human being.

جهان هنر داره چی می‌گذره ندارم یا برام چندان اهمیتی نداره. مثل اوضاع احوال درویش‌بازیه تو روزگار ما. درویش واقعی الان دقیقاً همون جایی هست که انتظارش رو نداریم؛ نه تو خانقاه دراویش بورژوا! کسیه که معلوم نیست کیه، کرامتش چیزیه که انتظار نداریم، اگر غیر از این باشه و انتظار تو رو برآورده کنه و یا در حد و مرز انتظار ما باشه دیگه کرامت نیست. ما در جهانی متفاوت زندگی می‌کنیم که روزمرگی توش چیزهای دیگه. بنابراین، کرامت معنی متفاوتی داره. هنوز هم راضی نیستم از این توضیح...

من اعتقاد دارم که کسی که کار هنری می‌کنه از وضعیت روزمره باید جدا بشه، ولی این وضعیت لزوماً روحانی و قدسی نیست اما حتماً از روزمرگی متفاوته. من سعی می‌کردم بچه‌ها رو با این فضا آشنا کنم و یا تو این موقعیت قرار بدم.

به‌نظرم، اصلاً کاریزما بودن از یک چنین خصیصه‌یی میاد که آدمی بتونه اولاً پنیادهای اطمینان و امنیت فکری مخاطبش رو پیدا کنه و دوماً بتونه بی‌اعتباری اون‌ها رو بشون ثابت کنه. ولی فکر می‌کنم ما در عمل نهایتاً بر اساس همون بنیادای مدرن آکادمیک پیش می‌ریم، با این تفاوت که به‌خاطر اینکه خودمونو به اون شیوه بی‌اعتقاد می‌شناسیم هزاربار کارو عقب میندازیم یا روندشو کند می‌کنیم.... نمی‌دونم، شایدم فک می‌کنین در یک شیوه‌ی بی‌اعتبار، «کج‌دار و مریض» پیش‌رفتن بهتر از خوشحال و راضی پیش‌رفتنه؟

یه قسمت مبهمی که تو ذهنم ساخته می‌شه اینه که آیا شما برای هنر یه غایت متعالی قائلین؟ هرچند این کلمات ارجاع پیدا می‌کنه به همون مفهوم سخیفی که ساخته شده تو مدت قطع‌شدن رابطش با معنایش (تازه اگه داشته).

من تا همین الان گمون می‌کنم کار ما، به‌عنوان هنرمند، با توصیف کلمات و معانی ادبی فقط لوٹ می‌شه و به‌کلی از دست می‌ره. اما برای رسیدن به این مرز باید خیلی دونست. بنابراین، یه پارادوکس عجیب در این ماجرا هست. باید بخونی و حرف بزنی که بتونی ازش بگذری. من راه دیگه‌یی نمی‌شناسم.

قدم قبل از این سؤال اینه که اصلاً می‌دونین؟! به‌نظرم، فارق از پاسخ شما به اولی این خیلی مهمه. همین خصوصیت در یک معلم وضعیتی رو می‌سازه که باعث می‌شه مخاطب احساس کنه این‌جا جاییه که می‌تونه وارد قمار بشه.

این همون وضعیتیته که من دوست دارم در ارتباط با کسانی که می‌خوان چیزی یاد بگیرن برایشون به‌وجود بیارم، غیر از این چیزی که برای یاد دادن وجود نداره.

من نمی‌دونم که دقیقاً روش‌های آموزش «قدیم» چی بوده. ما خبرهایی داریم از روش‌های آموزش در قدیم ولی هیچ‌کدوم کامل نیست و همین اخبار هم با روش‌هایی مشابه تفسیر شده و دسترس‌ی به واقعیتو دشوار یا غیرممکن می‌کنه، مثل خیلی از موضوعات دیگه من باور ندارم که اون روش‌ها بتونه در مورد انسان امروزی هم کارساز باشه.

معتقد اخباری که ما کم‌وبیش به گوشمون خورده راجع به قدیم
اولاً صحت و سقمش بی‌اعتباره، دوماً حتا اگه درست باشه امروز
قابل اجرا نیست؟

آره، من اولاً به تفسیر خودمون از تمام داشته‌هامون از قدیم شک دارم
و بعد شاید بر همین اساس گمون می‌کنم به‌درد امروز نمی‌خوره، نه
به این دلیل که کهنست بلکه چون ما اون انسان‌هایی نیستیم که
دیگه بتونیم اون مسائل رو درک کنیم.

منظورتون اینه که بیهودست تلاش برای فهم هنر قدیم یا مثلاً
زنده‌کردنش...

من گمون می‌کنم چیزی که الان در موردش صحبت می‌کنیم
بسیار نادره. درک این گذشته با تحقیق و تلاش میسر نیست
(حداقل در هنر). اگه بپذیریم که هر اثر هنری (فارق از زمان
به‌وجود اومدنش) به سطحی از درک حقیقت می‌رسه، پس تنها
راه درک اون اثر هنری دسترسی به حقیقته، یعنی اگه من طی
سال‌ها کار کردن بتونم به اون سطح برسم، خودبه‌خود اون گذشته
رو هم درک می‌کنم...

این تعریف بی‌زمانی که از هنر میدین یا از هنرمند شهودی فکر
نمی‌کنم امروز انقدر بدیهی باشه. ما توی حرف شما یک حقیقت
متعال داریم. قائل‌شدن به چنین معنایی، باعث چه دست‌بندیایی
می‌شه؟ در اون صورت، اون‌وقت ما به خط‌کشی بدها-خوب‌ها خواهیم
داشت، برین اساس که کار کدوم هنرمند ذیل حقیقت هس یا نیس.

لزاماً هنرمندبودن (اون هم بر اساس تاریخ هنر یا جماعت
هنردوست) به‌معنای درک حقیقت نیست. من یادمه اولین جلسات
دانشگاه به شما به تمرین دادم که تاریخ هنر رو تقلیل بدین در
سه صفحه و بخشای زیادیش رو حذف کنین. این تمرین بسیار
خطرناکی بود، ولی از همین باور میومد. این‌جا درواقع دوباره
باید توضیح داد که منظور ما از حقیقت چیه. من سعی کردم
اونقدر که الان می‌تونم با کلمات بدون نگرانی توضیحش بدهم،
این کار رو بکنم.

من کاملاً باور دارم که از بین بیست‌وپنج تا آدمی که در به
کلاس هستن، حد اکثر سه تا پنج نفرن که مخاطبان واقعی
تو هستن. بقیه کسانی که بسیار کار آموزش رو سخت و حتا
غیرممکن می‌کنن!

آموزش دیدن خودشونو؟

زندگی عادی‌شون دچار مشکل می‌شه و مقصر اصلی درین مورد اول
سیستمه و بعد استاد.

این از زندگی عادی بیرون اومدن چیه دقیقاً؟

ببین، نمی‌خوام بگم بحث تعطیل، ولی اگه به همین سادگی
می‌شد تعریفش کرد در تمام این سال‌ها این‌همه کتاب و
شعر و اثر هنری ساخته نمی‌شد. پس تعریفش بسیار سخته.
و همش داریم تلاش می‌کنیم ازش نشوونه بدیم. ولی من
بیش‌تر نظرم روی الفاظ و کلمات دستمالی‌شده و تکراریه
که دیگه معنا نداره و برا همین برای تو سؤال به‌وجود میاره.

So you believe, more or less, that what we hear about the past is, first of
all, unreliable and, second of all, even if it is accurate, irrelevant today.

Yes, first of all, I'm skeptical of our understanding of the past; and then,
maybe because of this, I don't think it's useful today—not because it's
obsolete, but because we're no longer those same people and can't
understand those issues.

You mean it's pointless to try and understand or revive the art of the
past, for instance . . .

I think [it's] very rare. You can't understand the past through research
and persistence (at least as far as the arts are concerned). If we agree
that every artwork (regardless of its epoch) reaches some level of
truth, then the only way to understand any work is by accessing
the truth—which means that if I can reach such a level [of attaining
truth] through years of working, I'll inevitably come to understand
[the art of] the past . . .

This definition you give of timelessness or of the intuitive artist—I don't
think it's very relevant today. According to what you're saying, we
have one sacred truth. What divisions will this belief generate? We'll
have to draw a line between the good and the bad to show which
artist's work incorporates the truth.

Being an artist (according to art history or art enthusiasts, that is)
doesn't necessarily entail an understanding of truth. I remember, in
one of our first sessions at university, I gave you guys an assignment
where you had to summarize art history in three pages and leave out
a great deal. This was a very dangerous exercise, but it came from the
same belief. Here, again, we have to explain what we mean by truth.
I've tried to do this with words as best I can right now without brooding.

I'm absolutely certain that of the twenty to twenty-five people in
a class, three to five of them at most constitute your real audience.
The rest of them just make the task of education difficult, or even
impossible!

Their own education?

Their normal life becomes complicated, and that's the system's fault
first, then the professor's.

What exactly is this departure from normal life?

Look, I don't want to put an end to the discussion, but if it could be
explained that easily, there wouldn't have been so many books and
poetry and art produced over all these years. So, it's really difficult to
explain. And we're constantly trying to refer to it. But [right now] I'm
thinking more of overused words and expressions that are already
redundant and have lost their meaning, which is why they raise
[these] questions for you. Because they're inauthentic. You only take
notice when you see an original, authentic word.

Because they're people with average capacities who are essentially not my audience. What happens is this: On the one hand, they can't understand what I say within its original framework, so they do the wrong thing and don't get the results that I, or they themselves, desire. On the other hand, they can't go back to their normal lives because now they know about these other things that appeal to them, and they want to have a share in these things! In other words, they go from ordinary life and routine to a state of mental distress. You need charisma to teach in today's climate, but this charisma consists in more than just your attitude.

So far, I've only been talking about calligraphy. Maybe the more essential question is, to what extent is working with Farsi type supposed to be the step that comes after calligraphy, so that it can be relevant to what we're saying? Mostly, I want to know where creativity, as an element that's being completely sidestepped in teaching calligraphy, gets its meaning in the context of an art form that is, after all, based on calligraphy. Maybe this charisma you're talking about refers back to the old master-pupil relationship.

[I mention] charisma because everything today is contaminated, from art itself to our education and understanding of it, and of everything in general. Charisma helps you as a teacher to make an impact on your students again.

You say that the solution is charisma because our climate and situation are fundamentally contaminated. For me, it seems that this strategy would be very effective in an ideal manifestation of charisma; but in spite of its appeal, I immediately distance myself from it because going down that path is akin to accepting the familiar dangers of every educational and governmental system of master and disciple.

No, no, I mean it's not important!

According to ancient methods, the master's duty was to break the student's ego in order to make the transition from the creative I to the created. I think this ego-effacing method is prevalent in many forms of oral education: the destruction of the ego, the promotion of servitude, and the insistence upon repetition. I think there's a similarity between charisma and the status of the master in ancient practices. You might say that this method has its disadvantages but that its benefits are worth the damage, which really might be true... But in the long term, the damage might reach a point where it can't be undone. For instance, regarding government, this method might be analogous to the belief that democracy is defective. The first result of this belief—not voting—can lead the situation to a point where even voting becomes useless. What I'm trying to say is that instead of pushing the educational system of Iran, which is dragging its feet wearily, toward a refined western form, we're slowing it down in order to test the possibilities of our utopian ideals; and, in the end, we do the same thing, only later and with greater difficulty. I'm not saying we should put our values aside and plow on blindly, but I can't see a bridge yet between current realities and those ideals...

چون تقلبیه. وقتی نظرت جلب می‌شه که یه کلمه‌ی اورجینال و اصیل ببینی.

چون اونا آدمایی هستن با ظرفیتای معمولی و اساساً مخاطب چیزایی که من می‌گم نیستن. اتفاقی که میفته اینه: از طرفی اونا نمی‌تونن اونچه رو که من می‌گم در قالب اصلیش درک کنن، برای همین کاملاً اشتباه عمل می‌کنن و در نتیجه نتایج دلخواه من و خودشونو نمی‌گیرن. از طرف دیگه، دیگه نمی‌تونن به زندگی عادیشون برگردن چون از چیزایی خبر دارن که خیلی براشون جالبه و می‌خوان درس سهمی داشته باشن! به عبارت دیگه، از یه زندگی و وضعیت روی روال به یک نابسامانی ذهنی می‌رسن. برای درس‌دادن در وضعیت امروز باید کاریزما داشت و این کاریزما فقط با ادا و اطوار شدنی نیست.

اینکه من تا الان گفتم فقط راجع به خوشنویسی بود. اصلاً شاید سؤال اصلیت اینه که چقد مگه قراره کار با تایپ فارسی پله‌ی بعد از خوشنویسی باشه که بخواد به این حرفا مربوط بشه. من از همه‌ی اینا بیشتر می‌خوام بدونم که چطور خلاقیت به‌عنوان عنصری که در آموزش خوشنویسی کلا ازش پرهیز داده می‌شه در بستر هنری که به هر حال مبتنی بر خوشنویسیه معنا پیدا می‌کنه. اصلاً شاید کاریزمایی که می‌گین هم یه جور ارجاع داره به شکل قدیم نسبت استاد و شاگردی.

کاریزما به این دلیل که امروز همه چیز آلودست، از خود هنر گرفته تا آموزش و تحلیل ما از هنر و کلا همه چیز. کاریزما باعث می‌شه که تو به‌عنوان معلم بتونی تأثیر بگذاری دوباره رو بچه‌ها.

شما می‌گین راه حل کاریزماست، چون شرایط و وضعیت از اساس آلودس. برای من این راه در شرایط ایده‌آل کاریزما خیلی مؤثر به‌نظر می‌رسه، اما بلافاصله علی‌رغم جذابیتی که برام داره ازش فاصله می‌گیرم چون رفتن سراغ این راه‌حل به‌مثابه پذیرفتن خطر آشنای همه‌ی سیستمای آموزشی و حکومتی مرید و مرادیه.

نه نه یعنی مهم نیست!

وظیفه‌ی استاد در شیوه‌ی قدمایی انگار شکستن منیت شاگرده، تلاش برای گذشتن از یک من خلاق و رسیدن به یک مخلوق. به‌نظرم، این شیوه‌ی من‌ستانی (!) توی خیلی از اشکال آموزش شفاهی وجود داره. تخریب منیت، تقویت بندگی و تأکید بر تکرار ذکر. به‌نظرم شباهتی وجود داره بین کاریزما و مقام استاد در تعالیم قدیم. شاید بگین این شیوه خساراتی هم داره و فوایدش به تلفاتش می‌ارزه، که واقعاً شایدم درست باشه... ولی در ابعاد وسیع ممکنه خسارتش به جایی برسه که دیگه جایی حتا برای بازگشت نمونه. مثلاً در ابعاد حکومتی به‌نظرم می‌شه این شیوه رو تعمیم داد به اعتقاد به ناکارآمدی ایده‌ی دموکراسی. اولین نتیجه‌ی این اعتقاد که رأی‌ندادن می‌تونه شرایط رو به جایی برسونه که در دوره‌ی بعد دیگه رأی‌دادن هم بیفایده بشه، یعنی سیستم آموزشی ایران رو که به‌زور شلون‌شلون داره غربی می‌ره جلو، به‌جای اینکه هلس بدیم که همون شکل غربیشو درست بره فقط سرعششو کم می‌کنیم که مدینه‌ی فاضله‌ی ذهنمونو امتحان کنیم و آخرشم همون کارو می‌کنیم ولی دیرتر و سختتر. واقعاً معتقد نیستم ایده‌آل‌ها رو کنار باید گذاشت و اسب بود ولی من

پلی بین واقعیت موجود و اون ایده آل هنوز نمی‌تونم ببینم...

اول اینکه فرهنگ و مجموعه عواملی که درش تأثیر دارن و بهش شکل میدن بسیار متفاوت از سیاست و شکلائی حکومت. دوم اینکه من گمون می‌کنم وضعیت پیچیده‌ی امروز ما مخصوصاً در حوزه‌ی فرهنگ—ابعادی داره که شاید ما می‌شناسیمشون ولی ابداً به اونا فکر نمی‌کنیم؛ از جمله گلوبالیزیشن. من اصلاً نمی‌تونم بپذیرم که هر گونه مسامحه در مورد هنر مرسوم که فرهنگ مرسوم رو می‌سازه، می‌تونه منجر به نتیجه‌ی متفاوتی از تجربیات قبل بشه. اگه به تاریخ معاصر ایران نگاه کنیم به‌روشنی این موضوع قابل بازبایه. از طرف دیگه، من همونطور که گفتم، اصلاً فکر نمی‌کنم که راه‌حل‌ها و حتا نحوه‌ی برخورد قدمایی امروز می‌تونه منشأ اثر باشه و فرهنگ بسازه، از جمله خوشنویسی و روش‌های آموزشش. اما به‌طور قطع می‌تونم بگم که به‌نظرم بسیار طبیعی‌ه که بین دو یا چند روش آموزش من اون‌ی‌رو ترجیح می‌دم که هم نتایجش رو دیدم (در قدیم) و هم طبیعتاً با ذات من نزدیکتره.

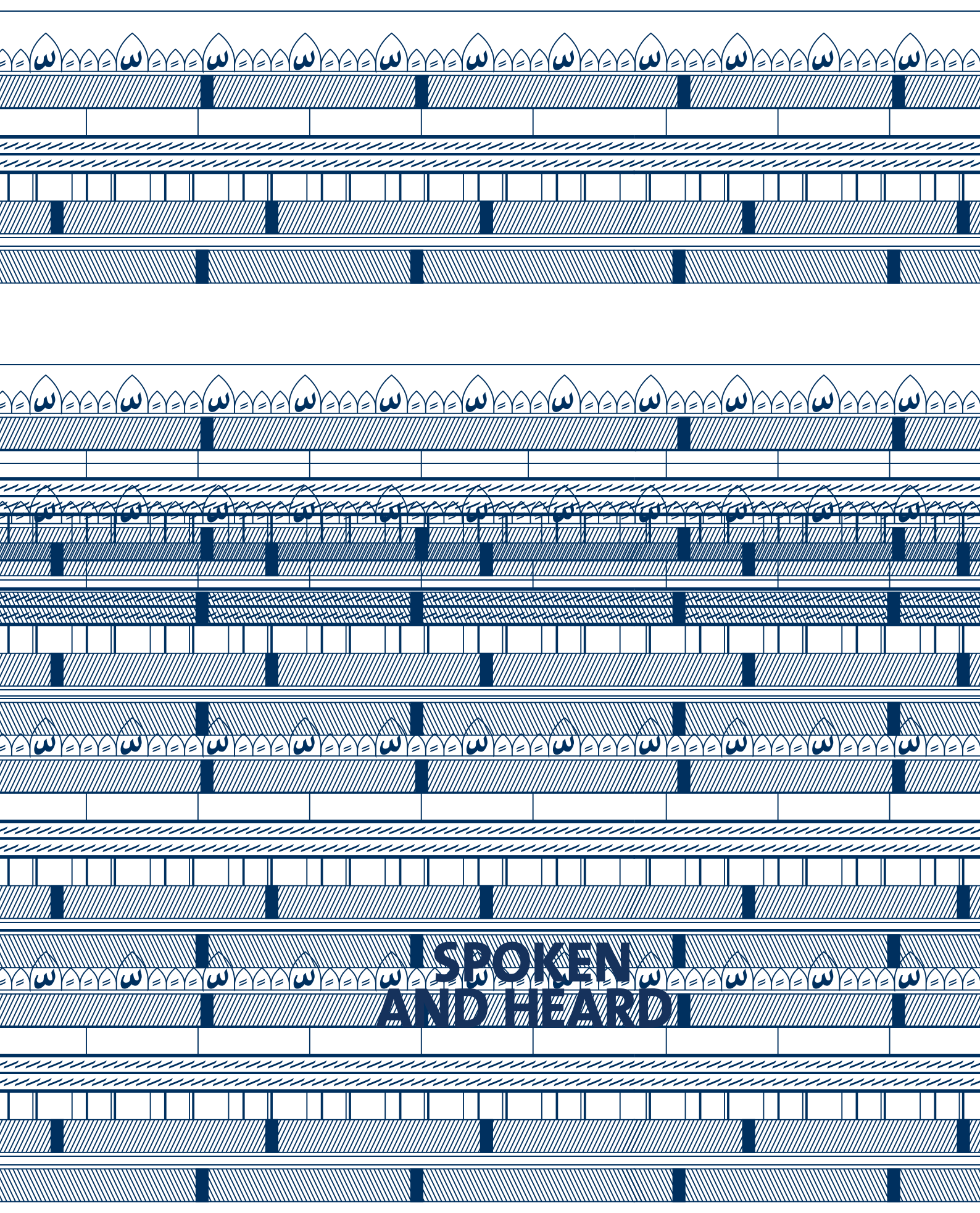
اما خط فارسی و داستان ارتباطش با خوشنویسی همونقدر ممکنه که ارتباط آدم جدید شرقی با گذشتش. از نظر من، این ارتباط قطع شده و شرایط بازسازی این ارتباط هم وجود نداره در شکل جمعی. و فقط در مواردی فرد می‌تونه این موقعیت رو بازسازی کنه برای خودش، که تازه به درک درستی از گذشته برسه. اما اون گذشته به‌خودی‌خود هیچ‌وقت نمی‌تونه با انسان امروز سازگار باشه. خوشنویسی و اهدافش، منابع الهامش و نوع خلش به‌قدری ناروشنه برای ما که تقریباً هر تفسیری ازون کاملاً بی‌معناست. بنابراین، من گمون نمی‌کنم که خط فارسی ادامه‌ی خوشنویسیه. از نظر ظاهری می‌تونه و باید ارتباط داشته باشه، ولی این به این معنا نیست که همون اهداف رو دنبال می‌کنه. ما الان صدوپنجاه ساله که خوشنویس خلاق نداریم، چون امکان و بسترش دیگه وجود نداره.

First of all, culture and the elements that collectively influence it are very different from politics and forms of governing. Secondly, I believe that our complex situation today—especially in the cultural realm—has aspects that we may know, but never think about, including globalization. I really can't accept that any form of indulging in traditional art, which creates traditional culture, can have a different outcome than it had in the past. We can see this clearly if we look at contemporary Iranian history. On the other hand, like I said, I don't think at all that old solutions or even ways of engaging can be a source of contemporary work or culture, including calligraphy and its educational methods. But I can definitely say that it's perfectly natural for me to prefer, between two or more educational methods, the one whose results I've seen (in the past) and which are naturally more in tune with my personality.

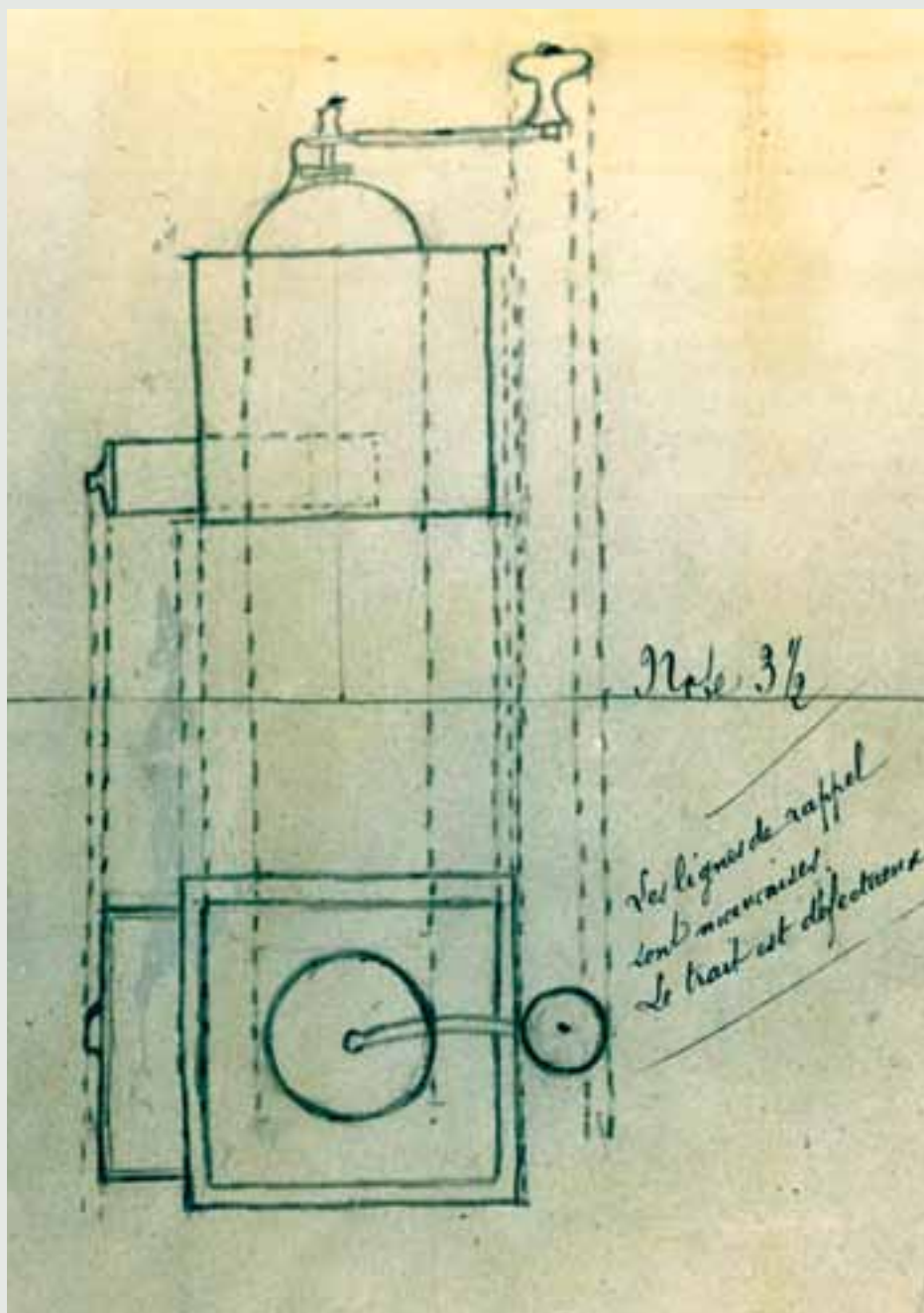
But the relationship between Farsi script and calligraphy is about as possible as the relationship between the new Eastern person and their past. In my opinion, this connection has been cut, and the conditions for recreating it don't exist in a communal form. And an individual can only recreate this situation for him/herself, in cases where s/he has obtained a proper understanding of the past. But that past can never be compatible with today's human being in and of itself. Calligraphy and its aims, its sources of inspiration, and its way of creating, are so unclear to us that just about any interpretation of it is completely meaningless. So I don't think of Farsi script as a continuation of calligraphy. Superficially speaking, it can and should have some kind of relationship, but this doesn't mean that it has the same ambitions. We haven't seen any creative calligraphers in 150 years now, because its foundations and possibilities no longer exist.

Translated by Sohrab Mohebbi and Zoya Honarmand

گفت
و شنود



**I SPOKE
AND HEARD**



ROGER CHARDONNET, notebook, c. 1919-1926 روزنه شاردنه، دفترچه، حدود ۱۹۱۹-۱۹۲۶

The following is a commentary on selected arguments from Molly Nesbit's article "Ready-Made Originals" (published in *October*, no. 37, Summer 1986, MIT Press) and her book *Their Common Sense* (Black Dog Publishing, London, 2000). By no means indicative of the scope, richness, and elegance of Nesbit's engaged and thought-provoking research, this commentary functions more as a thematic read-through of ideas that appeared particularly important as we were researching for *seeing studies*. Three things should be mentioned: First, the commentary's composition is indebted to notes taken over the course of an intensive reading of Nesbit's work in June to July 2010 and pieced back together again into a fragmentary narrative order. Second, the style of writing is an attempt to write with Nesbit's work rather than to try and summarize or develop an additional or opposing argument; in this sense, the language aims at a particular atmosphere Nesbit creates around the problems posed by the subject's dissipation in Modernity. Therefore, the third and final point concerns our focus: this commentary specifically examines historical events, philosophical discussions, and artistic practices from the late nineteenth century to the early twentieth century in France and Western Europe as presented by Nesbit, maneuvering with our own questions and concerns and expanding on her lines of thought regarding education, drawing, and language.

آنچه در ذیل می‌خوانید بازخوانی منتخبی از مقاله‌ی «اصلی‌های پیش ساخته»‌ی مالی نربیت (منتشر شده در اکتبر، شماره‌ی ۳۷ تابستان ۱۹۸۶ نشریه‌ی MIT) و کتابش *عقل سلیم/ایشان* (انتشارات بلک داگ، لندن، ۲۰۰۰) است. این تفسیر به هیچ‌وجه نمایانگر وسعت، ظرافت و مایه‌های عمیق تحقیق تفکربرانگیز نربیت نیست، بلکه بیش‌تر خوانشی کلی از محتوای کتاب و ایده‌هایی است که حین تحقیق درباره‌ی کتاب بررسی دیدن به‌نظرمان مهم رسیدند. سه نکته را باید ذکر کرد: اول این‌که قالب این تفسیر برگرفته از یادداشت‌هایی است که در زمان مطالعه‌ی فشرده‌ی اثر نربیت در ماه‌های ژوئن و ژوئیه‌ی ۲۰۱۰ نوشته شده و بعدتر به‌شکل روایتی منقطع سرهم شده‌اند. دوم این‌که تلاش شده سبک و سیاق نوشتار آن مانند کتاب نربیت باشد تا آن‌که بیش‌تر شکل خلاصه‌نویسی پیدا کند یا بحث‌هایی اضافی یا ضداسدلالی به آن اضافه شوند. به این ترتیب، زبان نزدیک به همان فضایی است که نربیت موقع طرح مسئله‌ی اتلاف سوژه در مدرنیته خلق کرده. بنابراین، نکته‌ی سوم و آخر به مرکز توجه ما مربوط می‌شود: این تفسیر خاصاً به بررسی وقایع تاریخی، بحث‌های فلسفی و اجراهای هنری اواخر قرن نوزدهم تا اوایل قرن بیستم در فرانسه و غرب اروپا به‌شکلی که نربیت طرح‌شان کرده می‌پردازد و خط فکری او درباره‌ی آموزش، طراحی و زبان را با موضوعات و ملاحظات امروز خودمان تعمیم می‌دهد.

I. TO SPEAK A LANGUAGE OTHER THAN ONE'S OWN — TO SPEAK THE LANGUAGE OF CAPITAL

What is a language?
What is a language of line?
Look. Say. Repeat. Vary.

Repetition—as present in avant-garde practices from Pablo Picasso and Marcel Duchamp to Dan Flavin and Sol LeWitt—is a characteristic of industrial mass-production and of such artists' responses to this phenomenon. The commodity, fetish, prefabrication, and brand-name are the result of an industrial model of repetition that has, at times, been referred to as 'crude' copy of some seemingly lost 'original.' Although this position is one of the formulations of Walter Benjamin's essay "The Work of Art in the Age of its Mechanical Reproduction," there still remains the thesis that industrial repetition has invariably affected the way images are produced, circulated, and perceived. Repetition is a daily reality and not a static, monolithic process; variation and innovation are integral to its existence. Indeed, the industrial model was invested with ever-varying hopes, dreams, anxieties. The industrial fairs of the late nineteenth century, where 'commodity culture' was exhibited, were sites in which these concrete ideals of the state, commerce, and class came together. Such exhibitions looked towards the future: they took and adapted existing models, competing with other cultural phenomena and superseding them; they stressed the 'modern man' and the 'nation'; they presented the future evolution of man and things, of industry, of progress.

Progressions in industry led in late nineteenth-century France to a call for drawing. Fernand Buisson, director of primary school education at the time, pointed out that the call came from diverse public-private sectors of society—workers, managers, special commissions, and chambers of commerce all saw the future of French industry in drawing. As Antonin Proust, a friend of the painter Edouard Manet, would say in a speech delivered in 1879 to the French Chamber of Deputies "Modern societies living above all by industry, and drawing being par excellence

الف. صحبت به زبانی غیر خودی – صحبت به زبان سرمایه

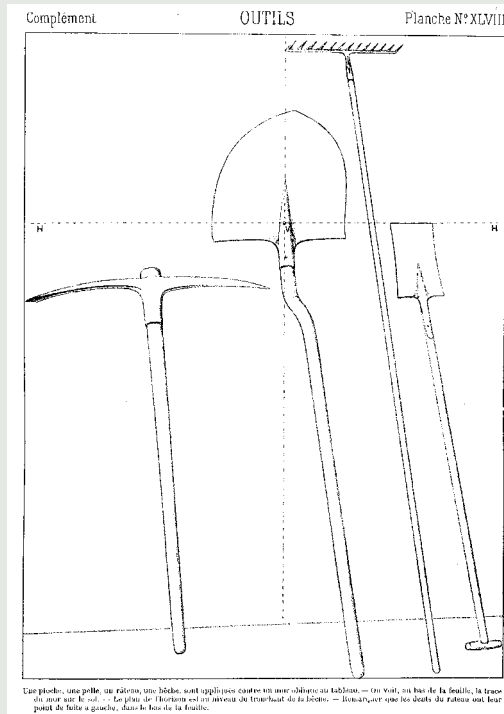
زبان چیست؟
زبان خط کدام است؟
نگاه کن. بگو. تکرار کن. تغییر بده.

تکرار که عنصر حاضر در پرداخت‌های آوانگارد پابلو پیکاسو و مارسل دوشان تا دان فلاوین و سل لوییت است، ویژگی اصلی تولیدات انبوه صنعتی و پاسخ این قبیل هنرمندان به آن پدیده به‌شمار می‌رود. کالا، فetiš، پیش‌ساخت، و برند، محصول الگوی صنعتی تکرارند که گاه آن‌ها را کپی «خام» از روی «اصل» گمشده می‌دانند. گرچه این تلقی نتیجه‌ی فرمول‌سازی والتر بنیامین در مقاله‌اش تحت عنوان «اثر هنری در عصر بازتولید ماشینی» است، ایده‌ی اصلی همان است که تکرار صنعتی بر نحوه‌ی تولید، توزیع و دریافت تصاویر تأثیر گذاشته. تکرار، واقعیتی روزمره است و نه فرایندی پایدار و یکپارچه: تغییر و بدعت لاینفک وجود آن‌اند. درواقع الگوی صنعتی با امیدها، رؤیاها و اضطراب‌های درحال تغییر مدام شکل گرفته‌اند. کارخانه‌جات صنعتی اواخر قرن نوزدهم که در آن‌ها فرهنگ کالا درحال نمایانی بود، محل تلاقی ایده‌آل‌های عینی دولت، تجارت و طبقه شد. این نمایش‌ها چشم به آینده داشتند: الگوهای موجود را برمی‌گرفتند و مطابقت می‌دادند و با دیگر پدیده‌های فرهنگی رقابت می‌کردند و حتا از آن‌ها سبقت می‌گرفتند. ایشان بر «انسان مدرن» و «ملت» تأکید داشتند و تکوین آتی انسان و اشیاء و صنعت و پیشرفت را نمایش می‌دادند.

پیشرفت‌های صنعتی در اواخر قرن نوزدهم فرانسه به درخواست‌های بیش‌تر برای طراحی انجامید. فرناند بویسون، رئیس آموزش مدارس ابتدایی وقت، خاطرنشان کرده که این درخواست‌ها از جانب بخش‌های متنوع عمومی و خصوصی جامعه مثل

کارگردان، مدیران و کمیسیون‌های خاص مطرح می‌شدند و واحدهای تجاری همگی آینده‌ی فرانسه را در طراحی می‌دیدند. همان‌طور که آنتونین پروست، دوست نقاش معروف ادوارد مانه، در سخنرانی سال ۱۸۷۰ در اتاق معاونان فرانسه مطرح کرد: «در جوامع مدرن که بیش از هر چیز با صنعت زندگی می‌گذرانند و طراحی که به‌نوبه‌ی خود زبان (لنگ) صنعت است، حکومت‌هایی که احساس مسئولیت کافی نسبت به تعهدات خود دارند موظف‌اند تا به توسعه‌ی آموزش طراحی همت گمارند.»

«آقا آزادگان» یا بورژواهای صاحب مکتب، که در چنین جلساتی حاضر و مؤثر بودند می‌کوشیدند دست به یک‌سری اصلاحات آموزشی بزنند



H. NINET, Freehand Drawing in Three Courses Conforming to the New Primary School Programs, 1886

ه. نینه، طراحی با دست باز در سه درس هماهنگ با برنامه‌های جدید مدارس ابتدایی، ۱۸۸۶

the language, *langue* of industry, governments mindful of the interests entrusted to them have the duty, to develop instruction in the arts of drawing."

The "gentlemen," those bourgeois of wealth, high standing, and influence who were present at this and many other meetings, would proceed to implement a series of educational reforms that would come to be known as the Ferry Plan in 1881. The plan was named after its draftsman, the influential statesman Jules Ferry, who was President of the Council of Ministers from 1880 to 1885 and acted within this period, from 1880 to 1883, as the Minister of Public Instruction and Fine Art. The Ferry Plan introduced a comprehensive curriculum that was to be

mandatory and free of charge for all, composed of the basic tenets of civic knowledge deemed necessary for the development of the French nation's future prosperity. "This education," it was announced, "was to restructure common sense." Drawing was a core component of the Ferry Plan, seen as part and parcel of the training and education of citizens. The plan stressed common references: work, reform, citizenship, the state, nature, industry. It assumed these references were stable and that meaning was easily deducible from social conventions, implicitly bourgeois and commercial, which were to come together as a 'common sense.' School knowledge was to be absolutely objective, and drawing was seen as a mimetic activity that allowed for the copying and representation of everyday realities. In fact, the curriculum was facilitating a particular order of productivity, a particular idea of work. As

Antonio Gramsci would examine this phenomenon within the context of turn-of-the-century Italy in his text *In Search of the Education Principle*, education came with latent values inseparable from capitalism's restricting of social and material relations.

The program that was implemented, taking specific methodological approaches to central subjects such as drawing, science, language, and literature, was to remain part of the French educational system for twenty-six years, from 1883 until 1909.

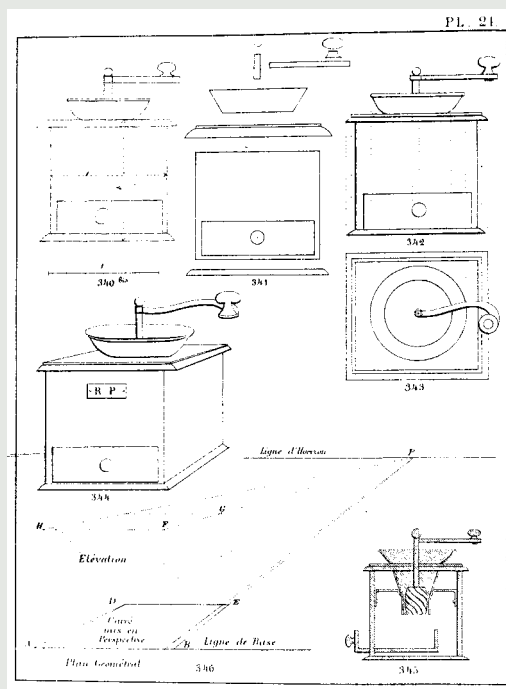
Drawing, as a common sense, was taught as "a tool by which one ordered visual experience." An intense physical order—a physicality of objects—had come into existence: capital was to enact force upon matter, imagine it, draw it, design it, shape it, all so that it may be materialized, so that production may take place. Initially, drawing was to be a universal

که بعدها به طرح فری سال ۱۸۸۱ موسوم شد. این طرح نام خود را وامدار طراح بزرگ و سیاستمدار متنفذ ژول فری است که طی سال‌های ۱۸۸۰ تا ۱۸۸۵ ریاست شورای وزیران را برعهده داشت و در همین مدت مسئول وزارت آموزش عمومی و هنرهای زیبا نیز بود. طرح فری برنامه‌ی جامعی ارائه می‌داد که برای همگان اجباری و رایگان بود و اصول اساسی دانش اجتماعی را جهت توسعه و رونق آتی‌ی ملت فرانسه ضروری برمی‌شمرد.

اعلام شد که «چنین آموزشی باید عقل سلیم را دوباره سامان دهد.» طراحی جزء مرکزی این طرح بود و بخشی از آموزش و تربیت شهروندان شمرده می‌شد. این طرح بر مفاهیم عمومی چون کار، اصلاحات، شهروندی، دولت، طبیعت و صنعت تأکید داشت و فرض می‌کرد که این مفاهیم ایستایند و معانی به‌راحتی از سنت‌های اجتماعی، تلویحا بورژوازی و تجارت، قابل استخراج‌اند و همین‌ها «عقل سلیم» را تشکیل می‌دهند. دانش‌های مدرسه‌یی باید کاملاً عینی باشند و طراحی فعالیت‌ی تقلیدی دانسته می‌شد که امکان کیبی و بازنمایی واقعیات روزمره را فراهم می‌آورد. در واقع، این برنامه‌ی آموزشی نوع تولید و ایده‌ی اثر را تسهیل می‌کرد. همان‌طور که آنتونیو گرامشی در کتاب خود باعنوان *در جست‌وجوی اصل آموزش* این پدیده را در بستر ایتالیای پایان قرن بررسی می‌کند، آموزش با ارزش‌های پنهانی همراه است که از محدودیت‌های روابط مادی و اجتماعی کاپیتالیسم لاینفک است.

برنامه‌یی که با شیوه‌های مشخص آموزش موضوعات اصلی چون طراحی، علوم، زبان و ادبیات پیاده شده بود تا شصت سال یعنی از ۱۸۸۳ تا ۱۹۰۹ بخشی از سیستم آموزشی فرانسه ماند. طراحی به‌مثابه ابزاری جهت تجربه‌ی بصری نظام‌یافته تدریس می‌شد. حال ترتیبی مادی-مادیت اشیاء-وجود پیدا کرده بود: کاپیتال ماده را به‌کار می‌گرفت، تصویرش می‌کرد، طراحی‌اش می‌کرد، تولید اتفاق بیفتد.

به آن شکل می‌داد تا به همه‌ی آن صورت خارجی داده باشد، تا در ابتدا طراحی خود زبانی جهانی محسوب می‌شد. این قضیه را اوژن گیوم، مجسمه‌ساز و رئیس آتی مدرسه‌ی هنرهای زیبا در سخنرانی سال ۱۸۶۵ در «محل اتحادیه‌ی مرکزی هنرهای زیبای کاربردی در صنعت» مطرح کرد. این زبان از جنس خط بود. اولین طراحی یک خط ساده بود. خط صاف بود یا منحنی؟ به هر حال، هندسه علت آغازین ماجرا بود، ریشه بود، نشان هنر بود. هندسه وسیله‌ی هضم هنر در جامعه را فراهم آورد و همواره خود را به هنر ارجاع می‌داد. آموزش، به‌زعم گیوم، چیزی بصری بود، چیزی برای همه. چیزی به‌حتم زیبا بود، چیزی ناممکن. آیا آموزش بصری می‌تواند هنر ایجاد کند؟ یا چیزی دیگر در کار است؟ نوع نگاه، شیوه‌ی خواندن، شیوه‌ی ارتباط، یا استفاده از زبانی بصری؟ نه، آرمان‌شهر آغازین گیوم



RIS-PAQUOT, Primary Education. Drawing after Imitation, 1887

ریس-پاکو، تحصیل مقدماتی. طراحی از روی تقلید، ۱۸۸۷

language, according to a proposition made in 1865 by the sculptor and future director of the École des Beaux-Arts, Eugène Guillaume, in a lecture he gave at the Union Central des Beaux-Arts appliqués à l'industrie. This language looked to line. The first drawing began as a simple line. Was it straight; was it curved? In any case, geometry was the first cause, the origin, the sign of art. Geometry would provide the means for art to be integrated into society, and it always referred itself back to art. Education, for Guillaume, was visual; it was to be for everyone.

It would have been beautiful; it was impossible. Is the point of a visual education to make art? Or is there something else at stake—a way of seeing, a way of reading, a way to communicate, using a visual language? No, Guillaume's initial utopianism would not end up in the Ferry Plan: the line to art was cut; instead the *langue de l'industrie* was favored as the line's origin and reference. Sure, geometry can lead to art, but it must first pass through industry, explaining the world and its things as they appear. Guillaume's proposal was revised into the following statement: "Drawing [...] is a means of communication and a practical instrument used by the worker-artist and the artisan. If it has its poetics, it also has in some respects its business language. But all this is a single language which rests upon certain formal principles and rules, these having a grammatical character." This proposal would be published as the "Méthode Guillaume" in the *Dictionnaire de pédagogie*, compiled especially for the instruction of teachers according to the Ferry Plan. The *Méthode Guillaume* in its revised state was written into law on January 14th, 1881.

On the other side of the discussion were the views expressed by the philosopher Félix Ravaisson. His proposition was that drawing should be based not on the geometric line but on the body. The lines of the body are fluid, curvaceous, interconnected, constantly changing. He would describe these lines as *fluxueuses*. Which body was Ravaisson referring to? There was a contradiction, it seemed, between the destabilized lines of a modern, blurry body (think: Manet and Rodin) and an unconscious referent, the Renaissance body, proportioned, measured, with exact lines that fall into place and do their job. For Ravaisson, the body could not be reduced to an integral geometry. The unity of the body was one that only the eyes could see, a truth—seeing is believing. The exacting eye, casting light onto a dark world, the origin and destination of the Enlightenment and Alberti's perspectival vision—this was a modern truth. Although Guillaume won the debate of body versus line, Ravaisson's ideas were also incorporated into the *Dictionnaire de pédagogie*. How did this contradiction come about? The *Méthode Guillaume* went into law at the beginning of 1881; the *Dictionnaire* was printed in June 1880, when these debates had not been reconciled in favor of one over the other. This meant that every schoolteacher would train with both methods, one excluding the body, the other embracing its curves. The idea of incongruous language would emerge at the very outset, characterizing what would resurface as the breaking point of the Ferry Plan many years later. For the moment, it remained to be seen how everything would pan out—the Cubists were still children; they were about to go to school. Imagine little Fernand, little Pablo. Oh, little Marcel was also preparing himself to grow up and become a man. There was so much to learn. The future could still wait.

In accordance with the call for a "language of industry," the Ferry Plan separated drawing's instruction from art, considering drawing as a

در طرح فری جایی نداشت: خط هنر منقطع شده بود و به جای آن زبان صنعت را آغاز این مسیر و ریشه‌ی آن می‌دانستند. البته، هندسه می‌تواند به هنر منجر شود ولی برای آن که بتواند دنیای پیرامون و چیزها را آن‌طور که هستند تفسیر کند، باید از صافی صنعت گذشته شود. طرح گیوم به این شکل اصلاح شد: «طراحی... وسیله‌ی ارتباط و ابزار کاربردی مورد استفاده‌ی هنرمند/کارگر و صنعت‌گر است. اگر قرار است بوطیقای داشته باشد، باید به‌نحوی زبان تجاری خودش را هم پیدا کند. اما تمام این‌ها تنها یک زبان‌اند که بر مبنای اصول و قوانین رسمی مشخصی شکل می‌گیرد و دستور ویژه‌ی خود را دارد.» این طرح تحت عنوان «روش گیوم» در فرهنگنامه‌ی آموزش منتشر گردید که بنابه طرح فری مخصوص استفاده‌ی معلمان تدوین شده بود. روش گیوم در شکل اصلاح‌شده‌اش در تاریخ ۱۴ ژانویه ۱۸۸۱ به‌شکل قانون درآمد.

طرف دیگر این بحث را فیلسوف فرانسوی، فلکسیس راوسون، مطرح کرد. طرح او مبنی بر آن بود که طراحی نیابستی بر اساس خطوط هندسی شکل بگیرد بلکه باید بر اساس بدن باشد. خطوط بدن روان و سیال، دارای انحناهای ظریف به هم متصل و دائم در تغییرند. او این نوع خطوط را «فلاکسوس» نامید. حالا کدام بدن منظور راوسون بود؟ در این‌جا ظاهراً تناقضی در کار بوده بین خطوط بی‌ثبات بدن مدرن و محو‌امروزی (مانه و رودین در نظر می‌آیند) و مرجعی ناخودآگاه، بدن رنسانس که متناسب و سنجیده بود با خطوط دقیقی که درست سر جای خود می‌نشستند و کارشان را بلد بودند. در نظر راوسون، بدن را نمی‌توان به خطوط هندسی تقلیل داد. یکپارچگی اندام چیزی است که تنها با چشم می‌شود دید _ حقیقتی است که دیدنش عین ایمان است. چشم دقیق که بر ظلمات دنیا نور می‌افکند، منبع و مقصد روشنگری و بصیرت پرسپکتیوی آلبرتی، حقیقت مدرن این بود. گیوم در مناظره‌ی بین بدن و خط، بازی را برد اما ایده‌ی راوسون را هم در فرهنگنامه‌ی آموزش گنجانند. چه‌طور چنین تناقضی ممکن است؟ با این‌که شیوه‌ی گیوم در آغاز سال ۱۸۸۱ قانونی شد، فرهنگنامه‌ی آموزش را در ژانویه ۱۸۸۰ چاپ کرده بود، زمانی که هیچ یک از طرفین بازی را کامل به طرف دیگر نباخته بود. و این یعنی که معلم مدرسه باید هر دو شیوه را می‌آموخت که یکی بدن را کناری می‌گذاشت و دیگری انحناهای آن را در آغوش می‌کشید. ایده‌ی زبان نامتجانس از همان آغاز کار مطرح بود، با ویژگی‌هایی که چند سال بعد منجر به شکست طرح فری گردید. با این حال مدت‌ها باقی بود _ کوبیست‌ها که آن موقع بچه بودند وقت مدرسه رفتن‌شان شده بود. فرناند کوچولو را تصور کنید، پابلو کوچولو را. آه، مارسل کوچولو هم داشت آماده‌ی بزرگی و مردی می‌شد. چیزهای زیادی برای آموختن باقی بود. آینده باید منتظر می‌ماند.

بنابه خواست «زبان صنعت»، طرح فری آموزش طراحی را جدا از هنر دانست و طراحی فعالیتی پیشازیباشناختی شمرده می‌شد. به آن معنی که طراحی بر کاربرد خاصش تقدم داشت. می‌شد از آن استفاده‌ی زیباشناختی کرد ولی می‌شد به شیوه‌های دیگری هم مورد استفاده قرار بگیرد. خط تحت هژمونی وضعیت قرار گرفت: «بر این اساس، خط ممکن است بر چیزی دلالت کند. برنامه‌های درسی ریخته شد.» حالا خط ابژه‌ی صنعتی روزمره را در شکل‌های مختلف گفتاری، نوشتاری، نقاشی و پنداری‌اش تعریف می‌کرد. درس‌ها طوری برنامه‌ریزی شده بودند که این چهار وجه خط و توانایی‌اش در تولید اشیاء را منظور کنند. این هم مثل تمام زبان‌های دیگر حرف می‌زد، نوشته می‌شد، طراحی می‌شد و به چیزهایی در جهان نسبت داده می‌شد. اما سؤال همچنان باقی بود که آیا این زبان انسان‌ها بود یا زبان منتسب به چیزها؟ چه‌طور می‌شود که اشیاء بی‌جان حرف بزنند، بنویسند، نقش بزنند یا درک کنند؟ آیا زبان قلمرو انسانی نیست، چه

چیزی باعث انسانیت ما می‌شود؟ شاید هم این‌طور نباشد یا لاقلاً نه این‌طوری که ما می‌گوییم. اشیاء حرف می‌زنند چون ما تصور می‌کنیم که قادر به حرف‌زدن‌اند. خودشان را در اختیار نوشتن قرار می‌دهند تا قابل خواندن باشند. طرح می‌زنند به شکلی که ما بتوانیم شکل و محیط‌شان را تشخیص بدهیم. و با تسلیم خود به مشاهده، خودشان هم مشاهده‌گر می‌شوند. فاصله‌ی بین شیء از پیش ساخته و قربانی بی‌ربط می‌شود. ناگهان آن روح که در دوره‌ی روشنگری منکوب شده بود دوباره در اشیاء مادی حلول می‌کند. هگل و مارکس به این امر پی برده بودند.

گئورگ لوکاچ، فیلسوف مارکسیست مجارستانی، بعدها در ۱۹۲۲ در مقاله‌اش با عنوان «شیء‌انگاری و خودآگاه پرولتاریا» به نقیض واژگونه‌ی سوژه و ابژه اشاره می‌کند. در نظر او، «مدرنیته دفعتاً بر پایه‌ی کالا و بر فرض انفکاک، جدایی، تجزیه و ناهمبستگی سوژه و ابژه شکل گرفت.» دانش تنها کسری جزئی بود.

گفتنش راحت است. برگردیم به فرانسه. سیاستمداران آن‌جا تلاشی اجتناب‌ناپذیر آینه‌دار را پیش‌بینی کرده بودند، گرچه به کمک آموزگاران چون ژول پیه امیدوار بودند بتوانند این پاره‌ها را دوباره به هم متصل کنند و ابژه دوباره به کمک اجزای جداافتاده‌اش به کلیتی منسجم تبدیل شود. در اولین کلاس پیه برای آموزگاران طراحی و نقاشی به شیوه‌ی گیوم، او با افتخار تمام گفته بود: «کارگری که می‌داند چه‌طور شیء‌ی برای خود تجسم کند، می‌تواند شیء را با تمام اجزایش بسازد.»

این دوره‌ی آموزشی با دقت تمام برنامه‌ریزی شد و به بخش‌های مدرسه‌ی ابتدایی (۶ تا ۹ سال)، ثانوی (۹ تا ۱۲ سال) و ثالثی (۱۲ تا ۱۴ سال) تقسیم‌بندی گردید. مفاهیم پایه‌ی که تمام دانش‌آموزان باید فرامی‌گرفتند، عبارت بود از تمایز بین طرح و پرسپکتیو در مدل‌های ذهنی: «چون کودک یاد می‌گرفت که هر شیء دارای دو معادل طراحی خطی مختلف است، یکی طرح ظاهری و دیگری واقعی، یکی طرح دو بعدی (پروژکسیون) و دیگری دورنمای سه بعدی (پرسپکتیو). پرسپکتیو طراحی‌بی بود که «ظاهر اشیاء به چشم غیرمسلح را تصویر می‌کرد». البته شیوه‌ی مرجح، پروژکسیون بود که همان‌طور که در طراحی‌های مکانیکی آموزش داده می‌شد، «حقیقت اشیاء را فرای ظاهر و سطح نشان می‌داد... هر کدام با خود شیء نسبتی داشتند. می‌شد دستگاه آسیاب را به هردو شیوه طراحی کرد، ولی حقیقت آن چه به‌ظاهر می‌نمود نبود. بلکه در همان طرح غیرشبهه‌ی نهفته بود، در همان طرح کروکی، طرح خام قبل از تولید، طرحی که برای تولید کالا جواب می‌داد. در عمل، زبان پایه‌ی کاملاً خنثایی داشت و کاملاً در خدمت وسیله و هدف تولید صنعتی عمل می‌کرد...» این برنامه آموزشی نظری بر تقلید یا رنگ نداشت، به بدن یا طبیعت علاقه نشان نمی‌داد، هدف صرفاً تجارت بود.

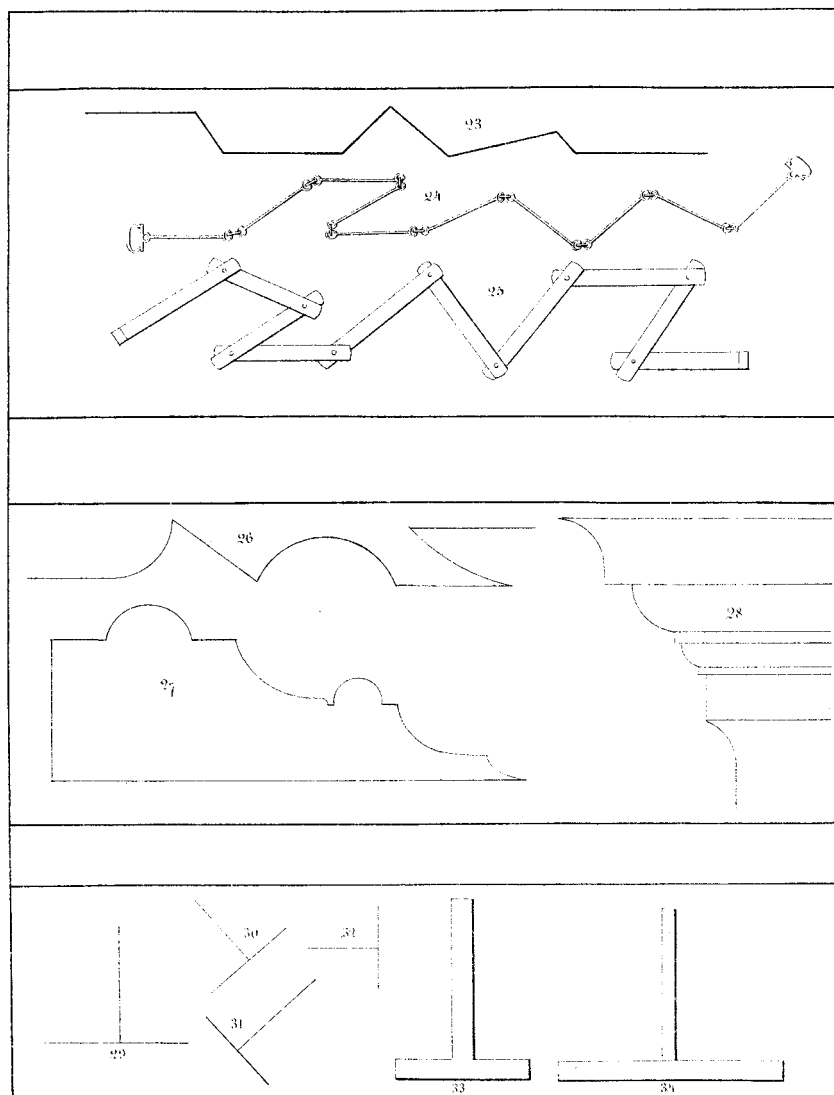
تمرین‌های کلاس فعالیت‌ی فیزیکی بودند که در سکوت، انضباط، رعایت اسلوب و به‌طور جمعی انجام می‌گرفتند، و در سطوح عمیق‌تر تمرینی بود در جهت آشناسازی شاگردان با اصول کار در صنعت. همان‌طور که کم‌تران باید خطوطی را بارها و بارها می‌کشیدند، کارگرا هم فعالیت‌ی را در کارخانه مرتب تکرار می‌کردند، تولید انبوه اشیاء. قوانین این نظام نوشتار در حروف الفبای بصری آن نهاده و بیان شده بودند، یعنی هندسه. امید آن بود که عوام به سواد بصری دست پیدا کنند و چارچوبی عمومی از ارجاعات رسمی شکل بگیرد، مهارتی که در زندگی مدرن ضروری می‌نمود. «ساز زبانی که ایشان برپا می‌کنند ابتدایی و از نظر زیبایی‌شناسی خنثاست و در جهت تشکیل ایده‌ی بصری خاصی به‌وجود آمده است.» خوانند متنی تصویری یعنی چه؟ آیا با چنین متنی می‌شود صحبت هم کرد؟

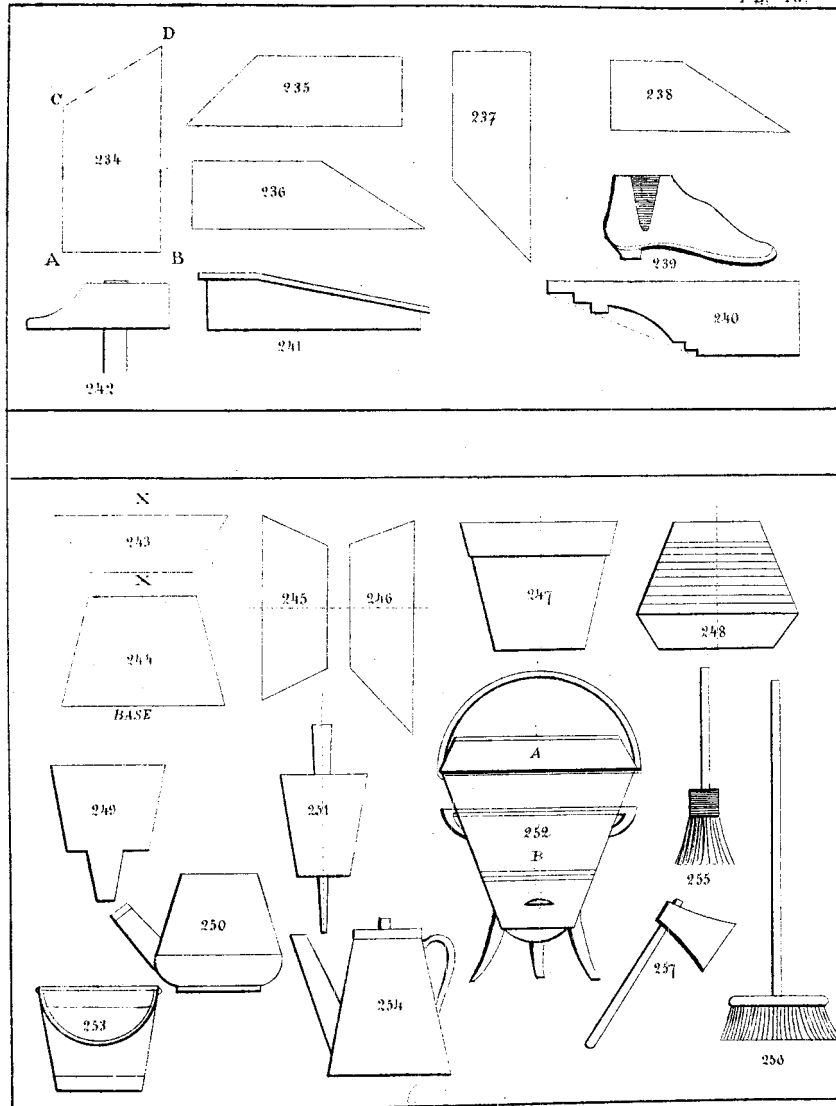
pre-aesthetic activity. This meant that drawing preceded its specific application. It could be applied aesthetically but could also be applied in other ways. Line became bound to the hegemony of the state: "On this route, line would come to mean things. Lessons planned." Line defined the contours of the everyday industrial object in its spoken, written, drawn, and perceived forms. The lessons that were planned took these four aspects of line and its ability to produce things into account. This was like any other language; it spoke, wrote, drew, and perceived things-in-the-world. But the question remains, was this a language for men or a language ascribed to things? How can inanimate objects speak, write, draw, or perceive? Isn't language the domain of humanity, what makes us human? Perhaps it is not, at least if we give it away. The object speaks, because we believe it can speak. It lends itself to writing, and can be read. It draws, in the sense that we see its contour and shape. It perceives, by lending itself to perception. The distance between a readymade and a sacrifice is irrelevant. All of a sudden, the Spirit that the Enlightenment had suppressed finds itself rerouted into material objects. Hegel and Marx sensed this.

The Hungarian Marxist philosopher Georg Lukács would later address the role reversal of subject and object in his article "Reification and the Consciousness of the Proletariat" from 1922. For him, "Modernity was at one and the same time centered on the commodity and premised on disintegration, an isolation, a splitting apart and alienation of both subjects and objects." Knowledge could only be partial.

Easy to say in hindsight. Back to France. Politicians there foresaw the inevitable fragmentation to come, though they, along with pedagogues such as Jules Pillet, were content to think about how the parts can lead to the whole, how the completion of an object may be possible from its separate components. In Pillet's first master class for prospective drawing teachers training in the *Méthode Guillaume*, he would proudly say, "A worker who knows how to read the representation in projection of an object can reproduce the object in all its parts."

The course was rigidly planned and divided into specific components for primary school (ages 6–9), secondary school (ages 9–12), and tertiary school (ages 12–14). The fundamental concept to be grasped by the students all throughout was the distinction between projection and perspective as perceptual models: "For the child was learning that any given object had its equivalent in two different line drawings, once each for its apparent and true form, a perspective and a projection." The perspective was a drawing "that imitated the appearance of things to the naked eye." The preferred method, however, was projection. As taught through mechanical drawing, projection "revealed the truth of things behind the surfaces of appearances. . . . Each kept a relation to the object; one could have a coffee grinder in both ways, but truth, significantly, was not optical. It was, rather, non-retinal, and clearly identified with the *croquis coti*, the blue-print for production, the working drawing for the commodity. In practice, the language base was hardly neutral; it cheerfully ratified the means and ends of industrial production." The curriculum was not concerned with imitation or colour; it was not interested in the body or nature, just business. Classroom exercises were a physical activity that took place in silence, with discipline, method, and mass, resembling at a deeper level a training geared to familiarizing pupils with the principles of industrial labor. As students drew a line over and over again, workers repeated actions in





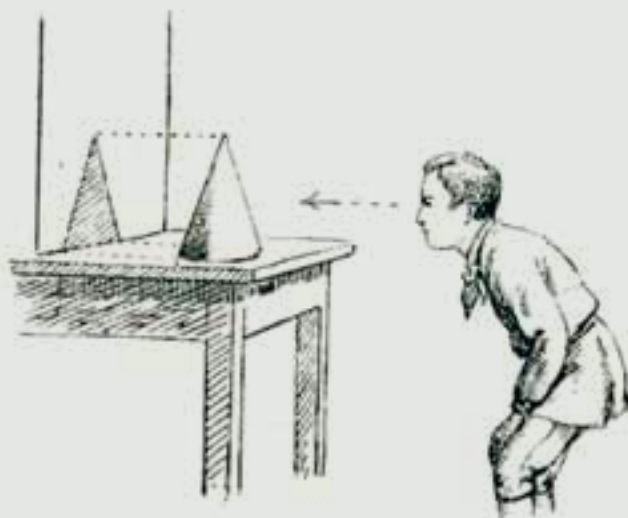


Fig. 43.



Fig. 44.

«طراحی از طریق مشق‌هایی نوشتن آموخته می‌شد و به‌مثابه زبانی که باید خوانده شود، و به کلام دربیاید.» در آغاز خط برای رسم چیزهای شکسته و نامفهوم و ناخوانا به کار می‌رود تا زوایا و اتحناها آموزش داده شوند. این درس تا نوشتن کلمات مثل «بچه» و «دوستی» ادامه پیدا می‌کند. برای نوشتن این کلمات از زاویه‌های ریاضی استفاده می‌شود و این‌ها را باید تشخیص بدهند و بفهمند. وقتی در رسم زوایا به مهارت رسیدند؛ درس اولین هدفش را پی می‌گیرد: رسم یک در. به محض آن که خط خودش را به‌صورت شیء مجسم می‌کند، تعاملات انسانی کم‌کم ناپدید می‌شوند و شیء هرچه بیش‌تر از کلمه‌ها فاصله می‌گیرد. چیزی که کشیده می‌شود دیگر نامفهوم نیست، شکسته و ناخوانا نیست، بازی یا عامیانه نیست، بدن نیست.

اشیاء از طریق نشانه‌های‌شان آموزش داده می‌شوند: در کلاس طراحی خطانند و در کلاس زبان وادبیات کلام‌اند. خطوط، چه بیان و چه ترسیم شوند، باید برای توصیف اشیاء به کار بروند. از آن‌جا که نشانه همواره خود را به شیء متصل می‌کند، درس‌های شیء را می‌توان صرفاً نمایندگی خطوط و کلمات را صرفاً تأثیر یک شیء دانست. بله، نشانه به حامی احتیاج دارد، همان‌طور که تخم‌مرغ به مرغ. کلمات به تصاویر محتاج‌اند و تصاویر به کلمات. می‌شود شیء‌یی را به کلام توصیف کرد، در عین حال می‌توان آن را رسم کرد و با استفاده از هندسه‌ی خطی محاسبه کرد. این شیوه نمایندگی نوع تفکر ناموافق است، نوعی ناسازگاری نشانه‌ها. دو زبان با هم آموزش داده می‌شدند. روزی دانش‌آموزان با استفاده از خط‌کش آ، پرگار، و خط‌کش یک لیوان می‌کشیدند و نمودار دقیق شکل، تناسبات و ترکیب آن را از زاویه دید جانبی مقطع عرضی و روبه‌رو به‌دست می‌آوردند. روز بعد، دانش‌آموزان می‌بایست متشابهاتش را تمرین می‌کردند و مثل دیکته رونویسی می‌کردند تا بعدها به یاد بیاورند. در این روز، دانش‌آموزان یاد

می‌گرفتند که کلمه‌ی نوشته‌شده‌ی «لیوان» (verre در فرانسه) وقتی گفته می‌شود صدایی مشابه با مثلاً ver (حشره)، vert (رنگ سبز)، vers (حرف اضافه: به‌سوی) یا vers (سطر در شعر) دارد. مطمئناً خطوط با کلمات یکی نمی‌شدند، و زبان خط با زبان گفتار قابل برقراری ارتباط نبودند. بین دقت و کمال رسم و تصورات شکل گرفته در «پارول» parole نزاعی در گرفته بود.

پنجره‌های «فرانسه» تبدیل می‌شوند به پنجره‌های «تازه». (بازی زبانی بین تلفظ French و Fresh در زبان انگلیسی مشهود است.)

a factory, mass-producing objects. The rules of this writing system were grounded and expressed in the letters of a visual alphabet, composed of geometry. The hope was that the population would attain visual literacy and develop a common frame of formal references, a skill deemed necessary for modern life. "The language base they set up was primary, aesthetically neutral, and cut to fit a particular idea of the visual."

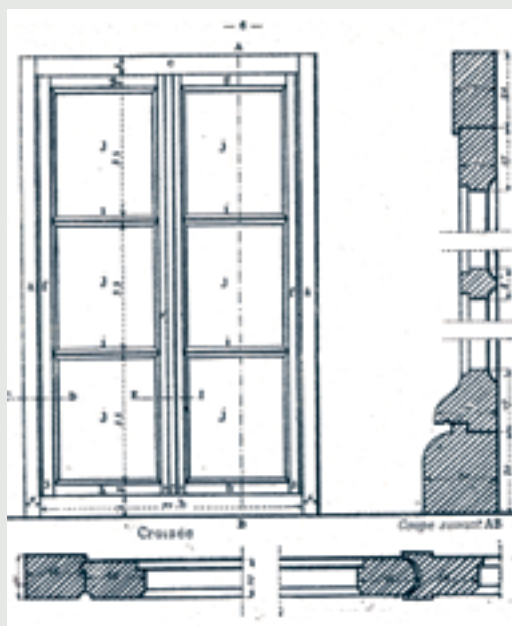
What does it mean to read a visual script? Can one speak it, too?

Drawing "was taught through drills, like writing, and taken as a language to be read, as it were, and spoken." Line would first be applied to draw out gibberish and scribbles, in order to teach angles and curves. The lesson would continue with the writing of the words "child" and "friendship." Math-

ematical angles were applied to these words, identified, understood. Once angles were mastered, the lesson turned to its first object: the drawing of a door. As soon as line attached itself to an object, human interaction disappeared and the object became more and more estranged from words. What was to be drawn bore no nuance, no gibberish, no play, no slang, and no bodies.

Objects were taught via their signs: in the drawing classes as lines, in the language and literature classes as speech. Lines, whether spoken or drawn, would be used to describe objects. Since the sign attaches itself to the object, the object lessons could be interpreted as presenting lines and words as merely the effects of an object.

Yet, signs need support, as much as eggs need chickens. Words needed images; images, words. The object would be spoken; at the same time, it would be drawn



H. NINET, Freehand Drawing in Three Courses Conforming to the New Primary School Programs, 1886

ه. نینه، طراحی با دست باز در سه درس هماهنگ با برنامه‌های جدید مدارس ابتدایی، ۱۸۸۶

out and measured using the practical geometry of line. This method presented two incompatible thoughts, an incongruity of signs. Two languages were being taught. One day, students would draw a glass, using a T-square, a compass, and a ruler to make an exact diagram of its shape, proportion, and composition as a cross-section, full-frontal, and side view. The next day, students would practice their homonyms, writing them out as dictations to recite later. On this day, students learned that the written word "glass" [in French, verre] would sound the same when spoken as, for example, ver [insect], vert [the colour green], vers [preposition: towards] or vers [a line of verse]. Lines did not match up with words; to be sure, the language of line and that of speech were not mutually communicable. There was a war between the exactitude of the projection drawing and the constantly mutating vagaries of parole. French windows became fresh widows.

II. IT IS IN THIS WAY THAT IN A RELATIVELY SHORT TIME, THE VOCABULARY OF METAPHYSICS WILL NOURISH THE LANGUAGE OF THE AD

Michel Bréal was a linguist and the author of the language and literature curriculum for the Ferry Plan. Bréal emphasized speech, speaking; he wanted students to talk, to use language. Speaking revealed the hidden layers of interpretation and expression that writing could not. Through speaking, the child would learn difference and choice. Language, according to him, was social and dialogical. Listeners would have to be taken into account.

The language and literature curriculum was based on *leçons des choses*—object lessons—a concept indebted to Bréal's ideas concerning the object of language. How was one to instruct the object lesson? There was a textbook written for it, one based on an earlier existing book written by Marie-Pape Carpentier in 1867. Paul Bert was the author of this book, published in 1886 as *Lectures et leçons des choses*, consisting of dialogues between two children and various people they meet while traveling throughout France. The children see things and ask questions; pictures would accompany the lessons but were picked apart indirectly in the children's conversation as well as in a disassociated way through footnotes containing definitions of words and diagrams that presented and discussed, through captions, the object addressed in the dialogue. Thus, multiple layers of expression existed around the object. How, then, was the object permanent? With all these words around it—definition, commentary, and caption—how could a word attach itself to an object and remain?

A fundamental concept for Bréal, which he proposed in a lecture at the Collège de France in 1866, was the "interior ellipse." The phenomenon, as noted, indicated a sense of collapse within the very fabric of language itself, that all language was constantly subject to external historical forces. For Bréal, word as a form and word as a sense were incongruous. An example of this incongruity would be the simple act of seeing a thing and associating a word with it. What is this word? What relationship other than an arbitrary one does it share with its thing? Bréal sensed this, proceeding to argue that the pause between seeing and saying is an elastic moment in which the form of a word and its sense can be pulled and stretched in different ways. This stretching-act is found where the word potentially transforms in use, in its associations and re-associations with a thing, a form of speech, or a register of language. "Language was too porous, too open to suggestions, too susceptible at too many points. It would be enriched and it would be weakened."

What's all this talk of use and exchange, choice and value?

Language, via words and things, accumulates and circulates. A modern value economy. "Words were always in contact with material that was not linguistic, equally mobile, and practical." What kind of lesson was this? The teacher would show the object, a light bulb, and tell. For a moment, the student would see the teacher in possession of an object, perceive this as possession of all knowledge and non-knowledge contained within the object. At this very instance, the desire to possess materially and linguistically would consume the pupil. The object was meant to conquer the hearts and minds of subjects. Could it speak alone? Did it need interlocution? The forces between words and things had to be taken into account,

ب. به این ترتیب در مدت زمان نسبتاً کوتاهی، واژگان متافیزیکی زبان تبلیغات را تغذیه خواهد کرد

میشل برئال زبان‌شناس بود و نویسنده‌ی برنامه‌ی آموزش زبان و ادبیات طرح فری. برئال بر گفتار و بیان تأکید داشت و می‌خواست که دانش‌آموزان قادر به صحبت کردن و استفاده از زبان باشند. صحبت کردن لایه‌های پنهان تفسیر و بیان را آشکار می‌کرد که از عهده‌ی نوشتار برنمی‌آمد. کودک از طریق صحبت کردن می‌تواند تفاوت و انتخاب را بیاموزد. به‌زعم او، زبان امری اجتماعی و گفت‌وگویی است که در آن شنوندگان هم به‌حساب می‌آیند. برنامه‌ی آموزش زبان و ادبیات بر اساس «*leçons des choses*» (درس همه چیز) شکل می‌گرفت _ اصطلاحی که وجود خود را وام‌دار برئال و تفکراتش درباره‌ی زبان است. حالا چه‌طور باید این درس را آموزش داد؟ برای آن کتاب درسی بر اساس کتاب پیشین ماری-پاپ-کارپنتیه در ۱۸۶۷ نوشته شد. پل برت، نویسنده‌ی این کتاب، آن را در ۱۸۸۶ تحت عنوان خواندن و درس‌هایی از همه چیز منتشر کرد که شامل گفت‌وگوی دو بچه و افراد مختلفی که حین سفر سرتاسر فرانسه به آن‌ها برمی‌خوردند می‌شد. بچه‌ها چیزهایی را می‌دیدند و سؤال می‌کردند _ درس‌ها با تصاویر همراه بودند اما آن‌ها به‌طور غیرمستقیم از متن گفت‌وگوی بچه‌ها جدا شده و به‌طور مجزا در پاورقی‌ها لایه‌لای تعاریف کلمات و نمودارهای چاپ‌شده آورده می‌شدند. موضوع درس حین بحث‌ها، زیرنویس‌ها و گفت‌وگو ارائه داده می‌شد. پس چند لایه تفسیر و بیان حول هر چیز یا موضوع وجود داشت. پس چه‌طور می‌توان آن‌ها را ماندگار دانست وقتی این همه تعریف، تفسیر و زیرنویس اطرافش وجود دارد، کلمه چه‌طور ممکن است خود را به چیز (ابژه) متصل کند و ماندگار شود؟

مفهوم زیربنایی در تفکر برئال که در سخنرانی‌ی در کالج فرانسه در ۱۸۶۶ مطرح کرد، نوعی «حذف از درون» بود، پدیده‌ی که گفته می‌شد نشان‌دهنده‌ی فساد از درون بافت زبان است، که تمام زبان دائم در معرض نیروهای تاریخی بیرونی است. به‌زعم برئال، کلمه به‌مثابه شکل و فضا امری نامتجانس است. یک مثال از این عدم تجانس همان عمل ساده‌ی دیدن اشیاء و نسبت‌دادن کلمه‌ی به آن‌هاست. این کلمه چیست؟ چه ربطی غیر از اختیاری‌بودن با آن شیء دارد؟ برئال این را حس کرده بود و مطرح می‌کرد که مکث بین دیدن و گفتن، لحظه‌ی کش‌دار است که در آن لحظه شکل و محتوای کلمه را می‌توان به طرق گوناگون بسط و تعمیم داد. این عمل کش‌سانی دقیقاً همان جایی است که کلمه در کاربرد و تداول، در انتساب به چیزها و قطع و انتساب دوباره به آن‌ها، شکل بیان یا صورت زبان را تغییر می‌دهد. «زبان بسیار متخلخل، و بسیار در معرض الهامات و در بسیاری مواقع شدیداً مستعد پذیرش بود. می‌شد غنی یا فقیرش کرد.»

منظور از این همه بحث بر سر کاربرد و معاوضه، انتخاب و ارزش چیست؟

زبان از طریق کلمات و اشیاء، روی هم انباشته و منتشر می‌شود. علم اقتصاد ارزشی مدرن. «کلمات همواره با موادی ارتباط داشتند که از جنس زبان نبودند ولی کاربردی و متحرک‌اند.» این چگونگی درسی است؟ معلم شیء را نشان می‌دهد، یک لامپ برق، و اسمش را می‌گوید. لحظه‌ی بعد معلم را می‌بیند که شیء را در تصاحب دارد و این را به‌منزله‌ی تصاحب تمام دانش‌ها و فرادانش‌های موجود در شیء می‌فهمد. در همین لحظه، میل به تصاحب زبانی و مادی آن شیء در شاگرد شعله می‌کشد. ابژه می‌بایست قلب و ذهن سوزدها را فتح کند. خودش می‌تواند برای خودش حرف بزند؟ آیا به محاوره



MARCEL DUCHAMP, *Fresh Widow*, 1920
مارسل دوشان، تازه‌بیوه، حق نشر رز سیوالی ۱۹۲۰

نیاز است؟ نیروهای موجود بین کلمات و اشیاء را باید به حساب آورد، نیروهایی که قصدشان کشیدن زبان و تجدید وضع آن با توده‌ی کلمات ناپایدار، متناقض و نامتجانس است.

اقتصاد سردمدار این راه بود. بین سال‌های ۱۹۰۹ و ۱۹۱۱ طرح فری اصلاح شد. برنامه‌ی آموزش طراحی با تأکید تازه بر هنرهای تزئینی و رسم اشکال طبیعی به آن افزوده شد، محاسبه و نظم خطوط به‌نفع شهود و آزادی آفرینش کنار گذاشته شد. تزئین بخش غایی صنعت و هنر گردید که از راه طراحی میسر می‌شد. اما همچنان طراحی مکانیکی و جدایی بین رسم و پرسپکتیو در جای خود باقی ماندند: الگوهای تزئینی برگ‌ها و دسته‌گل‌ها بر روی دستگاه آسیاب و قندشکن، طرح تغییر چندانی نکرد، صنعت‌گر وارد شد. سنت‌های صنعت‌گری بازبینی شدند و به صادرات عمده‌ی فرانسه تبدیل گردیدند. بازارهای آینده تحلیل شدند. پیشرفت جای دیگری بود. تولید گوشه‌چشمی هم بر دهات داشت. طبیعت باید در تصرف درمی‌آمد، تزئین گام اول بود.

بحث برسر عقل سلیم یک‌دفعه از تمام مراتع سرسبز آموزش پر کشید و از تمام کافه هنرهای آزاد پرهیز کرد. تبدیل شده بود به بحث‌های توخالی زیر ستون‌های مرمرین سیاست. با تغییر تمام اصول طرح فری، عقل سلیم خانه‌ی دیگری برای خود یافت: درواقع بچه‌ها بزرگ شده بودند و خوب آموخته بودند. ناهمخوانی چیزی بود مقتضی تبلیغات، سرمایه یک گام جلوتر بود شاید به آن دلیل که دیگران آموزش را تسریع می‌کردند. تبلیغات به موقعیت تازه‌ی عقل سلیم خوب پی برده و از شکل‌های مرکب آن به همان شیوه‌ی معرفی‌شده در درس‌ها بهره می‌برد، از خلل و فرج زبان بی‌فایده‌ی برثال و استعداد پذیرش آن استفاده می‌کرد و حتاً با تقابل بین دال و مدلول _همانی که بعدها سوسور مطرح کرد_ سازگار شده بود. تبلیغات «تصویر مستقیمی از شیء مورد فروش نشان می‌داد که در نزدیکی‌اش نام تجاری و متن کوتاهی چاپ شده بود.» نام تجاری کم‌کم نام خود چیز می‌شد و برعکس. مثل آدامس، تاید، پیف‌پاف. در سال ۱۹۱۱ تابلوی مونالیزا در لوور به سرقت رفت. دو سال بعد در ۱۹۱۳ پیدایش کردند. همان‌طور که برای فقداش مویه می‌کردند، پیداشدنش هم عجیب بود. سر و کلاهش در تبلیغات و کمیک‌ها پیدا شد، حتاً دوشان با شک آن را دوباره کشید و برایش سیل گذاشت. شده بود مضحک‌ی همه (یا شاید همه‌اش لطیفه بود؟) «مونالیزا تصویر گشوده‌ی است، یک بازی جمعی است، نارسیس است، انبوه خطوط. لبخندش جمعی از صفات را بر ما عیان کرده، جمعی از اندام‌ها، امیال. و با این حال شاهکار هنوز حرف می‌زد و با وجود خود به هر بیننده‌ی می‌گفت که کاپیتال (سرمایه) نتوانسته خط فصل مشخصی بین جنیست‌ها، بین سرقت و فروش، بین زیرپوشه‌ها و بازتاب‌شان و بین دسیسه‌ها بکشد. او بود که در سال ۱۹۱۱ نشان داد تصاویر نمی‌توانند با این همه تغییر و جابه‌جایی باقی بمانند بلکه تنها در نسبت با اشیاء و در تصاویر متحرک زنده می‌مانند.» تصویر گشوده یا باز چیست؟

those forces which aimed to stretch, pull, and reshape language into an inconsistent, inconstant, incongruous heap of words.

Economics led the way. Between the years 1909 and 1911, the Ferry Plan was reformed. The drawing curriculum was supplemented with a new emphasis on the decorative arts and the depiction of natural forms; measurement and discipline were set aside, giving way to intuition and creative freedom. The ornamental was seen as the ultimate congruence of industry and art, via drawing. Yet, mechanical drawing and the separation between projection and perspective were kept in place: the ornamental patterns of leaves and bouquets of thought met the coffee grinder and the hatchet; the plan did not budge. Enter the artisan. Craft traditions were to be revived; they would become France's major export. Future markets were analyzed. Progress was elsewhere. Production turned its eyes to the countryside. Nature was to be conquered; ornament was the first step.

The debates around common sense had left the all-of-a-sudden-leafy meadows of pedagogy; common sense eluded the smoky, bohemian cafes of art; it was empty shop talk underneath the marbled columns of politics. As the amendments to the Ferry Plan reversed what was already too late to take back, common sense found its resolution elsewhere: indeed, the kids had grown up and they had learned well. Incongruity was smoothly appropriated by advertising. Capital was one step ahead, maybe because others were doing its job. The advertisement was to bear the configurations of this new common sense, starting with the use of the compound form as expressed in the object lessons, moving on to the porous suggestiveness of Bréal's useless language, even adapting to the opposition between the signifier and its signified that Saussure would coin much later. The ad "gave a fairly straightforward picture of the thing trying to be sold, near which was printed the brand name and a brief text." The brand name became the name of the thing, and vice versa. Jell-O and Band-Aids.

In 1911 the *Mona Lisa* was stolen from the Louvre. It was found two years later in 1913. As her absence from the Louvre was mourned, her appearance elsewhere was uncanny. She reappeared in advertisements and comics; even Duchamp would revise her by giving her a mustache. She became the site of a game (or was it all a joke?). "The *Mona Lisa* was an open image, a party image, a narcissus, a pile of lines. Her smile had opened into a series of characters, a series of bodies, a range of desires. And yet, the masterpiece was nevertheless still speaking, telling anyone with the wherewithal to hear that capital did not produce clear lines of separation between genders, between stealing and selling, between underwear and reflection, between plots. She revealed that all images by 1911 could expect to exist by shifting and changing, surviving as moving pictures in relation to things."

What is an open image?

III. MAMA, TELL ME, WHAT DOES THE LADY HAVE THERE?

In 1912, Fernand Léger exhibited *La femme en bleu* at the annual Salon d'Automne. It caused an uproar: "You will ask if nature and the human form have ever been subjected to such outrage." These were the words of Paris' municipal councilor, Gilbert Lampué, addressed to the Undersecretary of State for the Fine Arts (*sous-secrétaire de l'état pour les beaux-arts*), clearly stating his rejection of Léger's paintings and accusing the Undersecretary of negligence: "Your government has produced this monstrosity, [has sheltered] this sort of horror!" What's the problem? What is there to be afraid of? Has the dignity of the State been put into question by—gasp!—ugliness? Whatever happened to beauty?

"[Lampué] took the Cubists to be painters who might as well be geometers; at the same time he termed their work hieroglyphic. Lines once innate to the hexagon, industrial and French [it must be mentioned, the shape of France was commonly compared to a hexagon], were now even to gentlemen dense, generically Egyptian, carrying an unhealthy odor seeping from the tomb."

According to the Undersecretary, this was a "matter of opinion," and the State should be impartial with its opinions. Instead it should seek out "different kinds of beauty." Once again, we can ask, what happens to beauty in modern art? Where does it go? It is no longer related to likeness and resemblance—reality isn't so beautiful anymore.

In defense of Cubism, Marcel Sembat, deputy councilor for Montmartre, brought up not painting but poetry, arguing in favor of how long it took for the Symbolists' poetry to be understood—that one does not immediately understand what one reads, "that a reading sometimes took years to accomplish." *How to read?* "You will have understood. Understanding comes with a delay."

That same scandalous year, the Cubists would issue a manifesto, written by Albert Gleizes and Jean Metzinger, to accompany the Cubist exhibition at the Section d'Or. *Du Cubisme* took a subjective view on the projection, on mechanical drawing—it was not about seeing through the object to the plan, for there was no general plan. This language embraced work as a personal vision that gave only a particular truth: "An object has not one absolute form, it has several; it has as many as there are planes in the domain of meaning."

Where is the body? All this talk of planes, geometries, stretching words, and curving lines caused quite a commotion; the gentlemen were blind to the common sense whose roots they had planted years before. They maintained their offense and saw this new art as a monster child, an inevitable mutation begotten by the recently disposed-of Ferry Plan: "It seems incredible that in the name of free instruction they come along and forbid us to see masterpieces; and what do they give us instead? Cubes, cones, hexagons, tetrahedrons, polyhedrons, the group of them looking like a cemetery. They made the great draughtsman say, 'My poor children, they have placed before you tombstones and then forced you to copy them!'"

When asked about his blue lady, Léger had something to say: "I couldn't portray a woman in all her natural loveliness... I haven't the skill. No one has. I must, therefore, create a new sort of beauty, the beauty that appears to me in terms of volume, of line, of mass, of weight and through that beauty interpret my subjective impression. Nature is a mere pretext for

ج. مامان، بگو اون خانومه اون جاش چی داره؟...

در سال ۱۹۱۲، فرناند لژه در نمایشگاه سالانه «Salon d'Automne» تابلوی بانوی آبی‌پوش را به نمایش گذاشت. سروصدای زیادی به پا کرد: «از خودتان می‌پرسیدید آیا تا به حال طبیعت و فرم انسانی در معرض چنین هتک حرمتی واقع شده...» این‌ها سخنان ژیلبر لامپوئه، مشاور شهرداری پاریس، خطاب به معاون وزیر هنرهای زیبای دولت وقت است که به‌روشنی تابلوی لژه را طرد و معاون وزیر را متهم به سهل‌انگاری می‌کند: «دولت شما مسئول خلق چنین هیولایی است، و از این توحش حمایت کرده است!» مشکل چی بود؟ از چه باید می‌ترسیدند؟ آیا اقتدار دولت به‌واسطه‌ی این زشتی! زیر سؤال رفته بود؟ چه بلایی بر سر زیبایی آمده بود؟

«لامپوئه کوبیست‌ها را نقاش‌هایی مسلط بر هندسه فرض کرده بود. در عین حال گفته بود کار آن‌ها شبیه هیروگلیف است. خط‌هایی که زمانی لاینفک از فرانسه‌ی صنعتی و شش‌ضلعی بودند (باید اشاره کنیم که کشور فرانسه معمولاً به شش‌ضلعی تشبیه می‌شود) حالا به چشم آقایان انبوه و متراکم، مصری‌وار و حتا با رایحه‌ی ناخوشایندی برخاسته از گور می‌آمد.»

بنا به گفته‌ی معاون وزیر، مسئله «سلیقه» بود و دولت نباید دخالتی در این عقاید داشته باشد و بلکه باید به‌دنبال انواع متفاوت زیبایی باشد. باز دیگر باید پرسیم در هنر مدرن چه بر سر زیبایی آمد؟ کجا رفت؟ دیگر مسئله‌ی شباهت و همانندی در میان نبود _ واقعیت هم دیگر چندان زیبا نبود.

مارسل سمبت، قائم مقام مشاور مونتمارت، در دفاع از کوبیسم نه به نقاشی، که به شعر اشاره کرد و مدعی شد که درک و فهم شعر سمبولیست هم زمان زیادی برد، و این که فرد بلافاصله با خواندن متن آن را نمی‌فهمد، «و یادگیری خواندن آن گاهی سال‌ها طول می‌کشد.» «چه‌طور بخوانیم؟ باید بفهمید. فهمیدن با تأخیر همراه است.»

در همان سال پرسوایی، کوبیست‌ها مانیفستی منتشر کردند به‌قلم آلبر گلیز و ژان ماتزینگر، که نمایشگاه کوبیست بخشی «Section d'Or» را همراهی می‌کرد. کوبیسم نگاهی سوپزکتیو به رسم و طراحی مکانیکی داشت _ مسئله‌ی مشاهده و رای شیء به زمینه و ساختار آن نبود چون هیچ پلان یا زمینه‌یی در کار نبود. زبان به بصیرتی انفرادی تبدیل شد که تنها حقیقت به‌خصوصی را دست می‌داد: «شیء هیچ فرم مطلق ندارد، بلکه چندین فرم دارد. درست به تعداد زمینه‌های معنی در زبان دارای زمینه است.»

بدن کجاست؟ بحث از این همه پلان و زمینه، هندسه، کشسانی کلمات و خطوط منحنی تنها به آشوب انجامید: آقایان نسبت به عقل سلیمی که خود سال‌ها پیش طرحش را ریخته بودند نابینا شده بودند. آن‌ها وقاحت ماجرا را دریافتند و این هنر جدید را کودک هیولایی دیدند که نتیجه‌ی اجتناب‌ناپذیر کنار گذاشتن طرح فری است: «باور نکردنی است که تحت لوای آموزش آزاد ما را از تماشاها‌ی شاهکارها منع می‌کنند و به‌جایش چه به ما داده‌اند؟ مکعب، مخروط، شش‌ضلعی، مربع، چندوجهی، و گروهی از آن‌ها شکل گورستان‌اند. این‌ها طراحان بزرگ را وامی‌دارند بگویند که ای فرزندان بیچاره‌ی من، جلوی شما سنگ قبر گذاشته‌اند و مجبور تان می‌کنند از روی‌شان نقاشی بکشید!»

وقتی نظر لژه را درباره‌ی بانوی آبی‌پوش پرسیدند، گفت: «من نمی‌توانستم زن را با تمام زیبایی‌ها و لطافت طبیعی‌اش ترسیم کنم... مهارتش را ندارم. هیچ کس ندارد. پس باید شکل جدیدی از زیبایی بکشم، زیبایی‌یی که به‌شکل حجم، خط، توده، و وزن بر من پدیدار می‌شود و این برداشت ذهنی من از زیبایی است. طبیعت تنها بهانه‌یی برای ترکیب تزئینی (دکوراتیو) است و من احساسات

télégraphe électrique, dont le fil passe sur ces poteaux, pour la *lumière électrique* qui éclaire nos grandes villes, pour le *téléphone* qui porte au loin la voix humaine, et pour bien d'autres merveilles encore.



Leçons de choses.

Fig. 40. — La lampe Edison est une des meilleures pour l'éclairage électrique; sa lumière, quoique faible, est douce à la vue et d'une grande durée; le réglage² se fait aussi facilement que pour un bec de gaz, au moyen d'une clé.

Cette lampe consiste en un bec à charbon allongé d'un charbon spécial obtenu en carbonisant³ une espèce de houille⁴ du Japon. Ce charbon est enfermé dans une ampoule⁵ de verre soignée dont on a retiré l'air, et maintenue verticalement par deux pièces formant deux fils de platine⁶ qui livrent passage au courant électrique. Tant que le courant passe le charbon devient incandescent⁷ et projette une vive lumière.

— Et maintenant, François, si tu remerciais M. Collin de toutes les explications qu'il vient de te donner, dit M^{me} Durand, il me semble qu'elles en valent bien la peine.

— Oh! oui, ma tante, fit-il en devenant tout rouge. Et puis un peu gauchement, il ajouta : Je vous remercie beaucoup, monsieur.

— Pauvre enfant, voyez comme je l'ai fait rougir, fit M^{me} Durand en attirant près d'elle son grand espiègle⁸ de neveu. Mais c'est qu'il faut soutenir sa réputation de politesse, car on dit que nous autres Français, nous sommes la nation la plus polie du monde. Et c'est une

Explication des mots. — LECTURES. 1. Vif et malicieux, mais pas méchant. — LEÇONS DE CHOSES. 2. Régulier, toujours la même. — 3. La quantité de lumière à donner. — 4. Changeant en charbon. — 5. Bouteau gigantesque de l'Inde et des pays chauds. — 6. Petite fiole en forme de boule. — 7. Métal d'un blanc gris insatiable à l'air et très difficile à fondre. — 8. Est porté à la chaleur blanche.

XIV (14)

La digestion.

— Mais moi, je comprendrai peut-être, fit André vivement; je ferai bien attention. Et il regarda M. Collin d'un air suppliant.

— Eh bien ! faisons un petit voyage avec la côtelette de Georges; nous laisserons de côté ce qu'il y a de trop difficile, voilà tout; d'ailleurs toi tu es grand garçon. Ainsi, en route ! Maître Georges introduit sa viande dans sa *bouche*, où elle est reçue d'une manière fort irrespectueuse, vraiment, par les *dents*, qui la déchirent et la broient sans pitié; la *salive* aussi vient aider ces petits tyrans¹; elle humecte nos aliments et les ramollit si bien, qu'au bout d'un instant ils ne sont plus qu'une pâte molle qui entre alors dans un long tuyau, placé à l'intérieur du cou, lequel les mène jusqu'à l'*estomac*.

— Première étape², fit François.

— Précisément, *estomac*, première étape. Eh bien, cet *estomac* est une grande poche humectée d'une sorte de liquide qui



Leçons de choses.

Fig. 44. — Estomac se *s'ouvre*. — L'estomac forme une poche qui ressemble à une *corne*; il est placé au-dessous des *poitrines*. Les aliments y arrivent par un conduit appelé *œsophage*; là ils se trouvent en contact avec le *suc gastrique*, sécrété par l'estomac et sont transformés en une substance que le corps peut s'*assimiler*³.

Explication des mots. — LECTURES. 1. Impérieux et violents dans leurs besoins. — 2. Lieu où l'on s'arrête, chemin à parcourir en une fois. — LEÇONS DE CHOSES. 3. Convertir en sa propre substance.

ments of Picasso and Braque: cut-outs, letter combinations, extensions of meaning such as the game between a written *trou bleu/trou blanc* [blue or white hole] and its spoken form, heard undoubtedly as *troubleux* [troublesome]. "The *papiers collés* were not playing their games in the abstract; they were playing the games of the page." Though, the game also played with the space outside and around the words, through incision, spatial arrangement, margins, and measurements. What is taking place in the game of collage and assemblage? Something is trying to communicate itself. A third image? Eisenstein would say it first: "To create an image as opposed to representing a theme." Godard would

say it later: "The image made of two," the overlap of images that form an additional image in the spectator's mind.

Painting would eventually give way to the readymade. Duchamp's friend Jean Crotti, interviewed by an American journalist in 1916 in Duchamp's New York studio, would say the following: "In nature I am like every other man, very much interested in pretty women. But I speak to you as an artist—not as a man. As an artist I consider that shovel the most beautiful object I have ever seen."

Was this a joke? An artist is free to play with his words, but to what extent can we take this game seriously? There were rules applied to the arrangements of words, to the composition of titles: *In advance of the broken arm*.

For Ludwig Wittgenstein, the philosopher of language-games and word-landscapes, play was allowed, though games could be generalized down to their

first lessons and daily usage. He would list the various types of language games in his *Philosophical Investigations*, including, among other things, "giving orders, obeying them; describing the appearance of an object; speculating about an event; presenting the results of an experiment in tables and diagrams; making up a story and reading it; play-acting; singing catches; guessing riddles; making a joke, telling it." Wittgenstein's first lessons were an investigation into the elementary forms of knowledge, derived from his experience as a primary school teacher in the Austrian Alps during the 1920s. He had temporarily abandoned philosophy for reformed object lessons. He tried, as part of the movement to reform the Austrian school curriculum, to move to an isolated mountain village, to teach and live simply. He felt, however, that children could not catch his knowledge. He got angry, boxed many an ear,

نوشتاری «*trou bleu/trou blanc*» و شکل گفتاری آن‌ها در فرانسوی (اولی به معنی آبی و دومی یعنی سوراخ سفید) که موقع خواندن بی‌شک مانند «*troubleux*» (به‌معنای دردسرساز) شنیده می‌شود. «کاغذدیواری‌ها فقط در انتزاع بازی نمی‌کردند بلکه بحث بازی کاغذی بود.» البته این بازی در فضای بیرون و اطراف کلمه هم جریان داشت یعنی در شکاف‌ها، ترتیبات فضایی، حاشیه‌ها و اندازه‌ها. در بازی کولاژ یا اسمبلاژ چه اتفاقی می‌افتد؟ چیزی هست که می‌خواهد ارتباط برقرار کند. تصویر سومی در کار است؟ آیزنشتاین اول از همه این را گفته: «خلق تصویر در مقابله با بازنمایی یک مفهوم». گذار بعدتر گفت: «تصویری که از دوتا (تصویر) تشکیل شده» همپوشانی

تصاویر که تصویر اضافی‌یی در ذهن مشاهده‌کننده ایجاد می‌کنند. نقاشی کم‌کم جای خود را به اشیاء پیش‌ساخته می‌داد. دوست دوشان، ژان کروتی، در سال ۱۹۱۶ مصاحبه‌یی با ژورنالیست امریکایی استودیوی نیویورک انجام داد و ضمن آن گفت: «در طبیعت من هم مثل هرکس دیگری‌ام، بسیار علاقه‌مند به زن‌های زیبا. اما الان با شما درمقام یک هنرمند حرف می‌زنم و نه یک مرد. در مقام هنرمند، فکر می‌کنم که آن خاک‌انداز زیباترین شیء‌یی است که تا به حال دیده‌ام.»

آیا این لطیفه‌یی بود؟ هنرمند آزاد است با کلمات بازی کند، اما این بازی را تا کجا می‌توان جدی گرفت؟ در ترتیب و چینش کلمات و در وضع عناوین قوانینی در کارند: به *استقبال بازی شکسته* (عنوان اثری از دوشان).

به‌زعم ویتگنشتاین، فیلسوف بازی‌های زبانی و مناظر واژگانی، سرگرمی مجاز است گرچه بازی‌ها را نباید به اولین درس‌ها و کاربرد روزانه تعمیم داد. او در کتاب پژوهش‌های فلسفی، انواع مختلف بازی‌های زبانی را در کنار موارد دیگر فهرست می‌کند: «دستور دادن، اطاعت کردن، توصیف ظاهر اشیاء، تعمق در وقایع، ارائه‌ی

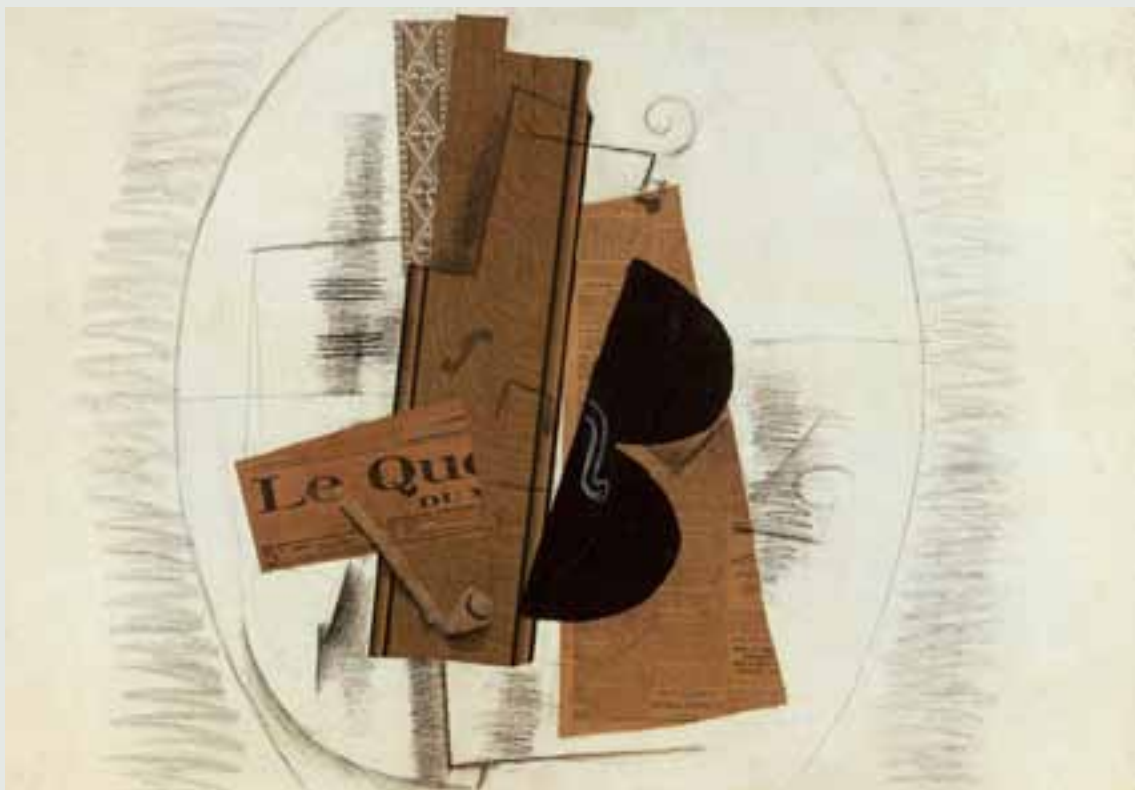
نتایج تجربی با نمودارها و جدول‌ها. داستان ساختن و خواندنش، نقش بازی کردن، آواز خواندن عبارت‌ها، حدس زدن معماها، جوک ساختن، گفتنش...» اولین درس‌های ویتگنشتاین عبارت بودند از جست‌وجو در نخستین شکل‌های دانش که نتیجه‌ی تجربه‌های او به‌مثابه معلم مدرسه‌ی ابتدایی در کوهپایه‌های آلپ اتریش در دهه‌ی بیست بود. او موقتاً فلسفه را کنار گذاشت و به درس چیزها که آن‌موقع اصلاح شده بود پرداخت. او سعی می‌کرد تا به‌مثابه بخشی از نهضت اصلاح برنامه‌ی آموزشی اتریش، روستایی کوهستانی را متحول کند، و ساده و راحت درس بدهد و زندگی کند. اما احساس می‌کرد که بچه‌ها توان فهمیدن دانشش را ندارند. عصبانی می‌شد، گوش‌شان را می‌کشید و بعد دید که به‌دلیل اخلاق خشن در قبال بچه‌های خنگ او را از مدرسه بیرون انداخته‌اند.

رابطه‌ی پیچیده‌ی کلمات و تصاویر با معنی را ویتگنشتاین تحت



FERNAND LÉGER, *La femme en bleu*, 1912

فرناند لژه، بانوی آبی‌پوش، ۱۹۱۲



ژرژ براک، *Le Quotidien*، ۱۹۱۳ GEORGES BRAQUE, *Le Quotidien*, 1913

and found himself kicked out of school for his violent temper tantrums against stupid children.

The complex relationship between words/images and meaning was investigated by Wittgenstein through what he called a "picture-object": "In some respects I stand towards it as I do towards a human face. I can study its expression, can react to it as to the expression of a human face. A child can talk to picture-men or picture-animals, can treat them as it treats

dolls." Speaking to pictures—was Wittgenstein going mad? The question was fair enough: what was the relation between what is seen and speech? The naming of a thing seen, the use of a word to describe it, Wittgenstein designated as a split in vision: "All seeing was becoming, what he called seeing-as: the gap between perception and what a mind might make of it."

"If someone sees a smile and does not know it for a smile, does not understand it as such, does he see it differently from someone who understands it? . . . Hold the drawing of a face upside-down and you can't recognize the expression of the face. Perhaps you can see that it is smiling, but not exactly what kind of smile it is. You cannot imitate the smile or describe it more exactly. And yet, the picture which you have turned around may be a most exact representation of a person's face." Is a blurry concept a concept at all? Concepts come with blurred edges.

Wittgenstein's final problem was the division of the inner from the outer. Once the mind's eye takes over, how is it possible

to see again with the eyes? Windows were especially problematic. Divisions were constantly being made; Wittgenstein sensed this was something bigger than he could ever comprehend. Silent movies, for example, divided the one into two: the interstice between the image of a face, a close-up of a mouth, the movement of speech, and the intertitles consisting of words spoken, written, read, and shown; what made this impossible division make so much sense? Interjections, lack, lags behind the words were only to come after the moving image. Incongruities didn't seem to hinder comprehension, however. Inner and outer divisions lie at the heart of the cinema—are photographs real? No, they

عنوان «شیء-تصویر» بررسی می‌کند: «به نحوی مقابل آن می‌ایستم که مقابل صورت انسانی می‌ایستم. می‌توانم در حالتش دقیق شوم، به آن واکنش نشان دهم همان‌طور که به حالت صورت انسانی واکنش نشان می‌دهم. کودک ممکن است با آدمک‌های تصویرشده یا تصویر حیوانات حرف بزند یا با آن‌ها جوری رفتار کند که با عروسک‌ش صحبت کردن با تصاویر، آیا ویتگنشتاین عقلش را از دست داده؟ سؤال به‌جایی بود، چه رابطه‌ی بین شیء دیده‌شده و گفتار وجود دارد؟ نام‌گذاری چیزی که دیده می‌شود، استفاده از کلمات برای توصیف آن، ویتگنشتاین این را شکافی در تصور فهمیده بود: «هر دیدنی شدن است، چیزی که او دیدن به‌مثابه نامیده بود: شکاف بین دریافت و آن چه ذهن از آن برداشت می‌کند.»

«اگر کسی لبخندی را ببیند و تشخیص ندهد که لبخند است، یعنی این‌طوری نگاهش نکند، آیا نسبت به کسی که آن را می‌فهمد درک متفاوتی دارد؟... نقاشی یک لبخند را سروته کنید، دیگر نمی‌توانید حالت صورت را در آن تشخیص دهید. شاید بفهمید که دارد لبخند می‌زند ولی دقیقاً نمی‌دانید چه جور لبخندی است. و نمی‌توانید آن لبخند را تقلید یا به‌طور دقیق توصیف کنید. درعین حال، ممکن است تصویری که سروته کرده‌اید دقیق‌ترین بازنمایی صورت یک شخص باشد.»

آیا مفهوم مبهم را اصلاً می‌توان مفهوم دانست؟ مفاهیم در لبه‌ها محو می‌شوند.

مسئله‌ی آخر ویتگنشتاین، تقسیم درون و بیرون بود. وقتی چشم ذهن بسته شود، دیگر چه‌طور می‌شود با چشم‌ها دید؟ مشکل اصلی از این پنجره‌هاست. همیشه همه‌چیز را تقسیم می‌کردند، ویتگنشتاین دریافت که این مقوله از درک او خارج است. مثلاً فیلم‌های صامت هم دو قسمت می‌شدند؛ شکاف بین تصویر یک صورت، نمای بسته‌ی دهان، حرکت گفتار و میان‌پرده‌هایی از کلمات توضیحی که گفته شده‌اند،

نوشته شده‌اند، خوانده و نشان داده می‌شوند، چه‌طور ممکن است که این تقسیم ناممکن معنادار شود؟ اصوات، فقدان‌ها، عقب‌ماندن از کلمات تنها در تصاویر متحرک اتفاق می‌افتاد. اما این ناسازگاری‌ها به‌هیچ‌وجه مانع فهمیدن نمی‌شدند. تقسیمات بیرون و درون در کنه سینما نهفته بود — آیا عکس‌ها واقعی‌اند؟ نه، همگی منکسر شده‌اند، نور وارونه شده‌اند. این انعکاس را می‌گیرند، وارونه می‌کنند و نگاتیو را می‌سازند تا تنها برای چاپ عکس مورد استفاده قرار بگیرد. دیدن — به‌مثابه چیزی دیگر مصداق مکانیکی پیدا کرده بود.

تنها چیزی که برای‌مان می‌ماند، سطح است و دود و آینه. سوژه کجاست؟



MAN RAY, *Mona Lisa as seen by Duchamp*, 1921-1922

من ری، «مونا لیزا از نگاه دوشان»، ۱۹۲۱-۱۹۲۲

are refracted, inverse light. The reflection is captured, turned inside-out, the negative is produced, only to be used to print the photograph. Seeing-as had found its mechanical demonstration.

All that we are left with are surfaces, smoke and mirrors.

Where is the subject?

The question was never answered. Each time one tried, the subject disappeared again. Shards of light, cast out into the world, the dissipated subject was inevitable.

No longer are words stretched to their limits. Visual attention—like a tightrope across an abyss of darkness—blinks, quivers, flexes to the point of breakage. How much sense does common sense make? Is it really our place to ask? “Eyes must be washed: to see again must we learn.”

این سؤال هرگز به جوابی نرسید. هربار کسی سعی می کرد، سوژه دوباره ناپدید می شد. پاره های نور منتشر در جهان، سوژه ی پراکنده یی که اجتناب ناپذیر می نمود. واژه ها دیگر تا نهایت خود کشیده نمی شوند. توجه بصری، مثل طناب محکم و کشیده یی در مفاک تاریک سوسو می زند، می لرزد و تا مرز شکست پیش می رود. مگر عقل سلیم تا کجا می تواند؟ آیا واقعا در مقام پرسش ایم؟ «چشم ها را باید شست، جور دیگر باید دید.»

مترجم: فرزانه دوستی



MARCEL DUCHAMP, *In advance of the broken arm*, 1915. Replica made by Duchamp in 1945 of lost readymade snow shovel

مارسل دوشان، پیش از بازوی شکسته، ۱۹۱۵. المثنی ساخته شده به دست دوشان در سال ۱۹۴۵ از برف روپ گمشده ی حاضری

A note on the use of quotations:

All quotations are drawn from either *Their Common Sense* or “Ready-Made Originals,” save for in a few cases:

- a) in the third section, the two sentences starting with “you will have understood” are from notes to a seminar given by Avital Ronell in August 2010 at the European Graduate School, Saas-Fee, Switzerland;
- b) also in the third section, the quotes from Jean-Luc Godard and Sergei Eisenstein regarding the “third image” are from the book *Cinema: The Archaeology of Film and the Memory of a Century* (A conversation between Jean-Luc Godard and Youssef Ishaghpor, translated by John Howe, published by Berg, Oxford/New York, 2005);
- c) the closing sentence of the commentary, starting with “eyes must be,” is a quote from the Iranian poet and painter Sohrab Sepehri.

نکته یی درباره ی نقل قول ها:
همه ی عبارت هایی که بین « » آمده اند، مورد تأکیدند یا به مفهوم خاصی اشاره می کنند. همه ی عناوین و همین طور تمام کلماتی که به زبانی غیر از انگلیسی باشند، ایرانیک شده اند. جمله تنوی « » به معنی نقل قول مستقیم است و همه ی این نقل ها از کتاب عقل سلیم ایشان یا اصلی های پیش ساخته برگرفته شده اند، مگر در موارد زیر:
الف) در بخش سوم، سه جمله به صورت «چگونه... بخوانیم» آمده اند که از متن سمیناری که آویتال رونل آگوست سال ۲۰۱۰ در مدرسه ی عالی اروپایی ساسفی سوئیس ارائه داده گرفته شده اند،
ب) در همان بخش سوم، نقل قول هایی از ژان لوک گدار و سرگئی آیزنشتاین درباره ی «تصویر سوم» از کتاب سینما: باستان شناسی فیلم و یک قرن حافظه (گفت و گویی بین ژان لوک گدار و یوسف اسحاق پور، ترجمه ی جان هاو، انتشارات برگ، آکسفورد/نیویورک، ۲۰۰۵)،
ج) جمله ی پایانی تفسیر که با عبارت «چشم ها را باید شست...» شروع می شود برگرفته از شعری از سهراب سپهری، شاعر و نقاش ایرانی، است.

a box. But if it meant this I ought to know it. I ought to be able to refer to the experience directly, and not only indirectly. (As I can speak of red without calling it the colour of blood.)

I shall call the following figure, derived from Jastrow¹, the duck-rabbit. It can be seen as a rabbit's head or as a duck's.



And I must distinguish between the 'continuous seeing' of an aspect and the 'dawning' of an aspect.

The picture might have been shewn me, and I never have seen anything but a rabbit in it.

Here it is useful to introduce the idea of a picture-object. For instance



would be a 'picture-face'.

In some respects I stand towards it as I do towards a human face. I can study its expression, can react to it as to the expression of the human face. A child can talk to picture-men or picture-animals, can treat them as it treats dolls.

I may, then, have seen the duck-rabbit simply as a picture-rabbit from the first. That is to say, if asked "What's that?" or "What do you see here?" I should have replied: "A picture-rabbit". If I had further been asked what that was, I should have explained by pointing to all sorts of pictures of rabbits, should perhaps have pointed to real rabbits, talked about their habits, or given an imitation of them.

I should not have answered the question "What do you see here?" by saying: "Now I am seeing it as a picture-rabbit". I should simply

¹ *Fact and Fable in Psychology*.



ONGOING TRANSMISSIONS

CONVERSATION WITH
MOLLY NESBIT

گفت‌و‌گو با
مالی نزیبت

ASHKAN SEPAHVAND I'd like to start off by asking you how you came to write *Their Common Sense*. Let's set the scene, so to speak, in which your thoughts situated themselves and place them in relation to other debates and discourses at the time. I'm especially curious about the period between *Their Common Sense*, which you published in 2000, and your article "Ready-Made Originals," where you set down, almost fifteen years earlier, the initial ideas for the book.

MOLLY NESBIT Thinking takes time, sometimes a long time. I started working on "Ready-Made Originals" in 1984/85, knowing it to be a first step into this field of research. I had come to this material in part because of the way Robert Herbert, my teacher at Yale, was lecturing on modern art as a machine aesthetic embedded in the larger forces of the industrial revolution. He had made all of us mindful of such things as mechanical drawings and manuals. There was a whole group of us who were, like him, social historians of art; and we were working with a full palette of Marxist art history, with social history (with its deeply archival research and thick description), with implicit counter culture, and with different philosophies of revolution.

اشکان سپهوند: دوست دارم بحث را با این سؤال شروع کنم که چه‌طور شد تصمیم به نوشتن *عقل سلیم/یشان* گرفتید، و به‌نوعی زمینه را برای نشان‌دادن موضع افکار تان در رابطه با سایر بحث‌ها و گفتمان‌های روز فراهم کردید؟ مخصوصاً به فاصله‌ی بین *عقل سلیم/یشان* که در سال ۲۰۰۰ منتشر شد و مقاله‌ی شما با عنوان «اصلی‌های پیش‌ساخته» که در آن شما ایده‌های اولیه‌ی کتاب را حدوداً ۱۵ سال پیش‌تر مطرح می‌کنید، علاقه‌مندم.

مالی نزیبت: تفکر به زمان نیاز دارد و بعضی‌وقت‌ها به زمانی زیاد. من در ۱۹۸۴-۱۹۸۵ شروع کردم به کار کردن روی «اصلی‌های پیش‌ساخته»، با علم بر این که این اولین قدم در زمینه‌ی این تحقیق بود. انتخاب این موضوع تا حدودی مربوط به روشی می‌شد که رابرت هربرت، استاد من در دانشگاه ییل (Yale)، درباره‌ی هنر مدرن به‌مثابه زیبایی‌شناسی ماشین (machine aesthetic) که در نیروهای عظیم‌تر انقلاب صنعتی تعبیه شده است سخنرانی کرده بود. او توجه همه‌ی ما را نسبت به موضوعاتی از قبیل نقاشی‌های مکانیکی و کتاب‌های راهنما معطوف کرد. گروه بزرگی از ما که همه مثل خود او مورخان اجتماعی هنر بودیم و روی طیف وسیعی از تاریخ هنر مارکسیست، تاریخ

اجتماعی با تحقیقات عمیقاً آرشیوی و توصیفات انبوه، یک ضدفرهنگ تولیجی و فلسفه‌های گوناگون انقلاب کار می‌کردیم. باید توجه داشته باشیم که وقتی من شروع به مطالعه‌ی تاریخ هنر در مقطع کارشناسی در دانشگاه واسار در اوایل دهه‌ی ۷۰ کردم، هنر مدرن از دریچه‌ی مدل‌های قرن ۱۹ و به‌ویژه نقطه‌ی حساس انقلاب ۱۸۴۸ و تبعات آن، دومین امپراتوری ناپلئون سوم، مورد مطالعه قرار می‌گرفت. فرانسه پیش از این شرایطی به‌وجود آورده بود که هنر سیاسی و انتقادی را ممکن می‌ساخت و هر ساله در نمایشگاه سالانه‌ی «سالن» جایی را به آن اختصاص می‌داد. موقعیتی بود که به نقاشی صدای عمومی اعتراض و ناهنجاری عجیبی می‌بخشید. نقاشان به این موقعیت پاسخ گفتند و در حالی که مصیبت‌های جهان را می‌دیدند و فرصت‌های آن را نیز در نظر می‌گرفتند، آن را مخاطب آثار خود ساختند. یک فرهنگ عامه‌پسند چه می‌توانست باشد؟ این یک سؤال اساسی بود. سؤالی که ما از نظر تاریخی به آن پرداختیم. اما این گذشته‌ی بی بود که ما احساس می‌کردیم در زمان حال ما نیز تداوم دارد. این گذشته می‌توانست به سؤالات ما پاسخ دهد. همین‌طور که مشغول به کار بودیم، واضح بود که این سؤالات بسیار حساس بودند. دیگران اغلب این سؤالات را بسیار افراطی و از لحاظ فکری بسیار خطرناک می‌دانستند.

چه مقاومتی در برابر این تحول اجتماعی وجود داشت؟

تاریخ هنر مدرن بر سنت فرمالیستی بسیار مستحکمی بنا نهاده شده بود. همچنین، به‌شدت آرمان‌گرایانه بود. نوعی اصول هنری که به واقعیات و بنیان‌ها می‌پرداخت و نه‌تنها به ایده‌آل‌ها. هر تاریخ هنری که فرضیه‌ی جدایی اصول هنری از هر چیز دیگری را بدیهی نمی‌دانست، در آن زمان نوعی بدعت به‌حساب می‌آمد. تا اواسط قرن بیستم، این سنت‌ها سد سانسوری ایجاد کردند که برای شکستن آن به چیزی بیش از مباحثه نیاز بود. دهه‌های ۶۰، ۷۰ و ۸۰ جنگی واقعی به‌همراه خود آوردند و آن‌چه شما به‌مثابه برخورد فرهنگ‌ها می‌شناسید، به‌منزله‌ی بخشی از آن مبارزه علیه سدهای محکم شروع شدند. جنگ فرهنگی طولانی به سؤالات اساسی گوناگونی از قبیل هویت و حقوق شهروندی مربوط می‌شد، و تاریخ اجتماعی هنر، از آن‌جا که تلاشی برای ساخت پایگاه عظیم‌تری برای مباحث هنر بود، به این مناظره‌ی فرهنگی تعلق داشت. تاریخ اجتماعی هنر، شامل بررسی موضوعاتی از قبیل الگوهای مردم‌شناسی و زندگی شهرها با تمام پیچیدگی‌شان می‌شود، با نگاه به تجربیات مردمی که به طبقه‌ی روشنفکران تعلق ندارند تا به‌طور یکسان در خور توجه به‌حساب بیایند. پس همان‌طور که می‌بینید، بحث‌های گسترده‌تر در مورد سیاست‌های هویت و حقوق شهروندی به رشته‌ی تاریخ هنر نیز نوعی ضرورت بخشیدند.

It is probably worth noting that when I started studying art history as an undergraduate at Vassar in the early 70s, modern art was being studied through the example of the nineteenth century and in particular the flashpoint of the 1848 revolution and its aftermath, the Second Empire of Napoléon III. The French state had already produced conditions under which a critical and political art was made possible and was given a platform every year in the annual Salon exhibitions. It was a kind of situation that gave painting an unusually strong public voice of dissonance and dissidence; painters rose to the occasion and addressed the world, seeing its pitfalls and imagining its possibilities. What could a popular culture be? That was a real question, one we took up historically. But this was a past that was felt to be continuous with our present. This past could open up our questions. It was clear, as we worked, that these questions held a frisson; they were often seen by others as too radical, intellectually too dangerous.

What was the resistance towards this social turn?

Modern art history was saddled with a very strong formalist orthodoxy that had structured it. It was also severely idealist. A kind of aesthetic that involved looking at the real or the base and not only the ideal, or an art history that did not begin from the premise that aesthetics were separate from everything else, was then considered heretical. By the middle of the twentieth century, the orthodoxies formed a kind of censoring wall, and to break it down, more than debate was needed. The 60s, 70s, and 80s brought a real fight with them, and what you know to be the culture wars began as part of that struggle against rigid walls. The long culture war had to do with different kinds of big questions, such as those of identity and civil rights; and the social history of art belonged to this cultural debate because it was an attempt to produce a larger base for the discussion of art. Social art history involves looking at things such as demographic patterns and the lives of cities in all their complexity as well as deeming the experience of people who are not intellectuals to be equally important. So you see, the larger debates around identity politics and civil rights brought an urgency into the field of art history too.

Meyer Shapiro's work is considered to be the starting point for the social history of art, and many people, such as Linda Nochlin and Robert Herbert, began to look to his work to find a place from which to begin. The idea of studying the machine aesthetic art historically, for example, sits as an aside in "The Nature of Abstract Art" essay from 1937 that Shapiro wrote when he was weighing the

deficiencies of Alfred Barr's "Cubism and Abstract Art" exhibition.

At the same time, the emergence of social art history, as you experienced it, must have also provided its share of demands and criticisms via a self-policing mechanism of sorts. What confrontations did you experience while working on *Their Common Sense*, and what effects did they have on you?

Well, over the course of the mid-80s, as I was applying for grants to do research on what was to become *Their Common Sense*, the orthodoxy proved more helpful than hurtful. In both formalist as well as social-historical strains within the field, the formation of French Modernism was being reexamined. This gave me an upper hand to start working on the topic; after all, I was looking at the sources of geometric abstraction.

The real confrontation with academic orthodoxy began once I had finished the book in 1996. Because of the way *Their Common Sense* was written, the university presses wouldn't touch it, and it took me a long time to find a publisher. The main offense was that I had broken the expository voice. It didn't seem like such a big deal to me, especially if you look at what had been happening in French philosophy or comparative literature. But in art history, this was a problem. The problem was language, which language to speak and how to speak it.

It's worth emphasizing that the social turn in art history made real use of critical theory, though not always conventionally. Theory, as it entered American academic practice, was heavily indebted to techniques developed by structuralist linguistics and, to some extent, anthropology, and to a certain kind of psychoanalysis (Freudian/Lacanian). These discourses produced a theory that somehow worked more like criticism, producing a formal level of commentary rather than nonformal, empirical ground from which to consider a problem. The theory culture in art historical academia quickly formed itself into a continuation of prior formalist orthodoxies. It was mostly associated with *October* magazine, and raised a whole set of important questions. *October* involved a group of distinguished professors who came to have a great deal of authority, as would their students. So, one can distinguish a kind of common sense of theory that remains with us today. It's this continuing debate—over the place of linguistics and language—that I looked at in *Their Common Sense*. Obviously my book does not reproduce the Saussurean linguistics so influential in theory; rather, it introduces the linguistics that was parallel to and even simultaneous with developments in structuralism, a blind spot of sorts.

اثر میر شاپیرو به مثابه نقطه‌ی شروع تاریخ اجتماعی هنر در نظر گرفته می‌شود و افراد بسیاری از قبیل لیندا ناچلین و رابرت هربرت، برای یافتن نقطه‌ی برای شروع به اثر او متوسل شدند. برای مثال، ایده‌ی مطالعه‌ی تاریخی هنر زیبایی‌شناسی ماشین نوعی گریز از موضوع اصلی در مقاله‌ی ماهیت هنر انتزاعی است که شاپیرو در ۱۹۳۷ نوشت، زمانی که مشغول ارزیابی کاستی‌های نمایشگاه الفرد بار با عنوان کوبیسم و هنر انتزاعی بود.

در همان حال، ظهور تاریخ اجتماعی هنر، آن گونه که شما آن را تجربه کردید، می‌بایست سهم خود از تقاضاها و انتقادها را نیز از نوعی مکانیسم کنترل خود به همراه داشته باشد. زمانی که روی عقل سلیم/ایشان کار می‌کردید، چه مقابله‌هایی را تجربه کردید و آن‌ها چه تأثیری بر شما داشتند؟

در طول دوره‌ی میانی دهه‌ی ۸۰ که من برای بورسیه جهت تحقیق روی آن چه قرار بود به نوشتن عقل سلیم/ایشان منجر بشود اقدام می‌کردم، سنت‌های نامبرده بیش‌تر مفید بودند تا مضر. هم در گرایش فرمالیستی و هم در گرایش اجتماعی-تاریخی در این حوزه، شکل‌گیری مدرنیسم فرانسوی در حال بازنگری بود و این به من تسلط بیش‌تری می‌داد تا روی این موضوع شروع به کار کنم، چون من مشغول بررسی منابع انتزاع هندسی بودم.

مقابله‌ی واقعی با سنت‌های دانشگاهی زمانی شروع شد که من نوشتن کتاب را در سال ۱۹۹۶ به اتمام رسانده بودم. به دلیل نوع نگارش عقل سلیم/ایشان، انتشارات دانشگاه‌ها از آن شدیداً روی گردان بودند و مدت زیادی طول کشید تا ناشری پیدا کنم. گناه اصلی من این بود که صدای توضیحی (expository voice) را شکسته بودم. برای من مسئله‌ی مهمی به نظر نمی‌رسید، مخصوصاً با توجه به آن چه در فلسفه‌ی فرانسوی یا ادبیات تطبیقی اتفاق افتاده بود. اما در تاریخ هنر این یک مشکل بود. مشکل، زبان بود - به چه زبانی صحبت بشود و چگونه.

باید تأکید کنم که تحول اجتماعی در تاریخ هنر به‌واقع از نظریه‌های نقد بهره گرفت، اگر چه این استفاده همیشه مرسوم نبود. نظریه، زمانی که وارد حوزه‌ی دانشگاه‌های امریکایی شد، به‌شدت وام‌دار تکنیک‌هایی بود که توسط زبان‌شناسی ساختارگرایانه و تا حدودی نیز انسان‌شناسی و نوع خاصی از روانکاوی (فرویدی/لاکانی) توسعه یافته بودند. این گفتمان‌ها با ایجاد درجه‌ی از تفسیر، که بیش‌تر رسمی بود تا غیررسمی، نظریه‌ی را تولید کردند که به‌نوعی بیش‌تر شبیه نقد عمل می‌کرد. زمینه‌ی تجربی که از طریق آن بتوان مسئله‌ی را بررسی کرد. فرهنگ نظریه در دنیای دانشگاهی تاریخ هنر به‌سرعت شکل دنباله‌ی سنت‌های فرمالیستی گذشته را به خود گرفت. بیش‌تر پیوند نزدیکی با مجله‌ی اکتبر داشت و سؤالات مهم بسیاری را مطرح کرد. مجله‌ی اکتبر متشکل

از گروهی از اساتید بود که اتفاقاً اختیارات فراوانی نیز داشتند، همان‌طور که شاگردان‌شان نیز در آینده داشتند. بنابراین، می‌توان نوعی حس عام از نظریه را تشخیص داد که امروزه نیز همراه ماست. در عقل سلیم/یشان به این بحث دنباله‌دار، در مورد جایگاه زبان‌شناسی و زبان پرداخته‌ام. واضح است که کتاب من بازتولید زبان‌شناسی سوسوری با همان قوت نظری نیست. در عوض، زبان‌شناسی‌یی را معرفی می‌کند که موازی، و حتی همزمان با رشد ساختارگرایی بود. نوعی نقطه‌کور.

چه چیزی باعث شد که این مطالب را کشف کنید؟ دقیقاً کجاها سیر می‌کردید که به این فرم از زبان و بصیرت (visuality) که با نظریه‌ی سنتی (امروز) ناهمگون به‌نظر می‌رسد، دست پیدا کردید؟

وقتی که شروع به کار روی رساله‌ام در مورد آتزه (Atget) کردم، برای انجام تحقیق به پاریس رفتم. کارهای بسیاری انجام دادم که بخشی از آن شامل مطالعه‌ی نقاشی نیز می‌شد. ناگهان خودم را مشغول بررسی کتاب راهنمای مدارس، اصلاحات آموزشی و مطالب آرشیوی از اواخر قرن نوزدهم یافته‌ام. دوباره زیبایی‌شناسی‌ماشین حضورداشت.

شروع علاقه‌ی من به این موضوع از آن‌جا بود.

چرا باید به نقاشی به‌مثابه بخشی از تحقیق‌تان در مورد آتزه می‌پرداختید؟ آتزه عکاس بود ...

چون آتزه عکس‌هایش را به نقاش‌ها و دکورپردازها، هنرمندان صنایع مختلف، معمارها و همچنین مورخان و طراحان مجموعه‌ها می‌فروخت. بنابراین، عکاسی‌هایش نوعی سند به‌حساب می‌آمدند. سند عکسی است که ما به آن «study» می‌گوییم. انواع عرف‌ها در مورد studyها وجود دارند. آن‌ها باید نوع مشخصی از اطلاعات صادقانه‌ی تاریخی را تولید کنند. بنابراین، شیوه‌ی چارچوب‌بندی آن‌ها، نحوه‌ی فوکوس آن‌ها و روشی که عکس تنظیم می‌شود، مستلزم نگاه به عکس به‌مثابه چیزی فراتر از یک عملیات تکنیکی است. آتزه طوری عکاسی می‌کرد که عکس‌هایش قواعد نقاشی‌های تکنیکی را مجسم می‌کردند. از آن‌جا که در گذشته و پیش از ظهور عکاسی، نقاشی‌ها کار مستندسازی را انجام می‌دادند، احساس کردم که می‌توان به عکس‌های آتزه با این رویکرد نزدیک شد که «چه کاری قرار است انجام بدهند؟» از یک جهت، می‌توان گفت که کار نقاشی مکانیکی را انجام می‌دهند، در حقیقت در رابطه با ابزار عکاسی، هر کدام به یک خانواده از تصاویر تعلق دارند. می‌توان گفت که این رئالیسم را یک قدم به‌سمت حقیقت جلوتر می‌برد، اگر متوجه منظورم بشوید، اما تصویر در هیچ موردی از نظر طبیعی حقیقی نیست.

باید از نظر فرهنگی حقیقی بشود. این در سطح فرم

How did you uncover this material? What archaeological sites in particular were you digging that led you to these forms of language and visuality that seem incongruous with (what has now become) orthodox theory?

When I started working on my dissertation on Atget, I went to Paris to do research. I went in many directions, and part of this included studying drawing. All of a sudden, I found myself looking at school manuals, educational reforms, and archival material from the *fin de siècle*. There was the machine aesthetic again. That's when I began to get interested in the subject.

Why did you have to look at drawing as part of your Atget research? He was a photographer ...

Because Atget sold photographs to painters and decorators, different kinds of crafts people, to architects as well as to historians and set designers. So his photographs were considered to be documents. A document is a kind of picture which we would call a study. There are all kinds of conventions for studies. They need to produce a certain kind of truthful, historical information; and so the processes of framing them, determining their focus, and setting them up involves looking at the photograph as more than a technical operation. Atget made his photographs embody the conventions of technical drawings. As drawings used to do the work of documentation before photography came along, I sensed that Atget's photographs could be approached with the question, "What work are they meant to do?" In a sense, it is the work of the mechanical drawing in literal relation to the photographic apparatus—both belong to the same family of images. You might say that this takes Realism one step further towards truth, if you see what I mean. Though the picture is in no case naturally true; it has to become culturally true. That happens at the level of its form.

So the artist's access to images of everyday life became a central issue for you when examining the documentary advances made by photographic reproduction?

Yes, though many of Atget's pictures involved some kind of special access, say, to the interiors of buildings. He was developing document archives, and you could think of them as notes for use by others in a workshop or studio. So at that level they work like a file. And Atget knew very well that they were going into somebody else's file, that they would have a technical use. He designed his albums based on such projected technical use. What complicates his pictures is that

تصویر است که اتفاق می‌افتد.

پس در بررسی شما از پیشرفت‌های مستندسازی حاصل از بازتولید از طریق عکاسی، دسترسی هنرمند به تصاویر زندگی روزمره برای شما مسئله‌ای اساسی بوده.

بله، اگر چه بسیاری از عکس‌های آن‌ه شامل نوعی دسترسی ویژه، مثلاً به درون ساختمان‌هاست. او در حال توسعه‌ی آرشیوهای مدارک بود و می‌توان به آن‌ها به‌مثابه یادداشت‌هایی برای استفاده سایرین در یک کارگاه آموزشی یا استودیو نگاه کرد. بنابراین (این عکس‌ها) در آن سطح مثل یک پرونده عمل می‌کنند. و آن‌ه خیلی خوب می‌دانست که آن‌ها وارد پرونده‌ی دیگری می‌شوند و فایده‌ی تکنیکی خواهند داشت. او آلبوم‌هایش را بر اساس این فواید تکنیکی پیش‌بینی‌شده طراحی می‌کرد. آن‌چه تصاویر آن‌ه را پیچیده‌تر می‌کند این است که او می‌دانست که آن‌ها در اثر شخص دیگری کامل می‌شوند. این امر با بسیاری از ایده‌های ما درباره‌ی این که یک اثر مهم چه باید بکند، در تضاد است. آن‌ه قصد نداشت که آثارش در نهایت سر از موزه در بیاورند. او حتا سعی نمی‌کرد که اسناد تمام و کمالی تولید کند. اغلب ویژگی‌های تکنیکی متفاوتی را در یک تصویر با هم ترکیب می‌کرد، و این باعث می‌شد که این تصاویر قدری عجیب به‌نظر برسند. این یکی از دلایلی بود که سوررئالیست‌ها به مدارک او (عکس‌های او) علاقه‌مند شدند.

می‌خواهم از این مطلب به‌مثابه نقطه‌ی مرجع برای بازگشتن به بحث زبان استفاده کنم، و به‌طور خاص نوعی از زبان که شما در عقل سلیم / نشان مطرح می‌کنید. زبان «خط». که چه‌طور می‌توان آن را در مورد نقاشی، سند عکسی، تبلیغات و غیره به‌کار برد؟ چه انعکاسی در باستان‌شناسی آموزش می‌توان حس کرد که با این زبان با ما صحبت می‌کند؟

از نظر تاریخی، مستلزم این است که در بدیهیات و فرض‌های زمانی غوطه‌ور شویم که به ما تعلق ندارد. اوقات زیادی پیش می‌آید که پی می‌بریم که فرضیات مشترک تأکیدها و فرم‌های متفاوتی دارند. در این مورد، زبان خط برای ما توانایی‌اش را در دلالت‌کردن بر مدرنیته و همچنین پیوندهایش با یک فرهنگ صنعتی و تغییرات شدید حاصل از صنعت از دست داده است. امروزه انواع کاملاً متفاوتی از فرم‌ها، خبر از ورود فرهنگ دیجیتال می‌دهند. با وجود این، تصویر خط، وقتی که وارد آن می‌شوید، زیباست. همچنین، می‌توانست آینده را تداعی کند، و در حقیقت هم کرد. زبان خط پر از جاه‌طلبی‌های این‌چنین است. و هنوز، با وجود این، هندسه‌های ایده‌آل در کلماتش مخفی‌اند. زبان خطی که در مدارس ارائه شد، نهایتاً مربوط می‌شود به بازتاب‌ها، ریاضیات، ماشین‌ها و آن نوع نقاشی‌ها که به طرح یا نقشه تبدیل می‌شوند. برای

Atget was aware that they would be completed in the work of somebody else. This messes with many of the ideas we have concerning what a 'significant' picture should be doing. Atget did not intend for his work to end up in a museum. He wasn't even trying to make perfect documents. He was often mixing different types of technical specifications into the same picture, which meant they started to look rather strange. That was one of the reasons the Surrealists became interested in his documents.

I want to use this as an anchoring point to go back to language, specifically the type of language you bring up in *Their Common Sense*, a language of "line"—how this applies to drawing, to the photographic document, the advertisement, etc. What reverberations in the archaeology of pedagogy can we sense speaking to us in this tongue?

Historically it involves plunging yourself back to the givens and the assumptions of a time that is not yours. Very often you will find that common assumptions have very different emphases and different forms. In this case, the language of line for us has lost its ability to signify modernity as well as its associations with an industrial culture and the violent change brought about by industry. Utterly different kinds of forms now signal the arrival of digital culture. Yet, the image of the line, when you move into it, is beautiful—it could and did conjure the future. The language of line is full of such an ambition. And yet, all the same, ideal geometries still lurk behind its vocabulary.

The language of line set out in the schools is ultimately related to projections, mathematics, machines, and the kind of drawings that become designs or plans. This language of line was envisioned as a form of literacy as well as a mode of production. It was introduced so that the population could become literate in *production*. Industry would use this geometry to make things that enter public life, things comprehensible within the common sense needed for capitalism to function: the knowledge of what one buys and sells. This was certainly a pragmatic curriculum. It went into existence and did its work in a classroom; but within a generation, those ideals had to be modified. And what one realizes as one looks at the history of education is that every generation is going to make what it believes to be its correction to what the previous one did or dreamed.

Education is condemned to undo and redo itself every twenty or thirty years. It's not the case that each individual chapter in education has failed, rather it is more a matter of a circulation system in which knowledge participates, resurging under different guises. If knowledge is going to be carried forward,

every generation has to pick up the parts of knowledge it cares deeply about and move them ahead, otherwise things tend to get stuck and lost.

This is something that Gramsci addresses in "In Search of the Educational Principle." He analyses this constant generational renegotiation, in which a certain 'now' is prescribed to a generation that will grow up into a different present. There is always a 'should' attached to the type of knowledge one ought to learn, along with a prescriptive sense of usefulness. I'm very attracted to Gramsci's proposal for an education that is, in a way, impractical, an education that is somehow teaching you a certain uselessness or inoperability. Gramsci says that education must come to terms with its challenge to articulate a common sense whose past is, as yet, undefined: "For in this period, what is learnt, or the greater part of it, must be disinterested, i.e. not have immediate or too immediate practical purposes. It must be formative, while being 'instructive'—in other words rich in concrete facts."

Yes, but I think Gramsci is also being canny, because useful educations are usually devised by people who are trying to take power over others. The uselessness of something for dictators would be a coded uselessness, and Gramsci would want an individual to have the ability to decide what may and may not be useful. Gramsci was a person who thought very precisely about the time in which he was living and was very mindful of the need to analyse the changes through which he and his fellow countrymen and revolutionaries were passing.

This is a very useful idea, still, for all of us. Just as knowledge itself is fundamentally fragile, it depends on people, mortals, to carry it forward. These truths are not eternal. The cultures and the conditions in which we find ourselves are all subject to the kind of change we associate with modernity. If you look at the history of the twentieth century, you'll find that every twenty years, the state of things in any given country goes through pretty massive shifts caused by one thing or another. It might be a war or it might be the introduction of electricity. We tend to think that once we've arrived at some degree of stability, we can maintain it permanently. Meanwhile the experience of the twentieth century has taught us that we arrive at stability temporarily and that we're going to have to work to achieve it again in our own lifetimes, probably more than once.

The need to cope with these kinds of changes as well as to find ways to carry knowledge forward amidst these changes becomes our real responsibility. One of the things that worries me now is that there is an assumption that the digital

زبان خط آینده‌یی به‌مثابه شکلی از سواد و همچنین شیوه‌یی از تولید متصور می‌شد. و از این جهت معرفی شد که مردم بتوانند در تولید باسواد بشوند. صنعت از این هندسه استفاده می‌کرد تا چیزهایی بسازد که وارد زندگی عمومی شوند. چیزهایی که در حیطه‌ی حس عامی که لازمه‌ی فعالیت کاپیتالیسم است قابل فهم باشند: دانش این که فرد چه می‌خرد و چه می‌فروشد. این قطعاً یک برنامه‌ی آموزشی عملگرا بود و به تحقق پیوست و کارش را در یک کلاس انجام داد، اما در طول یک نسل، آن ایده‌آل‌ها باید تغییر می‌یافتند. و اما آن چه با نگاه به تاریخ آموزش به آن پی می‌بریم این است که هر نسلی آن چه را که اصلاحات می‌داند نسبت به آن چه نسل قبل انجام داده یا خیال انجام آن را داشته اعمال می‌کند.

آموزش هر بیست یا سی سال محکوم به واچینی و بازچینی خود است. قضیه این نیست که هر فصل مجزا در آموزش موفق نبوده است. بلکه بیش‌تر مسئله‌ی یک سیستم‌گردشی است که دانش در آن شرکت می‌کند و با اشکال مختلف ظاهر می‌شود. اگر قرار است که دانش حرکت رو به جلو داشته باشد، هر نسلی باید آن قسمت‌هایی از دانش را انتخاب کند که عمیقاً به آن‌ها اهمیت می‌دهد و آن‌ها را به جلو ببرد. در غیر این صورت دانش بی‌تحرك می‌ماند و از بین می‌رود.

این چیزی است که گرامشی هم در در جست‌وجوی بنیان آموزشی به آن می‌پردازد. او باز مذاکرات دائم بین نسل‌ها را تحلیل می‌کند که در آن‌ها یک «حال» خاص برای نسلی تجویز می‌شود که در زمان حال متفاوتی رشد خواهند کرد. همیشه یک «باید» به نوع دانشی که فرد باید یاد بگیرد ضمیمه است. و همچنین یک حس سودمندی تجویزی. طرح گرامشی برای آموزشی که به‌نوعی غیر کاربردی است، آموزشی که به شما بی‌فایده‌گی و عمل‌ناپذیری را یاد می‌دهد، بسیار توجه مرا به خود جلب می‌کند. گرامشی می‌گوید که آموزش باید با چالش خود برای ابراز حس عامی که گذشته‌اش، تاکنون، تعریف نشده است به تفاهم برسد: «چون در این دوره، آن چه آموخته می‌شود، یا قسمت بیش‌تر آن، باید بی‌طرفانه/خنثا باشد.» به این معنی که اهداف کاربردی ضروری، یا دست‌کم بسیار ضروری، نداشته باشد. باید سازنده باشد، در عین حال که «آموخته» نیز است. به عبارت دیگر، از نظر حقایق ملموس غنی باشد.

بله، اما به‌نظرم گرامشی هم در این زمینه زیرک است، چون آموزش‌های مفید معمولاً به‌وسیله‌ی افرادی طراحی می‌شوند که سعی می‌کنند بر دیگران مسلط شوند. بی‌فایده‌گی یک چیز برای دیکتاتورها یک بی‌فایده‌گی معنادار است و گرامشی می‌خواست که فرد در مورد این که چه چیزی می‌تواند مفید باشد یا نباشد توانایی انتخاب داشته باشد. گرامشی فردی بود که در مورد زمانی که در آن زندگی می‌کرد بسیار دقیق فکر می‌کرد و بسیار متوجه نیاز به

تحلیل تغییراتی بود که او، هم‌وطنانش و انقلابیون در حال گذر از آن‌ها بودند.

universe is capable of holding things for all time, that once we archive, digitize, or scan it, we need not worry about keeping knowledge secure. However, the digital supports are, in fact, just as fraught with this volatility and this potential for change as anything else.

Hannah Arendt writes that crises in education occur when we not only lose our “answers,” but forget that they were originally answers to *questions*. What is critical is not to try and solve a crisis with a (pre)judgment, which closes the space of experiencing, making it possible to revive old questions or to ask new ones.

She is right. I find it interesting that a system of education based on the French model had, as I understand from you, been imported into Iran in the early twentieth century.

There is a kind of scattering, I'd say. It's not so much a direct importation, but rather more of a series of back-and-forth leakages, the way that water seeps into cracks in unexpected ways. As Cyrus Schayegh writes in his book *Who is Knowledgeable is Strong*, an entire class of academics, doctors, scientists, and engineers went abroad, mainly to France, to study in the early 1900s, around the time of Iran's Constitutional Revolution. They would come back to Iran and bring back training and experience from the outside, but Schayegh points out that the issue is less that of an “Eastern” versus “Western” knowledge and more of a matter of appropriation and exchange. I would call it a process of recension, partially to emphasize the process of addition and subtraction you alluded to when you mentioned that knowledge is like building a bridge: there is a delicate negotiation between adding and subtracting parts to span the void underneath. A recension occurs in the metamorphoses of an idea's migration through, and via, time, space, and, most importantly, people, in which what is subtracted or added does not ‘lessen’ or ‘enlarge,’ but simply transforms and extends it. The question becomes, then, how is knowledge re-circulated, reinterpreted, or re-applied? If the educational system in Iran has traces of a re-appropriation from the French education system circa 1920, then what's interesting is to approach this phenomenon by looking at how some things exist as parallel and simultaneous to other forms of knowledge, rather than as derivatives or copies.

The real task here is, as you mention, to avoid a comparison and instead produce a certain tension by placing things next to one another and afterward attuning oneself to the magnetism that results, with its attractions and rejections. The French drawing instructions I studied and write about in *Their Common Sense* were put down in the 1880s and

این هنوز هم ایده‌ی بسیار مفیدی برای همه‌ی ماست. از آن‌جا که دانش، خود اساساً شکننده است، برای به جلو رانده شدن، به مردم، که خود فناپذیرند، نیاز دارد. این حقایق همیشگی نیستند. فرهنگ‌ها و شرایطی که ما خود را در آن‌ها می‌یابیم همه تابع نوع تغییری‌اند که ما به مدرنیته نسبت می‌دهیم. اگر به تاریخ قرن بیستم نگاه کنیم، می‌بینیم که اوضاع هر کشوری در هر بیست سال دچار تحولات بسیار عظیمی می‌شود که حاصل عوامل مختلفی است. این ممکن است یک جنگ و یا اختراع الکتروسیسته باشد. ما فکر می‌کنیم که زمانی که به درجه‌یی از ثبات رسیدیم، می‌توانیم آن را دائماً حفظ کنیم. در عین حال، تجربه‌ی قرن بیستم به ما آموخته است که ما موقتاً به ثبات می‌رسیم و باید تلاش کنیم تا در مدت زمان زندگی‌مان دوباره به‌دستش بیاوریم، احتمالاً بیش از یک بار.

نیاز به برآمدن از عهده‌ی این تغییرات و همچنین یافتن راه‌هایی برای به جلو بردن دانش در میان این تحولات، مسئولیت واقعی ماست. یکی از چیزهایی که مرا امروز نگران می‌کند این است که چنین تصور می‌شود که جهان دیجیتال قادر است شرایط را به همین شکل برای همیشه نگه دارد. که زمانی که ما آن را دیجیتالی می‌کنیم و یا اسکن می‌کنیم، دیگر لازم نیست نگران تأمین امنیت دانش باشیم، در حالی که در حقیقت حمایت‌های دیجیتالی به‌اندازه‌ی هر چیز دیگری در معرض این بی‌ثباتی و پتانسیل تغییرند. هانا آرنت می‌نویسد که بحران‌ها در آموزش زمانی اتفاق می‌افتد که ما نه تنها «پاسخ»‌های مان را از دست می‌دهیم، بلکه فراموش می‌کنیم که آن‌ها در اصل جواب‌هایی برای سؤالات دیگر بوده است. نکته‌ی اساسی این است که سعی نکنیم که بحرانی را با (پیش)‌داوری حل‌وفصل کنیم، چرا که فضای تجربه کردن را می‌بندد و امکان احیای سؤالات قدیمی و سؤالات جدید را از بین می‌برد.

حق با آرنت است. برای من جالب است که، آن‌طور که از حرف‌های شما می‌فهمم، یک سیستم آموزشی بر اساس مدل فرانسوی در اوایل قرن بیستم به ایران وارد شده بود...

به‌نظرم، نوعی پراکندگی وجود دارد. نمی‌توان گفت که یک واردات مستقیم بوده است، بلکه بیش‌تر یک سری نشست‌ها و بده‌بستان در کار بوده است، آن‌گونه که آب به روش‌های غیرمنتظره درون ترک‌ها نفوذ می‌کند. همان‌طور که کوروش شایق در کتابش *توانا* بود هر که *دانا* بود می‌نویسد، گروه کاملی از دانشگاهیان، پزشکان، دانشمندان و مهندسان، در اوایل قرن بیستم، حوالی انقلاب مشروطه‌ی ایران، به خارج از کشور، عمدتاً به فرانسه، رفتند. آن‌ها به ایران برمی‌گشتند و آموزش و تجربیات‌شان را از خارج می‌آوردند، اما شایق اشاره می‌کند که مسئله دانش «شرقی» در برابر دانش «غربی» نیست.

بلکه بیش‌تر مسئله‌ی ضبط و مبادله است. من به آن فرآیند تجدید چاپ/بازنگری می‌گویم، تا حدودی به این دلیل که بر فرایند افزودن و کاستن تأکید بکنم، که شما هم وقتی گفتید که دانش مانند ساختن یک پل است، به آن اشاره کردید: گفت‌وگوی حساسی میان افزودن و کاستن بخش‌ها برای پل‌زدن بر روی فضای خالی زیرین برقرار است. بازنگری در مسخ مهاجرت یک ایده طی و از طریق زمان، فضا و از همه مهم‌تر، مردم اتفاق می‌افتد، که در آن، آن‌چه کاسته یا افزوده می‌شود «کوچک‌تر» یا «بزرگ‌تر» نمی‌شود، بلکه تنها تغییر شکل می‌دهد و آن را گسترده‌تر می‌کند. بنابراین، سؤال این است که دانش چگونه دوباره به چرخش می‌افتد، بازتفسیر می‌شود و دوباره به کار گرفته می‌شود؟ اگر سیستم آموزشی در ایران اثری از بازگرفتن از سیستم آموزشی فرانسه در حدود ۱۹۲۰ دارد، آن‌چه جالب توجه است این است که با بررسی این‌که چگونه بعضی چیزها به‌صورت موازی و همزمان با سایر اشکال دانش وجود دارند، نه به‌صورت مشتقات یا کپی آن‌ها، این پدیده را مورد خطاب قرار دهیم.

همان‌طور که شما هم گفتید، مسئله‌ی اصلی این است که از مقایسه اجتناب کنیم و در عوض با قراردادن چیزها در کنار هم نوعی تنش ایجاد کنیم و بعد خودمان را با کشش نتایج، با جاذبه و دافعه‌اش، هماهنگ کنیم. دستورالعمل‌های نقاشی فرانسوی که من مطالعه کردم و در *عقل سلیم* / *یشتان* درباره‌اش نوشته‌ام در ۱۸۸۰ نوشته شده‌اند و شامل ترکیب کاملی از نقاشی مکانیکی و همچنین نقاشی از روی موضوع زندگی روزمره‌اند. اصرار بر تولید واضح و مشخص است، مثل «آسمان آبی است». اما این سیستم هم با تنش‌ها کار کرد. برای مثال، از کشیدن بدن انسان خودداری کرد و همه‌ی این عناصر را در حالتی از تعادل قرار می‌داد. زمینه‌یی که از آن دانش می‌توانست رشد کند. زمینه‌یی که اصلاحات ژول فری طراحی‌اش کرده بود، در تلاش برای سادگی، بر حذف بنیان نهاده شده بود. بعد، در اوایل قرن بیستم، قسمتی از آن‌چه حذف شده بود، دوباره پذیرفته شد. این به‌نوعی مربوط به نیاز به بازگرداندن رنگ به تصویر می‌شد، و نیاز به بازگرداندن نقاشی به دنیای طبیعی. همچنین به رسمیت‌شناختن این حقیقت بود که یکی از صادرات مهم فرانسه قرار بود که صنعت طراحی آن باشد: میلان، صنایع دستی و غیره. سبک مدرن در فرانسه نیاز به طبیعت در کارنامه‌ی خود داشت. به‌مثابه نقطه‌ی مرجع دیداری، می‌توان به «هنر نو» (مربوط به اواخر قرن ۱۹) و هنر تزئینی معماری (رایج در دهه‌ی ۱۹۳۰) فکر کرد.

می‌خواهم به سؤالی برگردم که زمانی که از طریق ایمیل با هم مکاتبه می‌کردیم از شما پرسیده بودم: کتاب درسی برای چه کسی است؟ «پاسخ» این سؤال ممکن است واضح به‌نظر برسد. کتاب درسی برای کسانی است که در مدرسه‌اند و از کتاب‌هایی که برای آن‌ها تعیین شده است استفاده

involved a whole combination of mechanical drawing as well as drawing after the object of everyday life. The insistence on production was clear and marked, in conformity with “the sky is blue.” But this system also worked with tensions; it avoided drawing the human body, for example, and put all of these elements into a state of equilibrium, a field from which knowledge could grow.

The field laid out by the Jules Ferry Reforms was based on exclusion in its desire for simplicity. Subsequently in the early twentieth century, some of what had been excluded was allowed back in.

This had something to do with the need to put colour back into the picture, literally, and the need to reorient drawing back to the natural world. It was also the recognition of the fact that one of the French exports of importance was going to be its design industry: its furniture, its crafts, and so on. Modern style in France needed nature in its repertoire—think art nouveau and architectural art deco as a visual point of reference for this.

I wanted to return to a question I had asked you as we were corresponding through email: for whom is a schoolbook? The ‘answer’ may look obvious: a schoolbook is for those who are in school and use the books assigned to them for school. “So, it’s for pupils?” we ask. But the question extends itself: Granted that pupils are people, when do people become pupils? Books are books and schools are schools, so what is that combination: a schoolbook? Other books than schoolbooks can be assigned for school, for people to read as pupils; at the same time, lots of schools exist that are not housed in stately buildings and that, perhaps, do not use books. But in any case, there are always people involved. And people are in a state of movement, becoming something at some point in time, only to become something else at the next. As Ibn al-Haytham writes in his *Book of Optics*, “That is why we never see a thing the same way, looking at it again.” I would revise this statement and say “that is why we never are the same thing, becoming again and again.”

Some of the language you use is descended from the kinds of analyses and proposals that Foucault made in *Discipline and Punish* from 1975. It presumes that this question of “for whom does this work, to whom is it directed, etc.” is there specifically and historically.

The issue at stake in this specificity is not just concerned with language or translation between languages. Each language sees itself as the universe, with all the contradictions that have been implied through time. One doesn’t have perfect, multiple cultural literacy, so one makes do with the partial translation. Knowledge is always partial in that way.

It's another one of its conditions. But I think you're also intersecting with conversations into which you yourselves have already entered, conversations about rights, about education, and particularly art education, conversations which are very much alive and urgent in Europe as universities undergo the Bologna Process.

Translation is one very important thing to me. The specificity of language leads to contradictions: certain concepts and mindsets are simply unreadable or untranslatable, if we're thinking of a one-to-one carry over. But things become far more interesting when ambiguity, discord, and incongruity are embraced and allowed into the translation. The image of the bridge comes again into my mind. For me, translating resembles the movement back and forth across a bridge. From each and every point in the crossing, there are different viewpoints, angles, and outlooks. Crossing the same bridge twice is never the same. Depending on where one is coming from or where one is going, the entire process takes on different forms and sensations. I'm particularly attracted to Jorge Luis Borges' take on translation. As you know, he was an avid translator, working on German lyric, Walt Whitman, Herman Melville, and even the *One Thousand and One Nights*. For Borges, each and every translation was one possibility in a series: the idea of the definitive, final translation, or the perfectly congruous one, was misguided. All translations are drafts, approximations, versions within a chain of translations. In this sense, translation is an act of renewal, not transferral.

This leads us back to education. The transferral method of translation is somehow similar to an education based on instruction, in which a subject is handed down by a teacher to his or her students. But the renewal method, that modus of translation that emphasizes the back-and-forth negotiation of potential meanings, is similar to a development model of education. The word in Farsi for this is *parvaresh*, which in itself has an ambiguous meaning, making it difficult to translate into English. *Parvaresh* invokes nurture, nourishment, cultivation; it's used in relation to children as well as plants and is similar to the double-meaning of "nursery" in English. The sense of the word, for me, is related to the idea of development, more in the manner of allowing something to constantly grow, change, respond, adapt—in short, to become in a Deleuzian sense of continuously spreading across a plane of experience.

There is a specific context that addresses the way in which *parvaresh* can be understood: an institute, established in 1965 in Iran, known as the Institute for the Intellectual Development of Children and Young Adults, or simply referred to as the Kanoon. Up to this moment in time, the transportation of knowledge and the pedagogical approaches in Iran, especially within the arts and literature, were dependent on a culture of carry-over

می‌کنند. پس برای دانش‌آموزان است. اما این سؤال دامن‌دهی خود را گسترش می‌دهد: مسلم است که دانش‌آموزان جزو مردم‌اند، کی مردم دانش‌آموز می‌شوند؟ کتاب کتاب است و مدرسه هم مدرسه. پس ترکیب این دو چیست: کتاب درسی؟ کتاب‌های دیگری به‌جز کتاب‌های درسی می‌تواند برای مدرسه تعیین شود، برای مردم تا در نقش دانش‌آموز بخوانندشان. در عین حال، مدارس بسیاری هستند که در ساختمان‌های مجلل قرار ندارند و شاید از کتاب هم استفاده نمی‌کنند. اما در هر صورت، مردم همیشه حضور دارند. و مردم در حال حرکت‌اند. در یک لحظه از زمان چیزی‌اند و در لحظه‌ی دیگر چیز دیگری. همان‌طور که ابن هیثم در کتاب *المناظر* می‌نویسد: «به همین دلیل است که ما وقتی دوباره به چیزی نگاه می‌کنیم، هرگز آن را به یک صورت نمی‌بینیم.» من این جمله را تغییر می‌دهم و می‌گویم به همین دلیل است که ما هرگز به یک صورت واحد نیستیم، همیشه در حال «شدن» ایم.

مقداری از ادبیاتی که شما استفاده می‌کنید، از تحلیل‌ها و طرح‌هایی نشئت می‌گیرد که فوکو در *مراقبت و تنبیه* از سال ۱۹۷۵ مطرح کرد. او فرض را بر این می‌گذارد که سؤال‌هایی از قبیل «برای چه کسی کار می‌کند، برای که اداره می‌شود و غیره» به‌طور خاص و از نظر تاریخی وجود دارند.

موضوع مورد بحث در این «خاص‌بودن» تنها به زبان یا ترجمه‌ی بین زبان‌ها مربوط نمی‌شود. هر زبانی خود را به‌صورت جهان می‌بیند - با تمام تضادهایی که در طول زمان اشاره شده‌اند. فرد سواد کامل و چندگانه‌ی فرهنگی ندارد، پس با ترجمه‌ی ناتمام سر می‌کند. دانش همیشه به این طریق ناتمام است. این یکی دیگر از شرایطش است. اما فکر می‌کنم که بحث شما همچنین با گفت‌وگوهایی که خودتان قبلاً وارد آن شده‌اید نقاط مشترک دارد - گفت‌وگوهایی درباره‌ی حقوق، آموزش و مخصوصاً آموزش هنر، گفت‌وگوهایی که، در حالی که دانشگاه‌ها در اروپا «فرایند بولونیا» را تجربه می‌کنند، بسیار زنده و ضروری‌اند.

ترجمه برای من بحث بسیار مهمی است. «خاص‌بودن» زبان به وجود تضادها می‌انجامد. مفاهیم یا طرز فکرهای خاصی واقعاً غیرقابل خواندن و یا غیرقابل ترجمه‌اند، اگر به معادل‌های یک‌به‌یک فکر کنیم. اما مسئله وقتی بسیار جالب‌تر می‌شود که ابهام، ناسازگاری و عدم تجانس به ترجمه راه می‌یابند و در آن پذیرفته می‌شوند. دوباره تصویر پل در ذهن تداعی می‌شود. برای من، ترجمه شامل حرکت به عقب و جلو از روی یک پل است. از هر نقطه در این عبور، دیدگاه‌ها، زاویه‌ها و چشم‌اندازهای متفاوتی وجود دارد. هیچ دو عبوری از یک پل هرگز مثل هم نیستند. بر اساس این که فرد از کجا می‌آید و به کجا می‌رود، تمام این فرایند شکل‌ها و حس‌های متفاوتی به خود می‌گیرد. من مخصوصاً به‌نظر خورخه لوئیس بورخس در مورد ترجمه بسیار علاقه‌مندم.

همان‌طور که می‌دانید، او مترجم بسیار پر شوری بود و روی ترانه‌های آلمانی، والنتین، هِرْمَن ملویل، و حتا هزار و یک شب کار می‌کرد. برای بورخس، هر ترجمه تنها یکی از چندین ترجمه‌ی ممکن به حساب می‌آمد. ایده‌ی یک ترجمه‌ی قطعی، نهایی و کاملاً منطبق (با متن اصلی) بی‌معنا بود. تمام ترجمه‌ها نوعی پیش‌نویس، تخمین و حلقه‌هایی در زنجیره‌ی از ترجمه‌ها بودند. از این لحاظ، ترجمه یک عمل «تجدیدی» است نه «انتقالی».

این ما را دوباره به آموزش باز می‌گرداند. روش انتقالی ترجمه به‌نوعی شبیه به آموزشی است که بردستورالعمل‌ها بنا نهاده شده است و در آن موضوع به وسیله‌ی معلم به دانش‌آموزانش داده می‌شود. اما شیوه‌ی تجدیدی، آن‌گونه از ترجمه که بر گفت‌وگو و بده‌بستان میان معانی بالقوه تأکید دارد، شبیه به مدل توسعه برای آموزش است. کلمه‌ی که برای این مفهوم در فارسی به کار می‌رود، «پرورش» است که به خودی خود معنای مبهمی دارد که ترجمه‌ی آن را به انگلیسی دشوار می‌سازد. کلمه‌ی «پرورش»، مفاهیم تربیت، رشد و کاشت را در ذهن تداعی می‌کند. در رابطه با کودکان و همچنین گیاهان به کار می‌رود، به گمانم شبیه به معنای دوگانه‌ی «nursery» در انگلیسی. حس این کلمه، برای من، به ایده‌ی توسعه مرتبط است. بیش‌تر از طریق اجازه‌ی دائمی رشد کردن، تغییر کردن، پاسخ‌دادن و سازگار شدن و، به‌طور خلاصه، «شدن». به معنای دولوزی کلمه، پیوسته در سطحی از تجربه گسترش یافتن. که مخاطب آن نسل جوان‌تری بودند، تأثیر خلاقانه‌ی تفکر از طریق حکایات اخلاقی، استعاره و تخیل تأثیر بسیار مهم‌تری داشت از آن‌چه ما معمولاً فکر می‌کنیم سیاست می‌توانست با روش مقابله‌ی و مستقیمش به آن نائل شود.

حالا مطلب دیگری که جالب است در بحث‌مان درباره‌ی عبور فرهنگی و بازتولید به آن اشاره کنیم، نقش حکایات اخلاقی در آثار کیارستمی است. زیرا خانه‌ی دوست کجاست همان‌قدر بر قصه‌گویی بنا شده است که بر ابتلاات و سختی‌های کلاس درس. در فیلم، معجزه‌ی بی اتفاق می‌افتد. امروزه در بحث‌های مان، تمایل داریم تا به فرهنگ به مثابه بخشی از یک سیستم بزرگ و غیرشخصی نگاه کنیم. به داستان‌ها، حکایات و افسانه‌ها اهمیت چندانی نمی‌دهیم و هیچ فضایی در اختیار معجزه قرار نمی‌دهیم. معجزه را چیزی خرافاتی یا احمقانه می‌دانیم، اما کیارستمی در خانه‌ی دوست کجاست به معجزه جان دوباره داده است و من فکر می‌کنم که در این کار برای همه‌ی ما درسی نهفته است.

فکر می‌کنم که تفکر درباره‌ی شیوه‌ی که از طریق آن این درهای دانش هنوز می‌توانند در دنیای امروز ما نقشی ایفا کنند بسیار مهم است. می‌دانید، وقتی که به آثار نیچه یا والتر بنیامین فکر می‌کنیم، می‌توانیم ببینیم که نیت اصلی آن‌ها این بوده که روح ما را تحت تأثیر قرار بدهند. آن‌چه ما واقعاً در تمنایش هستیم، نوعی دسترسی به این صورت دیگر از چرخش دانش است که به نظر می‌رسد چون بسیار

translations. *Grimm's Fairy Tales*, for example, would be translated into Farsi; Iranian schoolchildren would read books about pine forests and cinnamon cookies, strange and fantastic things that seemed far, far away. What Kanoon did was develop a program that would produce works for the younger generation—books, theatre pieces, films—commissioning artists, filmmakers, writers, theater directors, and poets in Iran. In fact Kanoon was a special place. Many intellectuals and activists of the time found in Kanoon a place to redirect their energies and channel this sense of social responsibility into a developmental-educational context. This was a time, however, in which debates around culture were quite intense in intellectual circles, stemming, namely, from notions of “Westoxification” and anti-imperialist discourses that were quick to label anything ‘foreign’ as unauthentic. So, in a way, Kanoon did exhibit some nationalist tendencies in its activities, focusing instead on generating an ‘Iranian’ frame of reference in visual and literary material for youth. But at the same time, Kanoon never took it upon itself to prescribe what an ‘authentic’ culture should be, leaving a lot of room open for the various works produced under its umbrella to rest in a relational tension with one another. This is important, as Hannah Arendt writes in *Between Past and Future*. She takes a look at the crisis in education in 1950s America and pinpoints a much bigger problem, one that somehow addresses all debates on ‘crises’ in education in other times and places: the problem of tradition. She says that modernity’s challenge is one of “settling in to the gap between past and future.” When we put down our guard in this process, a lot of things can be taken away, manipulated, and transformed around us, being re-presented to us as ‘tradition.’ Hannah Arendt calls this “false tradition,” and for her, the most dangerous dictate it subjects us to is what to think, how to think, and what truth to hold.

Kanoon didn’t do this. Kanoon introduced material in a slow and steady way in the form of short films, storybooks, novellas, etc. The material got more complicated, depending on what age range it was geared to. Its distribution network tried to reach out to libraries as well as to rural areas. In a way, many artists ‘discovered’ the rest of the country through Kanoon. Abbas Kiarostami, for instance, really started his work there, with films such as *First Case*, *Second Case* or *Where is the Friend’s House?*.

What’s interesting is that in the years before the 1979 Revolution, Kanoon produced works addressed to a specific generation, and yet these works are not telling anyone what they should or shouldn’t think. Instead the emphasis was on negotiating the sense of what a commonality, a culture, and a society could be, based on multiple perspectives and narrative positions: the countryside appears, the city, some folktales, mythologies, religious stories, a microcosmic mixture of much bigger social and philosophical debates in which many of Kanoon’s artists

were involved. Perhaps, though, in the indirect or incongruous translation of these bigger conversations which delved into works intended for a younger generation, the creative effect of thinking through parable, metaphor, and imagination had a much more significant influence than what we normally consider as 'politics' could have achieved in its direct and confrontational manner.

The other thing that would be interesting to introduce into our discussion on cultural transmission and reproduction is the role of the fable in Kiarostami's work, because *Where is the Friend's House?* is built as much on storytelling as it is on the trials and tribulations of the schoolroom. A miracle takes place in the film. In our discussions today, we tend to see culture as part of some big, impersonal machine. We don't hold much for stories, fables, and myths, nor do we give the miracle a place to live. We see miracles as being something superstitious or silly, but Kiarostami has made the miracle come alive in *Where is the Friend's House?* and I think there are some lessons in this for all of us so-called graduates.

I think it's important to think about the way in which these kinds of doors of knowledge can still function in our world today. You know, when we think of Nietzsche's or Walter Benjamin's work, we can see that their real intention was to touch our souls. What we're really longing for is some kind of access to this other form of knowledge circulation that we seem to have isolated from ourselves because we've become so 'civilized.' I mean, the knowledge in the fable, the lesson in the story, which doesn't always have to be moral—it's sometimes a kind of lesson that is simply lodged in the recasting of experience as a way of producing more.

What comes through the fable or what comes through systems of belief that we would call religious touches something else within us. And that's why Nietzsche had to write *Thus Spoke Zarathustra*. He was lucky he had the kind of mind that could move in those registers, and he was very happy to run outside of organized knowledge with his Zarathustra and his Dionysus.

In light of Benjamin's own statement that no thought is safe if the enemy is victorious, and this enemy has never ceased to be victorious—to say such a thing about coming across a work years or decades after it has been made points out a certain potentiality that awaits us in looking at works from the past. Almost as if these works, Nietzsche's or Kiarostami's, are telling us, "you will have understood me," that understanding doesn't take place in the present but rather with a distance, sometimes physical or geographical, but always temporal. There's a beautiful scene in Chris Marker's *A Grin without a Cat* where Marker presents

«متمدن» شده‌ایم، آن را از خود جدا کرده‌ایم. منظورم دانش موجود در حکایت، درس نهفته در داستان است که نباید الزاماً هدف اخلاقی داشته باشد. بعضی وقت‌ها نوعی درس است که صرفاً در طراحی دوباره‌ی تجربه به‌مثابه شیوه‌ی برای تولید بیش‌تر تجربه جای گرفته است.

آن‌چه از طریق داستان به ما می‌رسد و آن‌چه از طریق سیستم‌های عقیدتی به ما می‌رسد، که ما به آن مذهبی می‌گوییم، چیز دیگری را در درون ما تحت تأثیر قرار می‌دهد. و به این دلیل است که نیچه باید چنین گفت زرتشت را می‌نوشت. این شانس خوب او بود که از ذهنی برخوردار بود که می‌توانست وارد این بحث‌ها شود و او از این‌که از حیطه‌ی دانش سازمانده‌ی شده با زرتشت و دیونیزوس خود به بیرون بگریزد بسیار خوشحال بود.

با در نظر گرفتن گفته‌ی خود بنیامین که هیچ فکری ایمن نیست اگر دشمن پیروز باشد، و این‌که دشمن هرگز از پیروز بودن باز نایستاده است، چنین چیزی را درباره‌ی اثری گفتن، سال‌ها یا دهه‌هایی پس از این‌که ساخته شده است، به‌نوعی استعداد پنهان اشاره می‌کند که در بررسی آثار گذشته در انتظار ماست. گویی که این آثار، آثار کیارستمی یا نیچه، به ما می‌گویند که «من را خواهید فهمید»، که فهمیدن در زمان حال اتفاق نمی‌افتد بلکه با فاصله‌ی، که گاه فیزیکی یا جغرافیایی اما همیشه زمانی است، اتفاق می‌افتد. صحنه‌ی زیبایی در پوزخندی بدون گریه اثر کریس مارکر وجود دارد که در آن مارکر تصویری آرشیوی از فیدل کاسترو در حال سخنرانی ارائه می‌کند. تصویر می‌لرزد و واضح نیست که آیا دست فیلمبردار در حال لرزش است و یا تصویر به‌نوعی اضطراب تماشا شدنش در لحظه‌ی از زمان آینده را رمزگونه بیان می‌کند. در این لحظه، مارکر می‌گوید که گاهی تصاویر می‌لرزد چون «فیلم‌ساز نمی‌داند که چرا دارد از سوژه‌ی خود فیلم برداری می‌کند.» می‌توانیم همین چیز را درباره‌ی هر نوع دیگری از تولید هم بگوییم. این تنها بعدتر مشخص می‌شود، در زمان آینده‌ی کامل، وقتی که یک تصویر یا متن دوباره ظاهر می‌شود، یکسان اما متفاوت.

تأخیر جزئی از این فرایند است و انتقال هرگز کامل نیست. هرگز خطی نیست. و این ویژگی‌ی است که تدریس را آن‌قدر جذاب می‌کند. چون به‌هیچ‌وجه یک فعالیت مکانیکی نیست، حتی در ابتدایی‌ترین سطوحش.

شما در تجربه‌ی تدریس‌تان در طول سال‌ها چه می‌بینید؟ چه چیزهایی دیده‌اید که آمده‌اند و رفته‌اند و این چگونه یک پیشرفت دائم برای شما به حساب می‌آید؟

بخشی از آن این است که باید به این تأخیر اعتماد کنید، زیرا روشی که شما دانش را عرضه می‌کنید بر اساس فرضیات مخاطب مورد نظر شما متفاوت است. در حدود هر پنج سال، فرضیات و ذهن بیست ساله‌ها، تغییر می‌کند. پس اگر می‌خواهید که با فرضیات‌شان متصل شوید و ایده‌های دیگری در ذهن آن‌ها بگذارید، وای

بر شما اگر سعی نکنید و با آن فرضیات ارتباط برقرار نکنید، زیرا در غیر این صورت قادر نخواهید بود که لینک‌ها را به‌طور مؤثر به‌کار اندازید. ورود به یک مشکل، مسئله‌ی است که باید مرتباً آن را تنظیم کرد. هنوز می‌توانید مشکلات را درس بدهید، مشکلات کلاسیک یا سؤالات ضروری را، اما پل زدن به‌سوی آن‌ها همیشه نیازمند طراحی دوباره و تغییر است. و این باعث می‌شود که شما پی ببرید که این تنها فرهنگ نیست که به‌سرعت تغییر پیدا می‌کند. جنبه‌ی انسانی‌تری در کار است. به‌ویژه حالا که جمعیت جهان متحرک‌تر است، میزان آمیختگی‌یی که در جریان است، حرکت‌ها و تبادلاتی را در سطح فرضیات ایجاد می‌کند که نسبتاً سریع است. با وجود این، من فکر نمی‌کنم که ما باید برای خود بیش از حد یک موقعیت تاریخی ارزش قائل شویم. نیروهای تغییر زیادی در طول تاریخ بشری از جوامع انسانی عبور کرده‌اند. اما در این لحظه از زمان، آن نوع از واچینی و بازچینی فرضیات نسل جوان‌تر آن چیزی است که هر معلمی باید از پس آن بر بیاید؛ همچنین، این همان چیزی است که باعث می‌شود تدریس فعالیتی تکراری و مولد نباشد.

می‌دانید که آن‌چه شما الان مطرح می‌کنید در اصل تأکید بر تغییر و تمایز است. اگر به محیط اطراف خود توجه کنیم، متوجه تغییر به‌مثابه یک جنبه‌ی اساسی درک خود از جهان می‌شویم: شکل‌ها یکسان و متفاوت‌اند، دوباره ظاهر می‌شوند و خود را باز تولید می‌کنند، و آن‌چه ما در طبیعت می‌بینیم، خود را باز در جامعه به ما نشان می‌دهد. فقط مسئله این است که خود را با گروهی از شکل‌های متغیر خاصی هماهنگ کنیم. در عین حال، در یک زمینه‌ی آموزشی، عمل نگاه کردن به محیط اطراف خود تا حدودی عمل بیهوده‌یی است. هیچ نتیجه‌ی آنی دربر ندارد. بیش‌تر آموزش دادن توجه خود است که چه‌طور «نگاه کنیم» تا این‌که فقط «بینیم». دوباره به یاد بنیامین می‌افتم، آن‌جا که می‌نویسد «وقتی مسیح می‌آید، همه چیز دقیقاً به همین شکل خواهد بود، فقط کمی متفاوت.» هیچ شعبده‌بازی‌یی در کار نخواهد بود. آسمان باز نمی‌شود و قرار نیست که سر و کله‌ی فرشتگان پیدا شود. این، برای مثال، یک راه مستدل دیدن «تغییر» است - وقتی که به تغییر فکر می‌کنیم، چیزی در درون ما یک دگرگونی عظیم می‌طلبد، یک تحول فوق‌العاده؛ اما، در حقیقت، مؤثرترین تحولات شامل تغییری ساده در چیزی‌اند که از قبل وجود دارد.

همچنین به اثر جان دویی فکر کنید. او در عرصه‌ی بین‌المللی فوق‌العاده مؤثر بود. کتاب‌های او از قبیل آموزش و تجربه فلسفه‌ی آموزش مرقی را ارائه می‌کنند. او علاقه‌مند به روش‌هایی بود که افراد به دانش دست می‌یابند اما همچنین به این‌که آن‌ها چه‌طور به درکی از مسئولیت خود در جامعه و نسبت به یک گروه نائل می‌شوند. اثر دویی به‌نوعی از دانش عقیده دارد که رشد

archival footage of Fidel Castro giving a speech. The image trembles, and it isn't clear if the cameraman's hand is trembling or if the image has somehow encoded its own anxiety of being viewed at a moment in the future. At this point, Marker says that sometimes images tremble, "for sometimes the filmmaker doesn't know why he films what he is filming." We can say the same thing about any form of production: it only becomes clear later in some future perfect tense when an image or a text reappears, the same but different.

Delay is part of the process, and the transmission is never complete. It's never linear—which is what makes teaching so fascinating—because it's not at all a mechanical activity, not even at the most elementary of levels.

What do you see in your experience of teaching over the years? What have you seen that has come and gone, and how is it a constant development for you?

A part of it is that you have to trust the delay, because the way in which you put knowledge forward varies according to the assumptions of the audience that you are addressing. About every five years or so, the assumptions and minds of, in my case, twenty-year-olds, shift. So if you want to connect with their assumptions and put other material into play in their minds, woe to you if you don't try and relate to those assumptions, because you are not going to be able to make the links work very effectively. The entry into a problem is something you constantly have to adjust. You can still teach the problems, the classical problems or the burning questions, but the bridge to them always needs redesigning or tinkering with; and that makes you realize it's not just culture that shifts so rapidly. There is something more human to it. Especially now as the world population is more mobile, the amount of mixing going on produces quite rapid movements and exchanges at the level of assumptions. However, I don't think that we should give ourselves too much of a special historical status. There have been big forces of change moving through human societies at many points in human history. But right now, that sort of unsettling and resettling of the assumptions of a younger generation is something that any teacher must cope with; also, it is what keeps teaching from becoming a repetitive, reproductive activity.

You know, what you're bringing up right now is essentially an emphasis on variation and differentiation. If we pay attention to our surroundings, we begin to see variation as a fundamental aspect of our perception of the world: forms are similar and different; they reappear and reproduce themselves; and what

we see in nature shows itself to us again in society. It's just a matter of attuning oneself to specific sets of variable forms. At the same time, within an educational context, the act of looking at one's surroundings is somehow a useless activity; there are no immediate results. It's more of a training of one's attention to 'look' instead of just 'see.' I'm reminded of Benjamin again, where he writes "when the Messiah comes, everything will be exactly the same, just a little bit different." There's no hocus-pocus; the sky won't open, and angels aren't going to show up. It's a powerful way of viewing 'change' —when we think of change, something in us wants a massive turnover, a cataclysmic shake-up, but really, the most effective forms of change involve a simple variation on what is already there.

Think, too, of John Dewey's work. He was extremely influential internationally. His books, such as *Education and Experience*, present a philosophy of progressive education. He was concerned with the way individuals come to knowledge but also how they come to an understanding of their responsibility in society and to a group. Dewey's work presumes a kind of knowledge which grows and progresses, constantly developing. I dare say that the fruits of his thought are very much inscribed in the educational undertakings of many twentieth-century governments and reformers.

There is a great book by the sociologist Asef Bayat called *Life as Politics: How Ordinary People Change the Middle East*. Instead of taking on the exhausted diagnoses of the region suffering from stunted development for various reasons, he attempts to examine on a micro-political level ways in which what he calls "non-actors" participate in "non-movements." Non-movements are organized without a necessary awareness of a formal organization by its adherents. They take place simply through a delay of recognition on an everyday, street-level basis. In one of his case studies he looks at how youth, in a desire to be young and have fun, initiate slow tests and experiments with, for example, their hairstyle or clothing, which act as signals to other youth of similar mindsets. Through this chain of recognition, other youth begin to replicate and reinterpret a type of fashion that inadvertently creates a social grouping, an unarticulated relationship. This produces what he describes as similar to magnetic fields in which relationships are established and are acknowledged through specific semiotics of physical codes. There is never necessarily a 'coming together' or an ideological demand, which we would associate with a 'social movement.' But, for Bayat, such non-movements are able to provoke transformations that ripple across the social fabric in unexpected ways, creating a chain reaction that may be initially suppressed but eventually neutralizes former conventions, extending definitions of what is

و پیشرفت می‌کند و مرتباً در حال توسعه است. من اعتقاد دارم که ثمره‌ی تفکرات او در فعالیت‌های آموزشی بسیاری از حکومت‌ها و اصلاح‌طلبان قرن بیستم عمیقاً نقش بسته است.

آصف بیات، که یک جامعه‌شناس است، کتاب ارزشمندی دارد به نام زندگی به مثابه سیاست: چگونه مردم عادی خاورمیانه را تغییر می‌دهند؟ به جای انتخاب آسیب‌شناسی‌های کهنه‌ی منطقه که به دلایل مختلف از توقف توسعه رنج می‌برند، او سعی می‌کند تا در سطح سیاسی خرد، به بررسی راه‌هایی بپردازد که «تاب‌زیران» در «غیرجنبش‌ها» شرکت می‌کنند. غیرجنبش‌ها بدون این که پیروان‌شان لزوماً آگاهی از سازماندهی رسمی داشته باشند، سازماندهی می‌شوند. آن‌ها صرفاً از طریق تأخیر شناسایی بر یک مبنای روزمره و خیابانی اتفاق می‌افتند. او در یکی از بررسی‌های موردی‌اش به این امر توجه می‌کند که چه‌طور جوانان، در راستای میل به جوان بودن و خوش‌گذراندن، دست به آزمون‌ها و آزمایشاتی تدریجی مثلاً در زمینه‌ی مدل مو و لباس می‌زنند که مانند سیگنال‌هایی برای سایر جوانان دارای طرز فکر مشابه عمل می‌کند. از طریق این زنجیره‌ی شناسایی، سایر جوانان شروع به تقلید و بازتفسیر نوعی مد می‌کنند که به‌طور غیرعمد نوعی گروه‌بندی اجتماعی و رابطه‌ی غیرمستقیم ایجاد می‌کند. این قضیه آن چیزی را ایجاد می‌کند که او آن را شبیه به یک میدان مغناطیسی می‌داند که در آن روابط ایجاد می‌شوند و از طریق نشانه‌شناسی خاص کدهای فیزیکی به رسمیت شناخته می‌شوند. هرگز یک «گردهمایی» یا تقاضای ایدئولوژیکی وجود ندارد؛ آن‌چه ما به یک «جنبش اجتماعی» نسبت می‌دهیم. اما برای بیات، این غیرجنبش‌ها قادرند دگرگونی‌هایی ایجاد کنند که به طرق غیرمنتظره موج‌وار در سطح بافت اجتماع حرکت کرده و واکنشی زنجیره‌ی ایجاد می‌کنند که ممکن است در آغاز سرکوب شود اما در نهایت سنت‌های پیشین را خنثا می‌کند و دامنه‌ی تعاریف آن‌چه را ممکن است و آن‌چه را نیست گسترده‌تر می‌کند. گاهی اوقات وقتی کسی چیزی را مستقیماً درخواست می‌کند، امکان برآورده شدن آن درخواست را محدود می‌کند.

بله. این عملیاتی است که شامل مدار حرکت نامتمرکز است.

دقیقاً. هیچ آغازگر قابل شناسایی‌یی برای چنین غیرجنبش‌هایی وجود ندارد. این شبیه موضوعی است که جورج کوپلر در شکل زمان مطرح می‌کند. به عقیده‌ی کوپلر، رفتار یک «چیز» است، یک رسم مشخص یک «چیز» است، و فرد می‌تواند به این «چیزها» به مثابه مشکلات از طریق زمان نگاه کند؛ مشکلاتی که شکل‌ها و صورت‌های متفاوتی به خود می‌گیرند. هر مشکل یک پیشنهاد به همراه دارد، یک راه‌حل که رفته‌رفته تا نقطه‌ی اتمام تحلیل می‌رود فقط به این دلیل که شاهد پیشنهاد دیگری روی میز مذاکره باشیم.

پیشنهادهای موجود برای یک مشکل خطی نیستند. آن‌ها شبکه‌یی‌اند که در آن پیشنهادهای به‌طور موازی و هم‌زمان وجود دارند و گاهی اوقات با هم دچار اصطکاک می‌شوند. در عقل سلیم/یشان شما مشکل تفرق شخص در مدرنیته را از نظر باستان‌شناسی بررسی می‌کنید. سؤال «شخص چه کسی است» هرگز پاسخ داده نمی‌شود، زیرا نمی‌توان به آن پاسخ داد. اصلاحات فری و تغییرات متعاقب آن در برنامه‌ی آموزشی درسی در فرانسه و اروپای غربی در اواخر نیمه‌ی دوم قرن نوزده و نیمه‌ی اول قرن بیست، همگی تلاش‌هایی برای پاسخ‌گویی به این سؤال و بخشیدن فرم، شکل، معنا و زبان به آن بودند. همچنین تجربیات آوانگاردها که در تنشی زمانی و احساسی در شرایط خاصی عمل می‌کردند که نیروهای اجتماعی، روشنفکری و آموزشی مؤثر بودند. با وجود این، هر تلاشی برای پاسخ‌دادن به این سؤال تنها به تفرق بیش‌تر می‌انجامد و فرد را با احساسی از خلأ که به‌طور عجیبی رضایت‌بخش، اگر چه قهقراپی، است تنها می‌گذارد. اگر بخواهیم از عنوان دوشان استفاده کنیم «عروسی که داماد برهنه‌اش کرده»؛ اصطلاحی استعاره‌ی برای ناکامی مدرنیته. من فکر می‌کنم که این‌جا با یک مسئله‌ی اساسی مواجه‌ایم: «چه کسی» در شخص ناپدید شده است و باید باز یافته شود. با نگاه کردن به زمین، می‌توانیم سایه‌هایی را که یک شخص می‌اندازد و جای پاهایی را که از خود بر جای می‌گذارد تشخیص دهیم. این نوعی بازسازی است اما درعین حال تشخیصی از یک غیاب و حضور آن. بنابراین آیا موقعیت حاضر ما، موقعیت ناظری است که با دقت به محیط اطرافش می‌نگرد، گیاهان و جانوران، چشم‌انداز آن را بررسی می‌کند و از ریشه آن چه را قوه‌ی دیداری سعی در انتقال آن دارد ترجمه می‌کند؟

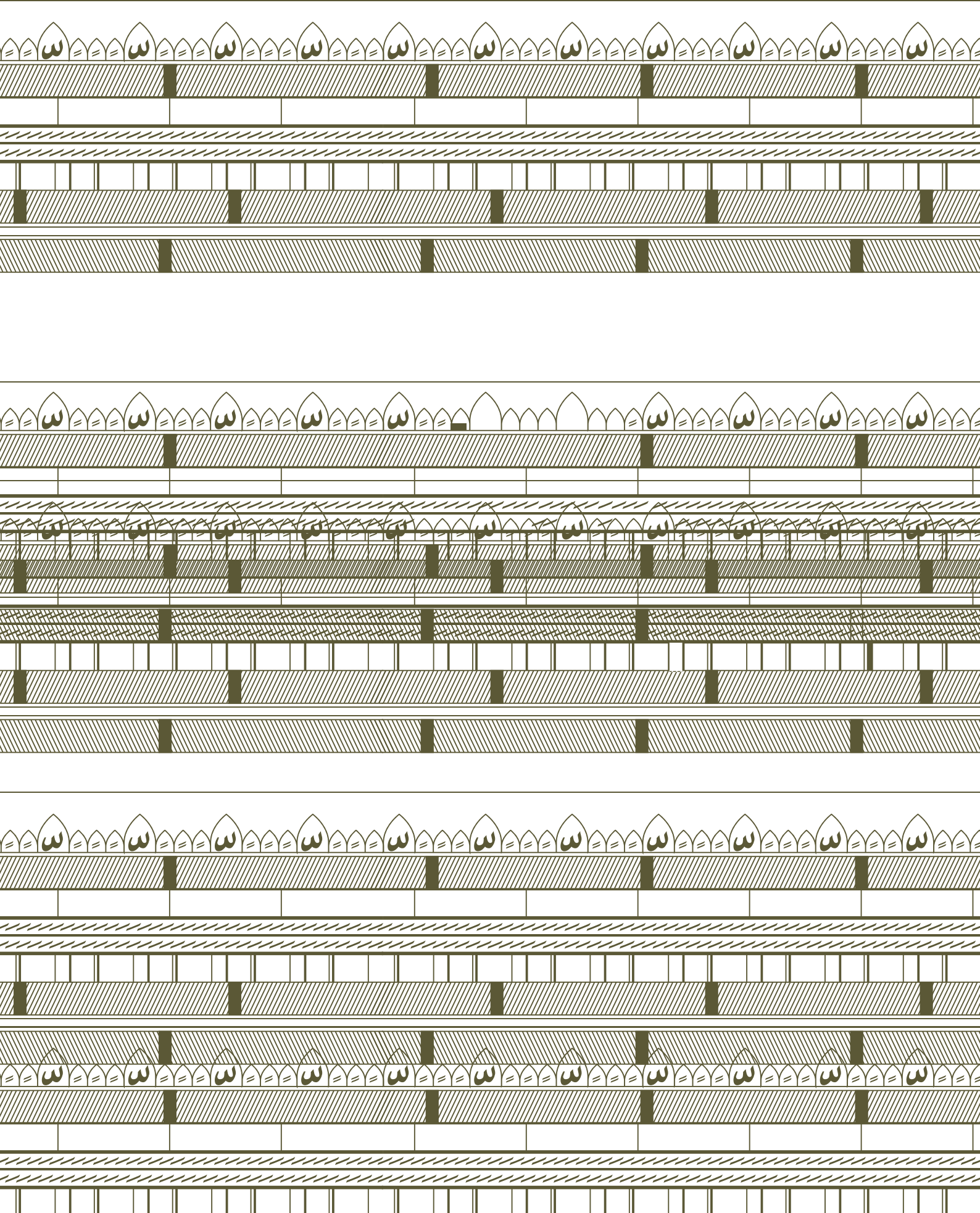
ساس‌فی/ نیویورک، مرداد ۱۳۸۹
مترجم: حسین نظری

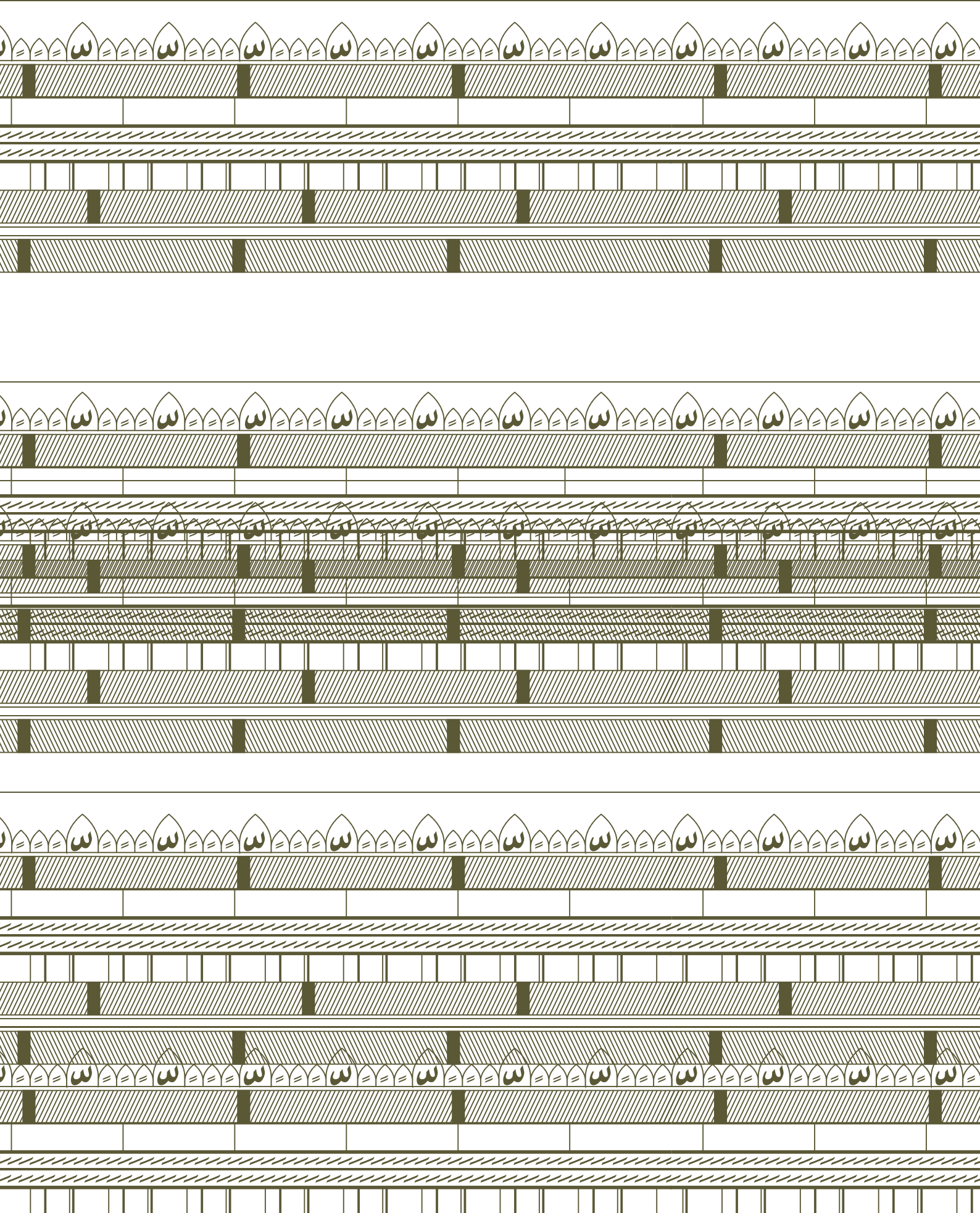
possible and what isn't. Sometimes when one directly demands something, it stunts the possibility of that demand's realization.

Yes, this is an operation that involves non-centralized circuitry.

Exactly. There is no locatable initiator for such non-movements. In a way, it's similar to what George Kubler brings up in *The Shape of Time*. According to Kubler, behavior is a thing; a certain custom is a thing; and one can approach such 'things' as problems through time, problems that take form and shape in different ways. Each problem comes with a proposition, a temporary solution which plays itself out until exhaustion, only to see yet another proposition placed on the negotiating table. Propositions to a problem aren't linear; they are, rather, a network in which propositions exist concurrently and correlatively and sometimes overlap one another. In *Their Common Sense*, you archaeologically examine the problem of the subject's dispersion in modernity. The question "who is a subject?" is never answered, because it cannot be answered. The Ferry Reforms and subsequent changes to the educational curriculum in France and Western Europe in the late half of the nineteenth and the first half of the twentieth centuries were all attempts to answer this question, to give it a form, shape, sense, and language. So were the experiments of the avant-gardes, who operated in a chronological, affective tension within specific circumstances where social, intellectual, and pedagogical forces were at play. Each attempt, though, to answer such a question only produces more fragmentation, leaving a strangely satisfying though anticlimactic sensation of a void. To appropriate a title of Duchamp's here, it's a "bride laid bare by her bachelor," a metaphoric expression for the failure of modernity. I think we are confronted here with a major issue: the 'who' in the subject has gone missing and needs to be retraced. By looking at the ground, we can begin to identify the shadows a subject casts, the footprints it leaves behind. It's a form of reconstruction, but at the same time also an identification of an absence and its letting-be. Is our contemporary position, then, that of an observer who looks closely at his or her surroundings, scans the flora and fauna in the landscape, radically translating what the visual tries to communicate?

Saas-Fee/New York, August 2010





10. In his treatise *On Civil Life* the Florentine Matteo Palmieri, whose description of the St. John's Day procession we have already met, recommended the study of geometry for sharpening the minds of children. The banker Giovanni Rucellai remembered this, but replaced geometry by arithmetic: 'it equips and spurs on the mind to examine subtle matters.' This arithmetic was the other wing of the commercial mathematics central to Quattrocento culture. And at the centre of their commercial arithmetic was the study of proportion.

On 16 December 1486 Luca Pacioli the mathematician was in Pisa, and during the day he called in at the cloth warehouse of his friend Giuliano Salviati. A Florentine merchant, Onofrio Dini, was also there, and there was conversation. One of the things the Florentine, Onofrio Dini, kept his end up with was the following problem: A man was lying on his death bed and wished to make his will in as foresighted a way as he possibly could. His estate, he reckoned, amounted to the sum of 600 ducats. The man's wife was shortly to give birth to a child, and he wished to make specific provision for both his widow and his orphan. He therefore made this disposition: if the child was a girl then it was to receive 200 ducats only, while the mother would receive 400; if, on the other hand, the child was a boy it was to have 400 ducats and the widow only 200. Shortly afterwards the man died, and in due course his widow's time came. But she gave birth to twins, and, to make things more complicated, one of the twins was a boy and the other a girl. The problem is: if the proportions between mother, son and daughter desired by the deceased are honoured, how many ducats will mother, son and daughter each receive?

Onofrio Dini probably did not realize it, but the game of proportion he was playing was an oriental game: the same problem of the widow and the twins appears in a medieval Arabic book. In turn the Arabs had learned this kind of problem and the arithmetic involved in them from India, for they were a Hindu development of the seventh century or earlier. Along with much other mathematics they were brought to Italy from Islam early in the thirteenth century by Leonardo Fibonacci of Pisa. Italy was full of problems like that of the widow and the twins in the fifteenth century. They had an entirely practical function: underneath the costumes of the widow and the twins are three early capitalists carving up a profit according to their relative investment in some trading venture. It is the mathematics of commercial partnership, and it was in this context that Luca

Pacioli retells Onofrio Dini's story in his *Summa de Arithmetica* of 1494.

The universal arithmetical tool of literate Italian commercial people in the Renaissance was the Rule of Three, also known as the Golden Rule and the Merchant's Key. It was basically a very simple thing; Piero della Francesca explains:

The Rule of Three says that one has to multiply the thing one wants to know about by the thing that is dissimilar to it, and one divides the product by the remaining thing. And the number that comes from this is of the nature of that which is dissimilar to the first term; and the divisor is always similar to the thing which one wants to know about.

For example: seven bracci of cloth are worth nine lire; how much will five bracci be worth?

Do it as follows: multiply the quantity you want to know about by that quantity which seven bracci of cloth are worth—namely, nine. Five times nine makes forty-five. Divide by seven and the result is six and three sevenths.

There were different conventions for laying out the four terms involved:



In the thirteenth century Leonardo Fibonacci had used the rather Islamic form (a). By the fifteenth century many people preferred the terms in a straight line, as in (b). In some copybook contexts the convention grew up in the later Renaissance of connecting the terms with curved lines, as in (c). Nowadays we would represent the relationships as in (d), but this notation was not used before the seventeenth century. The curved lines in notation (c) were not just decoration: they noted the relationships between the terms, because a series of terms in the Rule of Three is in geometric proportion. It is in the nature of the form and the operation that (1) the first term stands to the third term as the second stands to the fourth, and also that (2) the first term stands to the second term as the third stands to the fourth, and also that (3) if one multiplies the first term by the fourth term the product will be the same as the product of the second and third terms. A man noted these relationships as a means of checking his calculations.

۳۲. مثلث متساوی‌الاضلاعی به ضلع واحد مفروض است. حداقل مقدار d را پیدا کنید که، به ازای آن، پاره خط راست به طول d ، در حالی که دو انتهای آن، روی ضلع‌های مثلث است، بتواند تمامی سطح مثلث را چارو کند.



Figure 1

3. (a) N rings having different outer diameters are slipped onto an upright peg, the largest ring on the bottom, to form a pyramid (Figure 1). We wish to transfer all the rings, one at a time, to a second peg, but we have a third (auxiliary) peg at our disposal. During the transfers it is not permitted to place a larger ring on a smaller one. What is the smallest number, k , of moves necessary to complete the transfer to peg number 2?

(b)* A brain-teaser called the game of Chinese Rings is constructed as follows: n rings of the same size are each connected to a plate by a series of wires, all of which are the same length (see Figure 2). A thin, doubled rod is slipped through the rings in such a way that all the wires are inside the U-opening of the rod. (The wires are free to slide in holes in the plate, as shown.) The problem consists of removing all the rings from the rod. What is the least number of moves necessary to do this?

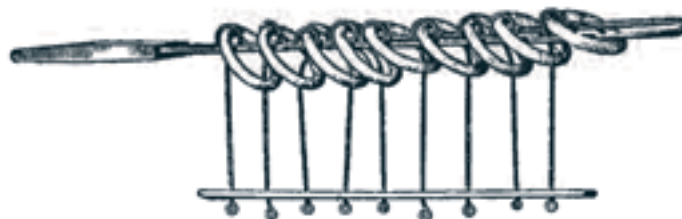
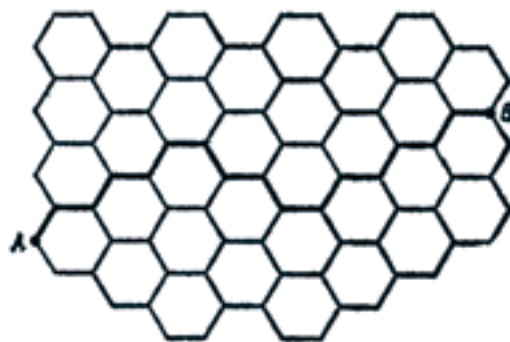


Figure 2

✓ ۴۹. به کمک شش ضلعی‌های منتظم به ضلع واحد، شبکه‌ای را روی



شکل ۳

صفحه رسم کرده‌ایم (شکل ۳). حشره‌ای روی ضلع‌های شبکه، از نقطه A به طرف نقطه B ، روی کوتاه‌ترین مسیر ممکن، راهی به اندازه ۱۰۰ را می‌پیماید. ثابت کنید، نیمی از تمامی مسیر را، در یک جهت طی می‌کند.

12. An island is inhabited by five men and a pet monkey. One afternoon the men gathered a large pile of coconuts, which they proposed to divide equally among themselves the next morning. During the night one of the men awoke and decided to help himself to his share of the nuts. In dividing them into five equal parts he found that there was one nut left over. This one he gave to the monkey. He then hid his one-fifth share, leaving the rest in a single pile. Later during the night another man awoke with the same idea in mind. He went to the pile, divided it into five equal parts, and found that there was one coconut left over. This he gave to the monkey, and then he hid his one-fifth share, restoring the rest to one pile. During the same night each of the other three men arose, one at a time, and in ignorance of what had happened previously, went to the pile, and followed the same procedure. Each time one coconut was left over, and it was given to the monkey. The next morning all five men went to the diminished nut pile and divided it into five equal parts, finding that one nut remained over. What is the least number of coconuts the original pile could have contained?

این ماهی‌ها مُرده بودند

THESE FISH WERE DEAD

CONVERSATION WITH
SHAHAB FOTOUHI

گفت‌وگو با
شهاب فتوحی

NATASCHA SADR HAGHIGHIAN How did you become interested in mathematics?

ناتاشا صدر حقیقیان چه‌طور به ریاضی علاقه‌مند شدی؟

SHAHAB FOTOUHI My secondary school education took place in a school that was the product of contradictions existing within the executive branch's bureaucratic organization. Our school operated nationally, consisting of a middle and high school in each province, one for boys and a separate one for girls. Under the departmental supervision of the Chamber of Deputies, a group of people had managed to establish an educational organization that allowed them to carry out programs independent of the Ministry of Education. For this reason, we had complementary booklets for mathematics and physics alongside our regular subject textbooks. The lack of booklets concerning art and literature, however, showed the unimportance assigned to these fields by the organization's directors. Despite their concise length, these booklets were much more interesting and complicated than the official textbooks. The latter were once considered a Bible by students and their families. Thus, an important side effect of the booklets was that the official textbooks' validity was called into question.

شهاب فتوحی من دوره‌ی راهنمایی و دبیرستان را در مدرسه‌یی درس خواندم که وجودش حاصل تناقضات مدیریتی کلان این‌جا بود. گروهی توانسته بودند زیر نظر یکی از معاونت‌های ریاست‌جمهوری، سازمانی آموزشی را تأسیس کنند تا به این ترتیب مستقل از وزارت آموزش و پرورش برنامه‌های خود را در مدارس این سازمان — که شامل یک مدرسه‌ی راهنمایی و دبیرستان دخترانه و پسرانه در هر استان می‌شد — پیاده کنند. در نتیجه در دوره‌ی راهنمایی کنار هر کتاب درسی رشته‌های علوم و ریاضی ما یک جزوه‌ی تکمیلی داشتیم که این جزوه‌ها شامل حال ادبیات و هنر نمی‌شد و همین نشان از عدم اهمیت این رشته‌ها برای آن‌ها داشت. یکی از عوارض جانبی مهم این جزوه‌ها این بود که به‌رغم حجم لاغرشان به‌دلیل محتوای جالب‌تر و پیچیده‌تری که داشتند اعتبار کتاب‌های درسی رسمی را که قبلاً برای بچه‌ها و خانواده‌های‌شان حکم وحی منزل داشتند، زیر سؤال می‌بردند. اما چیزی که بیش‌تر اسباب علاقه‌ی من به ریاضی شد، پدیده‌یی بود به اسم «کارسوق». این کلمه را ابداع کرده بودند به‌جای ورک‌شاپ. کارسوق‌ها برنامه‌هایی بودند شامل گفت‌وگو،

آزمایش، کارگاه‌های عملی و مسابقه در رشته‌های مختلف علمی. اولش یک امتحان بود که در شهرهای مختلف برگزار می‌شد و خصوصیت مهمش این بود که اطلاعاتی که لازم بود برای جواب‌دادن سؤال‌ها بدانیم همان‌جا داده شده بود و کار اصلی در واقع تحلیل و بازآرایی و کشف و شهود بود. از اول می‌دانستی که قرار نیست چیزی را از قبل بدانی و در عوض باید خطر کنی و شجاعت رفتن راه‌های نرفته را داشته باشی. بعدش هم یک عده را انتخاب می‌کردند که معمولاً از شاگرد درس‌خوان‌ها نبودند و این آدم‌ها از شهرهای مختلف جمع می‌شدند یک جا تا در کارگاه‌های نهایی شرکت کنند. طراحان و گردانندگان کارسوق‌ها هم دانشجویانی بودند که حرفه‌شان آموزش نبود و از سر شور و شوق این ماجرا را سرگرفته بودند. سفر می‌رفتیم، با معلم‌های مان فوتبال بازی می‌کردیم، فیلم می‌دیدیم، می‌خوردیم، می‌آشامیدیم و اسراف می‌کردیم. این شیوه‌ی آموزش، مولد موضوعاتی تازه برای تفکر بود، بدون آن که دغدغه‌ی خروجی از پیش تعیین‌شده و «به‌دردبخور» را داشته باشد. من این جور به ریاضی علاقه‌مند شدم که اصلاً کار سختی نبود. این ریاضی حکم بازخوانی ارواح پریشانی را داشت از گورستانی که پیش از این ریاضی‌اش می‌دانستیم با تمرین‌هایی مکرر و تکراری و اصولی منظم و خدشه‌ناپذیر. در دبیرستان هم ناگهان مقوله‌ی المپیادهای دانش‌آموزی مطرح شد. المپیادها مسابقاتی بودند که در رشته‌های مختلف علمی ابتدا در داخل کشور برگزار می‌شدند تا پس از چند مرحله در نهایت تیمی شش هفت نفره برای شرکت در المپیاد جهانی انتخاب شوند. حکومت موفقیت در این المپیادهای جهانی را به یک پروژه‌ی ملی تبدیل کرد تا با کسب مقام در آن‌ها ادعای پیشرفت علمی در سطح جهانی را در داخل در بوق و کرنا کند. اما به هر حال این ماجرا عوارض خوبی هم داشت و موج عجیبی راه افتاد. مدرسه‌ی ما و سایر مدارس زیر نظر سازمان مذکور از جاهای اصلی‌یی بودند که این پروژه در آن‌ها پی‌گیری می‌شد و چنین شد که چند نفر از خدمت در کلاس‌های درس معاف شدیم و به جای کلاس‌رفتن قرار بود مسئله حل کنیم.

تنها مسئله حل می‌کردید یا دسته‌جمعی؟

خیلی وقت‌ها با هم یک مسئله را انتخاب می‌کردیم ولی هر کس خودش با آن سپر و کله می‌زد که گاهی چند روز طول می‌کشید. کلاً خیلی بامزه بود. تصور کن، چهار پنج نفر با یک دفتر و قلم جایی اطراف می‌کردند، ساعت‌ها نشست و خوابیده به در و دیوار نگاه می‌کردند و گاهی چیزهایی می‌نوشتند به امید این که معجزه‌ی بی‌رخ دهد و ایده‌ی حل مسئله به ناگاه خاطرنشان شود. البته به غیر از مسئله حل کردن مشغولیات دیگری هم داشتیم؛ با هم کتاب می‌خواندیم، در نمازخانه‌ی مدرسه با جوراب گلوله‌شده فوتبال بازی

What initiated my interest in mathematics was a phenomenon called “karsooq.” This word was invented as a substitution for the foreign term “workshop.” Karsooqs were programs consisting of talks, experiments, practical workshops, and competitions in different scientific fields. Initially, they were organized as a competition taking place in different cities. The important particularity of these competitions was that the information needed for answering the questions was given only then and there at the karsooq. Therefore, the main task was to analyze, rearrange, discover, and intuit possible solutions. At the outset, you knew that you were not required to know anything from beforehand; rather, you had to have the courage to be a trailblazer, to go down the rarely trodden path. Afterwards, a number of students, usually not ‘book smart,’ were selected from different cities to gather and attend the final workshops. The karsooq organizers were themselves students—education for them was not a profession—and they had initiated this adventurous journey with much enthusiasm and passion. We would travel, play football with our teachers, watch films, eat and drink, and waste lavishly. For us, this method of education produced new subjects of thought, without any concern given to a predetermined and ‘useful’ output. It’s not difficult to see how I became interested in mathematics via this approach. This form of mathematics re-summoned the dazed ghosts from a cemetery we had come to know as mathematics, with its rote repetition and irrefutable, ordered principles. In high school, we all of a sudden encountered a phenomenon called the “Olympiad.” These Olympiads were competitions organized within different scientific fields throughout the country, and after several stages a team of six or seven students was selected to attend the International Olympiad. Success in the International Olympiad was advocated, a propaganda project for the regime to lay its claim upon scientific progress on a global scale. However, this situation also had desirable outcomes, resulting in an interesting new wave of activities amongst the students.

Our school as well as others under the above-mentioned organization was among the main places where the agenda set by the Olympiad preparation was pursued. As a result of this program, some of us were given leave of serving in the classroom and instead were drafted to solve mathematical problems on our own.

To be done individually, or in groups?

Most of the time, we chose a problem together, but then everyone tried to individually wrap their heads around it, which sometimes took a few days to do. In general it

was really fun. Imagine four or five students camping out somewhere with their notebooks and pens, gazing at the surrounding walls, squatting or lying down, taking notes from time to time, hoping that the idea needed to solve the problem would appear in a flash: "Eureka!" Of course, apart from problem solving we had other preoccupations: we read books together, played football in the prayer hall with a bunched-up ball of socks, or recited poetry. All in all, we had a marvelous time. The interesting thing was that the school principle had thorough confidence in a bunch of fifteen or sixteen-year-old kids who thought they knew better what was optimal for this so-called Olympiad. He defended our autonomy against those teachers who were annoyed that we were not attending their classes. We simply had to come to school and he would see that we came, but at that point we were free to choose where we would set up base. For example, many times we would go up to the rooftop of a half-constructed building located on the school grounds.

So you didn't have any teachers for your problem solving?

Fortunately not.

It's somewhat hard for me to imagine this problem solving thing. What was it like? What was the process?

Well, it was a long time ago, and I have forgotten many of the details; but the first thing that comes to my mind is that every problem has assumptions which are self-evident and unquestionable. For instance, one problem could start like this: "During the night, stars are visible at different sequences. Suppose from every ($x > 1$) stars, at least two are simultaneously visible." Over the span of just a few words, you would be thrown with incredible speed into a space where you had to fight phantoms. Sometimes this space seemed familiar, and your hope to overcome would grow; at other times, it was absolutely strange and unexpected. Now, this space was occupied by many characters. You had to decide which of them you could trust and ally yourself with; together, you again had to select which of the others you would conspire against. Especially during the exam where your time was limited, you had to be courageous and choose from those ideas that came immediately to mind, which was a real gamble. Here, guess and foresight played an important role, as well as where you would chart the field of your expeditions and discoveries, deciding amongst the directions available to you for taking steps, however nimble, heavy, fast, or slow they might be. It was as if you were following a problem, running alongside it, at times overtaking it in the race, only to trace its course and

می‌کردیم، شعر می‌خواندیم و کلاً دوران باصفایی داشتیم. جالب‌تر از همه این بود که مدیر مدرسه به یک سری چپ‌های پانزده شانزده ساله کاملاً اعتماد کرده بود که خودشان بهتر می‌دانند برای آن المپیاد کذایی چه باید بکنند و از این آزادی ما در برابر معلم‌ها که از کلاس نرفتن مان‌دلخور بودند، حمایت می‌کرد. فقط باید می‌آمدیم مدرسه و او می‌دیدمان که آمده‌ایم اما حتا محل اقامت‌مان را هم خودمان انتخاب می‌کردیم. خیلی وقت‌ها مثلاً می‌رفتیم روی پشت بام ساختمان نیمه‌سازی در حیاط مدرسه ولو می‌شدیم.

پس برای مسئله حل کردن تان معلم نداشتید.

نه خوشبختانه.

این ماجرای مسئله حل کردن، برای من تصویرش قدری سخت است. کلاً چه‌طور بود؟ چه روندی داشت؟

خب از آن زمان خیلی گذشته و من هم خیلی چیزها یادم رفته اما اولین چیزی که به ذهنم می‌رسد این است که هر مسئله فرضیاتی دارد که جای چون‌وچرا ندارد. مثلاً یک مسئله می‌تواند این‌طور شروع شود: «در طول شب، ستاره‌های آسمان، در بازه‌های زمانی مختلف، قابل رؤیت‌اند. فرض کنید از بین هر n ستاره دست کم دوتای‌شان را می‌توان در یک لحظه در آسمان دید.» منظورم این است که تو با سرعت عجیبی، ظرف چند کلمه پرت می‌شدی جایی که با اشباح مبارزه کنی. گاهی این‌جا به‌نظرت آشنا می‌آمد و از اول امیدوار بودی که از پشش برمی‌آیی و گاه کاملاً غریب و غیرمنتظره بود. حالا وسط این داستان شخصیت‌هایی هم بودند که باید تصمیم می‌گرفتی به کدام‌شان اعتماد کنی و با او علیه کدام دیگری هم‌دست شوی. خصوصاً اگر سر امتحان بود و وقت محدودی داشتی، باید خطر می‌کردی و از بین چند ایده‌یی که برای شروع به ذهنت می‌رسید یکی را انتخاب می‌کردی که عیناً حکم قمار را داشت. این وسط حدس و پیش‌بینی هم نقش مهمی را بازی می‌کرد و این که عرصه‌ی جست‌وجوها و اکتشافات را کجا تعریف کنی و قدم‌هایت را به کدام سمت، چه‌قدر سبک یا سنگین یا سریع یا آهسته، برداری. انگار باید مسئله را تعقیب می‌کردی، هم‌پایش می‌دویدی و گاه حتا از آن جلو می‌زدی، فقط برای این که مسیرش را پیدا کنی، چرا که آخر کار مهم نبود، از اول مشخص بود و در همان صورت مسئله آمده بود که فلان چیز را مثلاً باید ثابت کنی. چیزی که مهم بود وسط کار بود که اوج سرعت بود و بیم و امید. و البته این وسط بخت و اقبال هم مهم بود و همین‌طور نذر و نیاز و این که در تمام طول راه باورت به حل مسئله را از دست ندهی! همه‌ی این داستان پر آب‌وتاب در خیالت بود و هیچ بروز بیرونی نداشت، جهانی کاملاً موازی. گاهی

چند روز فقط با یک مسئله ور می‌رفتی و مسئله تو را اسیر خودش می‌کرد. در طول روز از پای درمی‌آمدی و شب خواب پیروزی می‌دید. گاهی هم آخر رسماً تسلیم می‌شدی و می‌رفتی سراغ ته کتاب.

به غیر از مسئله حل کردن، چه کار می‌کردید؟ به من گفتی که روی پشت بام چیزهای دیگری هم با هم می‌خواندید...

خیلی از هر دری و بی‌ربط بودند. هر چیزی که به‌نظرمان جالب می‌رسید. از کتاب‌های شریعتی گرفته تا داستان‌های علمی-تخیلی آرتور سی. کلارک و ری بردبری. شعر از فروغ و شاملو تا سیدحسین حسینی و قیصر امین‌پور و سلمان هراتی. مثلاً *آرمان‌ها و واقعیت‌ها* نوشته‌ی عبدالسلام که یک پاکستانی بود که نوبل فیزیک برده بود و این کتاب را درباره‌ی توسعه‌ی علمی کشورهای جهان سوم نوشته بود. مثلاً *حاجی آقای هدایت*، *بیگانه‌ی کامو*، *آینه‌ی جادوی سیدمرتضی آوینی* و *ستیز با خویشتن و جهان یوسفعلی میرشکاک*. حسابی جامع و خرتوخر بود. بعدها حتا اناقی هم داشتیم که چیزهایی که جالب بود، کپی می‌گرفتیم و آن‌جا توی قفسه می‌گذاشتیم. سه سال اول دبیرستان را به همین سیاق تابستان گرم و طولانی از زیر کلاس در رفتیم و لاجرم حسابی وقت بود برای سیر آفاق و انفس.

با آن همه علاقه به ریاضی چه‌طور سر از معماری درآوردی؟

خب، من در نهایت در المپیاد شکست خوردم، یعنی آن‌موقع همان انتخاب‌نشدن نهایی برایم رسماً شکست بود. این شد که انگار از سر لج‌بازی، سال آخر دبیرستان تصمیم گرفتم که دیگر ریاضی نخوانم. به‌دلیل این‌که در دبیرستان رشته‌ام ریاضی بود، برای دانشگاه باید اصولاً یا رشته‌های علمی محض یا یکی از رشته‌های مهندسی را انتخاب می‌کردم که به هیچ‌کدام میلی نداشتم. این وسط فقط معماری بود که اگرچه اسمش مهندسی معماری بود، طبعاً با بقیه حسابی فرق داشت. همسایه‌یی داشتیم که معمار جوانی بود. با او درباره‌ی معماری حرف زدم و خوشم آمد. همین. یعنی کلاً بیش‌تر برحسب قضا و قدر بود که کارم به معماری کشید و گرنه باقی لیست انتخاب رشته‌ام سرشار از همان گونه‌های فراوان رشته‌های مهندسی بود.

دانشگاه چه‌طور بود؟

خیلی بدتر از چیزی بود که انتظارش را داشتم. تازه قدر آزادی و خلوت مدرسه را کشف کرده بودم. مرتب باید به صلاح‌دید حضرات اساتید کارهایی می‌کردی و آن‌ها را «ارائه» می‌دادی. این پدیده‌ی «ارائه» برایم مصیبت بود. به دفاع از کارم عادت نداشتم. مسئله وقتی حل شده بود، حل شده بود اما این‌جا یکی همیشه با زاویه‌ی سر پای

ascertain its movements. The final result was unimportant; it was clear from the beginning what, for example, you had to prove. Indeed, the important part was the middle, when speed, fear, and hope climaxed. Of course, chance mattered, as did hushed prayers and crossed fingers in the struggle to maintain one's faith in a solution to the problem. This epic saga happened only in the mind and had no external manifestation. It was a completely parallel world. Sometimes you tinkered for days with a problem and it would ensnare you. Over the course of the day, you would come out defeated; at night you would dream of victory. And naturally, sometimes you would just give up and flip to the key.

Apart from solving problems, what else did you do? You mentioned to me earlier that some of you brought things to read to the rooftop. What kind of things did you read together?

All sorts of random things, anything that interested us. From Shari'ati to science fiction; from Arthur C. Clark and Ray Bradbury, Forough and Shamlou's poetry to the verse of Seyyed Hassan Hosseini, Gheysar Aminpoor, and Salman Harati. Or, for instance, *Ideals and Realities* by Abdus Salam, a Pakistani Nobel Prize Laureate, in which he speaks about the development of science in Third-World countries. There was also Sadegh Hedayat's *Haji Agha*, Albert Camus' *The Stranger*, Seyyed Morteza Avini's *Magic Mirror*, and Yoosofali Mirshakkak's *Fighting the Self and the Universe*. It was all-comprehensive and hodge podge. Later on we even had a room where we put the things we had copied and what seemed interesting to us on the shelves. These first three years of high school were spent in the manner of long, hot summers, fleeing from class; and inevitably there was loads of time to embrace the wide sky and sail out to the horizons of the mind.

With such an interest in mathematics, how come you ended up studying architecture?

Well, I failed the Olympiad. I mean, not being shortlisted as a final candidate was officially a failure for me. It was in the last year of high school that I obstinately decided not to further my studies in mathematics. Since my high school major was math, for the university I had to continue studying either that or physical science or select from a range of engineering subjects, none of which I found interesting. It was only architecture that—though categorized within the field of engineering—obviously differed from the others. Our neighbor was a young architect. I talked to him about architecture and liked doing so. Actually, it was by fate that I ended up in architecture; if it hadn't been the case, it would have been the alternative

majors I had chosen on my selection form, which were of the variety of sub-species fields classified under "engineering."

And how was the university for you?

Much worse than I had expected. It wasn't long until I discovered the value of what I had in high school: freedom, peace, and solitude! At the university, you were obliged to do 'things' all the time, according to gentlemen's discretion, and then 'present' them. This 'presentation' was, for me, a real disaster. When a problem was solved, it was solved. But here, there was always someone who observed your work from a low angle with the presumption of a need for correction. Indeed, the protocol for formal presentations of what we had done in class was called "correction," and the original French word was even used for it. Another strange term was "aesthetics," the jurisprudential justification for and ideology of exercising personal taste. My problem was not just with the educational atmosphere with its particularly weird characteristics; as a whole, it arose due to the conflict between the scientific logic I was used to and the ambiguity and uncertainty of art as it essentially was.

You were not concerned with aesthetics while solving problems? I mean in the sense that one solution, for instance, might be more beautiful than another?

Well, some problems only had one solution. But there were also times when you could find something in problem solving which was close to what you describe. For instance, if you used the tool of analytic geometry to solve geometrical problems, the whole process would become mechanical, and the result could be reached without much creativity and, instead, with the mastery of skill. But if you restricted your methods to Euclidean geometry alone, you would need a more exciting idea for solving the problem, and one could then say that the process was more beautiful.

So in mathematics aesthetic concerns could be a way to increase the difficulty level of the solving process, but what you encountered afterwards in architecture was a new problem, the problem of taste, which evokes insoluble ambiguity. In terms of liking, it is undecidable which of Le Corbusier's works is generally better than the others. Was this an interesting challenge for you?

It was difficult. First of all, somebody called "professor" had to approve my work, and if he didn't feel like it, he wouldn't. He was in a higher position in the academic system and could exercise his own taste. Seemingly, we were arguing about

و پیش‌فرض «تصحیح» نظاره‌ات می‌کرد. اصلاً اسم این ماجرای ارائه‌ی کار به محضر استاد همین «تصحیح» بود، فقط فرانسوی‌اش را می‌گفتند که می‌شد «گرکسیون». اصطلاح غریب دیگر «زیبایی‌شناسی» بود که توجیه شرعی و ایدئولوژی اعمال سلیقه بود. البته مشکل من فقط با آن فضای آموزشی با مختصات خاص خودش نبود، به هر حال کلاً ابهام و عدم قطعیت هنر در ابتدا با منطق علمی که به آن عادت کرده بودم، منافات داشت.

در حل مسئله با زیبایی‌شناسی سر و کار نداشتی؟ مثل این که بگویی این راه‌حل زیباتر از راه‌حل دیگری است؟

خب، خیلی از مسئله‌ها فقط یک راه‌حل داشت اما گاهی می‌شد قریب به این مضمون را در حل مسئله پیدا کرد. یعنی مثلاً خیلی وقت‌ها در حل مسئله‌های هندسه اگر از ابزار هندسه‌ی تحلیلی استفاده می‌کردی، خیلی مکانیکی‌تر بود و عمدتاً به اتکالی مهارت بالا می‌شد بدون خلاقیت عجیب و غریب به نتیجه رسید، در حالی که اگر در خود هندسه می‌ماندی، به ایده‌ی هیجان‌انگیزتری برای حل مسئله نیاز داشتی که در نهایت می‌شد گفت راه‌حل زیباتری است.

پس در ریاضی دغدغه‌های زیباشناسانه گاهی اسباب دشوارتر شدن روند حل مسئله می‌شود! اما به هر حال آن چه با آن در معماری مواجه شدی مسئله‌ی جدیدی بود، مسئله‌ی سلیقه که به ابهامی حل‌ناشدنی دامن می‌زد. مثلاً در باب خوش آمدن نمی‌شود تصمیم گرفت کدام یک از کارهای لوکوربوزیه به‌طور کلی از بقیه بهتر است. آیا این چالش هیجان‌انگیزی برای ت بود؟

مشکل بود. کارم را باید کسی که اسمش «استاد» بود، تأیید می‌کرد که اگر دلش نمی‌خواست، نمی‌کرد. کسی که در نظام آموزشی در موقعیت برتری قرار داشت و می‌توانست سلیقه‌اش را اعمال کند. خصوصاً که اگر چه ظاهراً درباره‌ی معماری حرف می‌زدیم، خیلی وقت‌ها عملاً خاصمه‌ی ایدئولوژیک بود. رئیس دانشکده‌ی ما باور داشت که معماری مدرن، معماری شیطان‌ی است. اکثر آدم‌های جالبی که قبل از انقلاب آن‌جا درس می‌دادند، تسویه شده بودند و جای‌شان را نیروهای «ارزشی» گرفته بودند.

معروف بود که معاون آموزشی وقت دانشکده در یکی از پروژه‌های دانشجویی‌اش سعی کرده بود، آیه‌ی

نَافِلَةُ نَافِلَةٍ

را به پرسپکتیو ببرد که اگر چه در کش غامض است، در شرح صحنه بسیار روشن‌گر است. ژاک محبی فرموده‌اند: «اگر می‌دانی منظورم چیست، نیازی به توضیح نیست؛ اگر نه، نمی‌توانیم ارتباط برقرار کنیم.» وضع ما از این هم وخیم‌تر بود، یعنی اساساً حسن نیتی برای نزدیکی



Screenshot from *First Case, Second Case*, Abbas Kiarostami, 1979–80
صحنه‌ی ثابت از قضیه شکل اول، شکل دوم اثر عباس کیارستمی، ۸۰–۱۹۷۹

architecture, but, actually, it was mostly an ideological conflict. The head of our faculty believed that modern architecture was Satanic architecture. Interesting people who had taught there were purged and the “forces of good” had come to substitute for them. It was a well-known case that the administrative deputy had attempted during his years as a student at the university to ‘put’ a Qur’anic verse into perspective:



Of course, this lends itself to perception with some difficulty, yet the conditions set by the scene are illuminating. As Jacques Mohebbi has himself decreed, “If you know what I mean, there is no need for further explanation; if you do not, we cannot communicate.” Our situation was dire; I mean, fundamentally there was no intention to encourage students and professors to approach one another, in order to give meaning to our dialogue. The concept of taste is inherently hierarchical. When somebody talks about his or her taste, he or she does not want to communicate. This person is, in fact, guarding his or her privilege to exercise taste. It is an expression of status, to have the final say in the teacher-student relationship.

You speak of taste as a language of power and distinction of different positions in a hierarchy, the hierarchy here being the student-teacher relationship. The teacher exercises a certain power by deciding on the working language of the learning process, and if you cannot or do not want to speak in that working language, you cannot communicate.

For me, the quote you mention is evocative of the first scene in Kiarostami’s film *First Case, Second Case*. You see a teacher drawing a schematic model on the blackboard while the students are sitting on their benches watching him. The room is silent, apart from a monotonous, rhythmic knocking that appears as soon as the teacher turns his back on the class to draw—

—an ear.

Yes. He is drawing an ear, interestingly, and one of the students decides to respond with a rhythmic knock. The noise produced by the student could be seen as a response to the ear on the blackboard. You could even say that it is, in fact, a very precise response, maybe even a question or a comment. Both try to enlighten how the ear works. But the teacher has decided upon a different working language and does not understand the question posed by the knock. He just sees it as a provocation, and so then he urges the students to reveal the wrongdoer so he can punish him. When nobody responds he suspends the last two rows from class for a whole week.

The film then continues with interviews of people about the decision made by the students not to give away the knocking kid.

نمود که گفت‌وگو معنایی داشته باشد. مفهوم «سلیقه» ذاتاً سلسله‌مراتبی است. یعنی کسی که از سلیقه‌اش صحبت می‌کند، قصدش ارتباط نیست، عملاً دارد از امکان اعمال سلیقه‌اش حراست می‌کند. یعنی بیان جایگاه است، چیزی که عموماً در رابطه‌ی استاد و شاگردی حرف اول را می‌زند.

تو از سلیقه همچون زبان قدرت و فرق‌گذاری جایگاه‌های متفاوت در یک سلسله‌مراتب حرف می‌زنی، سلسله‌مراتبی که این‌جا رابطه‌ی معلم و شاگردی است. معلم قدرت مشخصی را از طریق انتخاب نوع زبان آموزشی اعمال می‌کند و اگر تو نتوانی یا نخواهی که به آن زبان صحبت کنی نمی‌توانی ارتباط برقرار کنی.

حرفی که نقل کردی من را به یاد صحنه‌ی اول قضیه‌ی شکل اول، شکل دوم کیارستمی می‌اندازد. معلمی را می‌بینید که طرحی را روی تخته‌سیاه می‌کشد، در حالی که شاگردها روی نیمکت‌های‌شان نشسته‌اند و او را تماشا می‌کنند. اتاق ساکت است، فقط هر وقت معلم پشتش را به کلاس می‌کند که طرحش را بکشد، صدای تق‌تق آهنگین و یکنواختی به‌راه می‌افتد.

و دارد یک گوش می‌کشد.

بله، جالب است که او دارد یک گوش می‌کشد و یکی از شاگردها هم تصمیم می‌گیرد که با این تق‌تق جواب بدهد. یعنی سر و صدایی را که آن شاگرد راه می‌اندازد، می‌شود پاسخی در نظر گرفت به آن گوش روی تخته‌سیاه. می‌شود گفت که در واقع پاسخ بسیار دقیق و به‌جایی هم هست، یا شاید هم اصلاً یک سؤال است یا یک اظهار نظر. هر دو می‌خواهند در باب طرز کار گوش روشن‌گری کنند، اما معلم تصمیمش را گرفته و زبان دیگری انتخاب کرده و سؤالی را که به هیئت تق‌تق در آمده نمی‌فهمد. برای او این فقط یک تحریک است و به همین دلیل مصرانه از شاگردان می‌خواهد که خاطی را معرفی کنند تا او را تنبیه کند. وقتی که هیچ کس جواب نمی‌دهد، او دو ردیف آخر را برای یک هفته‌ی تمام از کلاس اخراج می‌کند.

فیلیم با مصاحبه‌هایی درباره‌ی تصمیم شاگردان برای لو ندادن آن بچه ادامه پیدا می‌کند. در باب همبستگی و کار گروهی علیه سرسپردگی و اطاعت بحث می‌شود اما تقریباً به مشکل عدم ارتباط معلم و شاگردی که تق‌تق می‌کند اشاره‌ی نمی‌شود. جالب است که «قضیه‌ی شکل سوم» را خیال کنیم که این بار معلم است که می‌بایست کلاس را ترک کند و شاگردان‌اند که می‌گویند او تحت چه شرایطی می‌تواند برگردد. تو که عادت داشتی روی پشت‌بام بنشین و بدون معلم مسئله حل کنی، نظرت درباره‌ی این «شکل سوم» چیست؟

من با حرف‌هایی که زدم و تجربه‌ی لذت‌بخش معلم‌نداشتنم، حتماً با پیشنهاد تو موافقم. فقط این را

بگویم که مشکلی که گفתי به‌نظرم فقط مشکل معلم نیست، کل سازوکاری است که محکم چیده شده و جای هیچ تردیدی باقی نمی‌گذارد. جعبه‌ی کلاس، آرایش معلم و شاگردها، تنبل‌ها و زرنگ‌ها، قدکوتاه‌ها و قدبلندها، توالی موضوع‌ها، صراحت شرح درس‌ها و در نهایت نتیجه‌ی مطلوب از پیش مقرر شده، دست‌به‌دست هم می‌دهد که همه دنبال لحظه‌ی گریز باشند. پدر و مادر من معلم بودند و شک ندارم که این معلم هم اگر می‌توانست، بدون اجبار و بدون درنگ، با کمال میل، خودش از کلاس بیرون می‌جست.

بدیهی است معلمی که جایی برای شک و مراجع ناهمخوان نمی‌گذارد، در دام خودش افتاده است. کلاس درس زندانی برای هر دو دسته می‌شود و نافرمانی دانش‌آموزان واکنش آشنایی است به همین محدودیت. جالب است ببینیم که راه‌های گریز معلمان از این دام چه می‌تواند باشد. اما برگردیم به معماری خواندند. در معماری دست‌کم واحدهای ریاضی‌بی نداشتید که به آن‌ها پناه ببری؟

در ساختمان بعضی دیوارها هستند که فقط در فضا سازی نقش دارند، بعضی دیگر در ایستایی آن هم مؤثرند که به آن‌ها دیوار باربر یا حمال می‌گویند. ریاضیاتی که در معماری می‌خواندیم، ریاضیات حمال بود؛ چیزهایی مثل علم مناظر و مرایا یا همان پرسپکتیو و همین‌طور رسم فنی یا طراحی مکانیکی که حکمت کشیدن اشیاء از منظر جهات اربعه بود.

و همه‌ی این‌ها شد که قید دانشگاه رفتن را زد.

قبل از آن‌که دانشگاه را ول کنم، در همان سال اول شنیدم که معمار جوان و خوش‌سابقه‌ی به اسم رضا دانشمیر در خانه‌اش کلاس جالبی درباره‌ی تئوری معماری دارد. از آن‌جا که از دانشگاه قطع امید کرده بودم، سر کلاس او رفتم. معلوم شد که او فقط راجع به معماری صرف حرف نمی‌زند و از معماری در کنار هنرهای تجسمی و ادبیات و هر چیز دیگری که برایش جالب بود صحبت می‌کرد. همان‌جا بود که برای اولین بار اسم دوشان به گوشم خورد و چشمم به جمال توالش روشن شد که الحق برای عطش فروخشکیده‌ام، چشمه‌ی زلال جوشانی بود. تا آن زمان چیز چندانی درباره‌ی هنرهای تجسمی نمی‌دانستم، اما الان فکر می‌کنم که اتفاقاً با همان نوع نگاهی که از ریاضی به ارث برده بودم، درک نوآوری دوشان آسان‌تر است تا مثلاً نگاه حاصل از نقاشی. ایده‌ی این‌که چه‌طور با انتخاب، نام‌گذاری و تغییر بستر می‌شود خلق کرد و این خلاقانه‌تر است تا ساختن چیزی با دست‌های خودت، به مذاقم بسیار خوش آمد. خیلی زود هنر برایم جالب شد و تکلیفم روشن شد که هنر و همین‌طور سینما را بیش‌تر از معماری دوست دارم، خصوصاً که در آن خراب‌شده‌ی دانشگاه علم‌وصنعت باشد.

Issues are discussed that have to do with solidarity and group dynamics taking precedence over obedience. The problem of the miscommunication between teacher and knocking student is hardly addressed, though. It would be interesting to imagine a 'third case' in which the teacher has to leave the class and the students suggest conditions under which he can return. You used to sit on the rooftop and solve problems without a teacher. What are your thoughts on a 'third case'?

Given what I have said as well as my pleasurable experience of not having a teacher, I definitely agree with your suggestion. Let me just say that, in my opinion, the problem does not only belong to the teacher, but also to the whole structure, which is firmly arranged and leaves no room for doubt. The classroom box, the composition of the teacher and the students—smart and lazy, short and tall—the order of subjects and the self-evident clarity of the curriculum, and finally the already predetermined, desired results all lead to everyone seeking a moment of escape. My parents were teachers, and I have no doubt that if this teacher could have done so, he would have—without force or hesitation—jumped out of the class window of his own volition.

Clearly, a teacher who can't allow for doubt or discordant objects of reference between student and teacher is trapped in his or her own role. The classroom becomes a confinement for both parties. Disobedience of the students is a known reaction to this confinement. It would be interesting to see what, for teachers, the escape routes from the trap could be.

But back to the reality of your architecture studies. Did you at least have courses on mathematics in architecture as an escape route for yourself?

In construction, there are walls that play a role in dividing space. Other walls support and conduct weight in a structure and are called bearing walls. The sort of mathematics we used in architecture was mechanics: things such as statics, dynamics, the science of perspective, and mechanical drawing—culminating in the wisdom of how to draw objects from four different points of view.

And is that why you gave up your academic studies?

Before giving up my studies, in the very first year I heard about a young architect named Reza Daneshmir who held an interesting class on architectural theory in his home. Since I had lost my faith in the university, I attended his class. There he discussed architecture along with the visual arts, literature, and whatever else was of interest to him. It was there that

I first heard the name of Duchamp and where my eye was first struck by the beauty of his urinal, a fountain for my burning thirst. I didn't know much about visual art before then, but now that I think of it, it is much easier to perceive Duchamp's innovations from the point of view I had inherited from mathematics than from the one originating in painting. The idea of creating by selecting, naming, and changing the context suited my palate well and seemed more creative than constructing something with my own hands. Soon after, art became interesting, and it was clear to me that I liked art and cinema more than architecture, especially if that meant continuing my studies at that ruin, the University of Science and Technology.

In "Ready-Made Originals" Molly Nesbit describes the relation between technical drawing in elementary school curriculums in France around 1900 and Duchamp's readymades. Technical drawing was seen as an important skill which was needed to provide the blueprints for industrial mass production and modern capitalist society at the time. Duchamp went through this educational system and later made fun of it by exposing some of the common objects from these curriculums, rendering them useless and combining them with ridiculous puns. So in a way, Duchamp's reaction to his own education corresponds with your immediate liking for the *Fountain*.

It also reminds me of a readymade by Duchamp entitled *Unhappy Readymade* that he sent to his sister after hearing the news of her marriage. It was a geometry textbook that she hung with a piece of thread from her apartment balcony. The wind would flip the pages, find the geometrical problems, and tear them apart.

So that's when you decided to become an artist. What was your first artwork?

It was an installation of goldfish and ice. For me, it was interesting to use real fish as a material in my work. Each goldfish was inside a small ice cube, hanging from the ceiling with a hook and thread that passed through the fish. The ice would melt and the goldfish would remain. It was catastrophically dramatic. Together with Ehsan, who was studying industrial engineering at our university, as well as Arian, a university classmate with whom I also attended Reza's classes, we decided to hold an exhibition in the gallery of the Faculty of Architecture. I first did the piece there. After a year, the Tehran Museum of Contemporary Art announced an open call to artists for participation in its exhibition of Conceptual art. This was an interesting event because up to this point

مالی نربیت در «Ready-Made Originals» رابطه‌ی بین رسم فنی در برنامه‌ی درسی مدارس ابتدایی فرانسه در حوالی سال ۱۹۰۰ و «حاضر آماده»های دوشان را بررسی می‌کند. رسم فنی مهارت مهمی برای تهیه‌ی اوزالیدهای تولید انبوه صنعتی و جامعه‌ی سرمایه‌داری مدرن محسوب می‌شد. مارسل دوشان این نظام آموزشی را بررسی کرد و بعدها آن را با نشان دادن بعضی از اشیاء معمول و متداول این برنامه‌ها و ترکیب آن‌ها با بازی‌های زبانی احمقانه دست انداخت. بنابراین، به‌نوعی واکنش دوشان به آموزش خودش متناظر است با علاقه‌ی آنی تو به چشمه.

یاد چیزی که دوشان «حاضر آماده‌ی بدبخت» نامیده بود افتادم که آن را بعد از شنیدن خبر ازدواج خواهرش برای او فرستاده بود. یک کتاب درس هندسه بود که باید آن را با نخ از بالکن آپارتمانش آویزان می‌کرد. باد کتاب را ورق می‌زد، مسائل هندسه را پیدا می‌کرد و آن‌ها را ورق‌ورق و پاره می‌کرد.

خب، پس این‌جا بود که تصمیم گرفتی که هنرمند شوی. اولین کار هنری‌ات چه بود؟

یک اینستالیشن بود با ماهی و یخ. برایم جالب بود که توی کارم از ماهی واقعی برای متریاال استفاده کنم. هر ماهی داخل یک مکعب یخی کوچک بود که با نخ و قلابی که از بدن ماهی رد شده بود از سقف آویزان می‌شد. یخ‌ها آب می‌شدند و ماهی‌ها به‌جا می‌ماندند. به‌طور فجیعی دراماتیک بود. با احسان که در دانشگاه‌مان مهندسی صنایع می‌خواند و کانون فیلم دانشگاه را می‌گرداند و آریان، همکلاسم، که با هم به کلاس رضا می‌رفتیم، تصمیم گرفتیم که نمایشگاهی در گالری دانشکده‌ی معماری دانشگاه علم و صنعت راه بیندازیم. این کار را اول آن‌جا اجرا کردم. حدود یک سال بعد موزه‌ی هنرهای معاصر تهران فراخوانی داد برای شرکت در نمایشگاه هنر مفهومی که خودش اتفاق جالبی بود، چون موزه عموماً جای هنرمندان باسابقه بود ولی این‌بار همه می‌توانستند شرکت کنند. من هم فیلمی که از اجرای آن کار داشتم، برای‌شان فرستادم. مدتی بعد از موزه تماس گرفتند که کار من در مرحله‌ی اول پذیرفته شده و برای صحبت با هیئت داوران به آن‌جا بروم. توی اتاق سه نفر نشسته بودند. یکی همان اول گفت که کار من یک مشکل دارد و آن هم کشتن ماهی‌هاست که با موضوع محیط زیست که یکی از موضوعات نمایشگاه بود، متناقض است. دیگری گفت که می‌شود به‌جایش از مجسمه‌ی ماهی استفاده کرد و شروع کرد به راهنمایی این‌که چه‌طور می‌توانم چنین مجسمه‌ی بسازم. من هم گفتم که جذابیت اصلی این کار برایم استفاده از ماهی واقعی بوده و حاضر نیستم آن را عوض کنم و جلسه همین‌جا تمام شد. تازه دانشگاه را برای همین افاضات ول کرده بودم و کله‌ام گرم بود، گفتم به جهنم و قید نمایشگاه



مارسل دوشان، فواره، ۱۹۱۷ MARCEL DUCHAMP, *Fountain*, 1917

the museum was only a place for older, established artists. Now, everyone could participate. I had a video of the goldfish and ice piece, and I sent it in. They contacted me to say that the work had been accepted to the first round of selections and that I must go and speak with the jury. Three people were sitting in the room. The first one said that there was a problem with my work, namely that the killing of fish for an artwork stood in contradiction to environmental issues, itself a theme of the exhibition. Another suggested I use figurines instead of real fish and started to explain how I could go about making them. I said that, for me, the original excitement was to use real goldfish and that I wouldn't agree to change the piece, and the session ended then and there. I had recently quit university due to the same bullshit, and I was still pumped up; so I said "Come hell and highwater!" and decided to screw the exhibition altogether.

Afterwards, as I was trying to stand on my own two feet, my interest in cinema led me to start working in a company that produced teasers. Supposedly, I was an assistant to the director, but actually I was just doing manual labor. One time we went to a tire factory in order to make them a teaser, and my job was to roll a tire. I was clumsy and bungled the work many times. Somebody else rolled the tire instead. In the middle of the job, we went for lunch at the factory canteen. It was summer and the smell of kebabs and sweat had blended into quite a concoction! I came out to use the public telephone to dial information and asked for the number of the Faculty of Fine Arts. I had heard that the jury member who had given me the hardest time about my work taught there. I called the university and with great luck got a hold of him. I said I had found a solution for how not to kill the goldfish: instead, I would buy them already dead from the pet shop. He asked how I would prove this. I said that I would film the process of buying dead goldfish and show the video next to my installation. Fortunately, he liked the idea and was convinced. In the end, the video showed me asking shopkeepers if they had dead goldfish for sale—they would then tease me, saying they're not purveyors of dead fish! This professor I just mentioned forgot all about the video until I was in the midst of installing the work for the opening. He came to me and asked for it. He took the video, went to watch it, and came back furious. But what was done was done, and half of the piece was already suspended between earth and sky. We then made a deal that I explain the whole thing in a note next to my work. Instead of the video, I wrote "these fish were dead" on a piece of paper. The next day, the professor came and took the note away himself. That was my first work.

It seems to me that even in your practice as an artist you continued to solve problems. Maybe even beyond your artistic work the

را زدم. بعد با علاقه‌یی که به سینما داشتم و این که دیگر می‌خواستم روی پای خودم بایستم، در یک شرکت تیزرسازی شروع به کار کردم. مثلاً دستیار کارگردان بودم که عملاً حمالی بود. یک بار برای ساخت یک تیزر به یک کارخانه‌ی تایرسازی رفته بودیم. کارم این بود که یک تایر را قل بدهم. من هم دست‌وپا چلفتی و چند بار کار را خراب کردم تا کس دیگری به‌جایم قل داد. وسط کار برای خوردن ناهار رفتیم غذاخوری کارخانه. تابستان بود و بوی کباب و عرق معجونی ساخته بود. آمدم بیرون و از تلفن عمومی آن‌جا به ۱۱۸ زنگ زدم و شماره‌ی دانشکده‌ی هنرهای زیبا را گرفتم. شنیده بودم که آن یکی که به کارم بیش‌تر گیر داده بود، آن‌جا درس می‌دهد. به دانشکده زنگ زدم و از خوش‌شانسی گیرش آوردم. گفتم برای نکشتن ماهی‌ها راه‌حل پیدا کرده‌ام که خریدن ماهی‌های مرده‌ی ماهی‌فروشی‌ها بود. گفت چه‌طور این را ثابت می‌کنی؟ گفتم از خریدن ماهی‌های مرده فیلم می‌گیرم و کنار کار نشان می‌دهم. خوشبختانه از این داستان خوشش آمد و قانع شد. فیلم این‌طور از آب در آمد که من از ماهی‌فروش‌ها سراغ ماهی مرده را می‌گرفتم و آن‌ها دستم می‌انداختند که مگر ماهی‌مرده‌فروش‌اند؟ استاد مذکور ماجرای فیلم را فراموش کرد تا روز افتتاحیه. وقتی داشتم کار را نصب می‌کردم آمد سراغم و خواست که فیلم را ببیند. فیلم را برد و دید و با عصبانیت برگشت، اما دیگر کار از کار گذشته بود و نصف کار روی زمین و هوا معلق. قرار شد که ماجرا را در یادداشتی آن کنار توضیح دهم. روی یک تکه کاغذ نوشتم: «این ماهی‌ها مرده بودند». روز بعد خودش آمد و آن جمله را برداشت. این اولین کارم بود.

انگار در کار هنری‌ات هم هنوز مسئله حل می‌کردی و شاید تجربه‌ی کارسوق و کتاب‌خواندن‌های پشت بام حتا فراتر از کار هنری‌ات، روی کارت به‌طور کلی تأثیر تمام‌وکمال گذاشت. در داستان ماهی‌های مرده، کار هنری یک مسئله است و وقتی که راه‌حل مسئله پیدا می‌شود تمام شده است. فکر می‌کنم وقتی که تو با مشکلی مواجه می‌شوی، آن را به پارامترهایی تجزیه می‌کنی که بتوانی با آن مثل یک مسئله‌ی ریاضی برخورد کنی و بعد با طاقت و توان عجیبی به‌دنبال راه‌حل می‌افتی. اما از آن‌جا که معلوم نیست لزوماً در حل آن موفق شوی، کار هنری خودش به‌نحو جالبی به یک چالش تبدیل می‌شود و این هیجان مدام تکرار می‌شود چون هیچ موردی عین بقیه نیست.

در داستان‌های قدیمی یادگرفتن همیشه با یک شگفتی شروع می‌شود. آدم با چیزی یا کسی روبه‌رو می‌شود که شگفت‌زده یا هوشیارش می‌کند. در بیش‌تر این داستان‌ها او به‌دنبال شناخت منشأ این شگفتی است و همین نیرو است که او را در جست‌وجوی دانش پیش می‌برد، طوری که گاهی برای پیداکردن جواب، حتا خود را جدا به‌خطر می‌اندازد. بر اساس این داستان‌ها آن‌چه آدم یاد می‌گیرد همان است که در طول سفر اتفاق می‌افتد. چه چیزهایی تو را الان شگفت‌زده

می‌کند؟ از چه کسی و چه چیزی یاد می‌گیری؟

بعد از انصراف از معماری دیگر سراغ دانشگاه نرفتم، وضعیت آموزش هنر این‌جا همان‌قدر اسفناک بود که معماری. این باعث شد که خودم دنبال راه‌های یادگرفتن باشم. آن موقع چیز به‌دردبخوری درباره‌ی هنر کانسپچوال که من دوست داشتم ترجمه نشده بود و گاهی چیزهایی به انگلیسی از این‌ور و آن‌ور پیدا می‌کردم و به‌زور می‌خواندم. این وسط اتفاق مهم اینترنت بود که تازه سر و کله‌اش پیدا شده بود. خاصیت اینترنت هم این بود که از جست‌وجوی چیزی به چیز دیگری می‌رسیدم که کاملاً به فضا و دوره‌ی متفاوتی مربوط بود. این باعث می‌شد که با چیزها به‌ترتیب و بر اساس نظم و نظام خاصی برخورد نکنم که اسباب نگرانی‌ام بود و فکر می‌کردم باید جای هر چیزی را در این داستان بفهمم و سر و ته ماجرا را پیدا کنم. دیرتر فهمیدم که نه چنین نقشه‌یی وجود دارد و نه من با آن‌ها که مدعی چنین نقشه‌هایی‌اند میانه‌یی دارم. کارم کم‌کم به بستر سیاسی-اجتماعی این‌جا ربط بیش‌تری پیدا کرد که قیاسش را با هنر غرب سخت‌تر می‌کرد. بنابراین، فکر کردن به کار هنری از لحظه‌یی که ایده‌یی به ذهنم می‌رسید تا پرداخت آن ایده بیش‌تر یک مکاشفه‌ی شخصی بود. از خود همین روند بود که چیز یاد می‌گرفتم و بعدتر از بعضی آدم‌های هم نسل دور و برم که درگیر همین تجربه‌ها بودند. همان زمان‌ها بود که با ندا آشنا شدم که در خارج از ایران درس خوانده بود و برایم پنجره‌ی تازه‌یی بود. دوستانی هم داشتم که خیلی کاری به کار هنرهای تجسمی نداشتند؛ مثل فرهنگ که پزشک بود و داستان می‌نوشت و پدرام که معمار بود و چند نفر دیگر که بیش‌تر در رشته‌های علوم انسانی کار می‌کردند. حرف‌زدن با آن‌ها درباره‌ی هنر، خیلی وقت‌ها برایم جالب‌تر بود تا حرف‌زدن با هنرمندان. انگلیسی‌ام که بهتر شد، توانستم راحت‌تر بخوانم و ارتباطم با چیزهای آن‌طرف از دیدن صرف فراتر رفت. با این همه، هنوز فکر می‌کردم که باید بروم فرنگ درس بخوانم. هنرمندانی که می‌شناختم معمولاً هنرمندان تثبیت‌شده‌یی بودند که دست‌کم یک دهه با من فاصله داشتند و من می‌خواستم ببینم همین الان دارد چه اتفاقی می‌افتد. شاید هم هنوز دنبال آن نقشه‌ی کذایی بودم که سر و ته و پیچ‌وخم‌های داستان را برایم روشن کند. انگار همان‌طور که تو گفتی به کار هنری مثل یک مسئله نگاه می‌کردم و دنبال کشف استراتژی‌های مختلف برای پیش‌بردن یک ایده و به‌سرانجام رساندن آن بودم. مدرسه‌ی فرنگی خواص خوبی داشت. بودن کنار یکی که از جنگل‌های جنوب آلمان آمده بود و آن یکی که از ایسلند و دیگری که از ناف نیویورک و دیدن این‌که این آدم‌ها چه دغدغه‌هایی دارند و با این دغدغه‌ها چه هنری می‌کنند و به هنری که من می‌کنم چه‌طور نگاه می‌کنند، اگر چه گاهی سخت و پر از

experience of the karsooq and the rooftop sessions has shaped your practice, by and large. In the story of the dead fish, the artwork is a problem, and it is finished when the solution to the problem is found. It seems to me that whenever you encounter a problem, you analyze it into parameters so that it can be handled like a mathematical case, and then you look for its solution with a great deal of stamina. Interestingly the artwork becomes a challenge in the sense that it is not necessarily obvious whether you will succeed in solving it or not; and this fact returns with the same excitement every time because no case is the same.

In the old stories, learning always starts from amazement: you encounter something or somebody that amazes or alerts you. In most of these stories you will search for an understanding of the source of the amazement, and so it becomes your driving force in your search for knowledge. You will even take great risks to find the answer. According to these stories, the learning process is what happens to you on this journey.

What are the things that amaze you now? From whom and what do you learn?

After quitting architecture, I didn't go to university anymore. The situation of art education was just as catastrophic as that of architecture. This made me start to look for ways to learn by myself. At that time, nothing useful had been translated about Conceptual art, which was my interest then, and so I found things to read here and there in English, reading them with difficulty. An important event was the Internet, which had just popped up. The thing about the Internet was, when you searched for something, you would come across many other things of completely different periods and moods. This caused me to encounter things without any rhyme or reason, which made me worry. I thought I had to understand the role and order of everything in this piecemeal story and find the resolution to the plot. Later on, I understood that there is no roadmap, nor am I the type of person that has anything to do with those who insist there is. Slowly my work began to find a connection to the socio-political context here, making it difficult to compare it with the West. Therefore, thinking about an artwork from the initial arrival of an idea to its transferral and further conceptual development was more a matter of personal intuition and discovery. It was from this process that I learned something, and later it was from peers around me who were also engaged in these concerns. It was at that time that I met Neda, who had recently come back from abroad, and she was a new window for me. I also had friends who didn't have much to do with visual art: there was Farhat, a physician who wrote stories, and Pedram, who was an architect, as well as some others who were working more in the humanities. A lot of the time, it was more interesting

to talk with them about art than with artists. As my English improved, I could read with more ease, and my relationship to things coming from 'the other side' went beyond mere sight. Yet, I still thought I had to go and study outside the country. The artists I knew were usually well-established and were at least a decade older than me, and I wanted to see what was happening there 'right now.' Perhaps I was still looking for that so-called map, the one that would shed light on all of the story's twists and turns. It was, just as you describe, as if I looked at artworks as a problem and searched for strategies to develop an idea and resolve it. School abroad had its good things. Being next to someone from the southern forests of Germany, another from Iceland, and another from the bowels of New York, to see their concerns and how they worked with them, how they approached what I did—this was wonderful, even if at times tough. On the other hand, seeing a 'certified expert' who, with the excuse of 'critique,' flirted insatiably with the art market resulted in my gratitude to the fact that a 'Curatorial Studies' program had supposedly not yet been established in Iran. I saw the value of the not-yet 'globalized' freedoms existing on this side of the world. Since you asked what amazes me at the moment—I don't know. After the silent demonstrations following June 15, 2009, there has been no amazement. Or maybe, the amazement has been so great that it has overshadowed anything else. What I'm currently busy with is mainly to understand that moment and other similar moments that have shown their face in history and will most likely show up again.

Tehran, September 2010

Translators: Ashkan Sepahvand and Bavand Behpour

سوء تفاهم بود، کلاً محشر بود. از طرف دیگر هم مثلاً دیدن متخصصان امری که به بهانه‌ی نقد بازار هنر، به فنی‌ترین وجه ممکن، به‌طور سیری‌ناپذیری با بازار هنر لاس می‌زنند، این نتیجه را داشت که شکرگزار این باشم که مثلاً هنوز رشته‌ی مطالعات کوراتوری این‌جا تأسیس نشده است و قدر بعضی آزادی‌های هنوز جهانی‌نشده‌ی این‌طرف را بیش‌تر بدانم. این‌که الان چه چیز باعث شگفتی‌ام می‌شود، نمی‌دانم. از ۲۵ خرداد پارسال به این‌طرف شگفتی دیگری در کار نبوده یا آن‌قدر آن شگفتی بزرگ بوده که شگفتی‌های دیگر در برابرش رنگ باخته. چیزهایی که مشغول‌شانم، اکثراً برای فهم آن لحظه است و لحظات مشابه دیگری که در تاریخ رخ داده و ممکن است دوباره رخ دهد.

تهران، شهریور ۱۳۸۹

ص ۲۰۶-۲۰۷

مایکل باکساندال، نقاشی و تجربه در ایتالیای قرن پانزدهم: مبادی تاریخ اجتماعی اسلوب مصور (آکسفورد: انتشارات دانشگاه آکسفورد، ۱۹۸۸)، ۹۵-۹۴

PAGES 206–207

MICHAEL BAXANDALL, *Painting and Experience in Fifteenth-Century Italy: A Primer in the Social History of Pictorial Style* (Oxford: Oxford University Press, 1988), 94–95.

ص ۲۰۶-۲۰۷

سوویچ واسیلیف، نیکلای یوری و آندره الکساندروویچ یه گوروف، مسئله‌های المپیادهای ریاضی در شوروی، ترجمه‌ی پرویز شهریاری، انتشارات فردوس، چاپ سوم، ۱۳۷۵.

PAGES 209, 211, 227, 229

D.O. SHKLARKSKY, N.N. CHENTZOV, and I.M. YAGLOM, *The USSR Olympiad Problem Book: Selected Problems and Theorems of Elementary Mathematics*. Revised and Edited by Irving Sussman, trans. John Maykovich (New York: Dover Publications, Inc., 1993).

حل مسئله‌های ریاضی: ص ۲۹۰

Key to the mathematical problems: pages 294–296.

۱۸۶. يك ۱۱ ضلعی محدب، كه هیچ دو ضلعی از آن با هم موازی نیستند، و نقطه‌ای در درون آن داده شده است. ثابت کنید، از این نقطه، نمی‌توان بیش از ۱۱ خط راست رسم کرد، به نحوی که هر کدام از آن‌ها، مساحت ۱۱ ضلعی را نصف کند.

125. Two seventh-grade students were allowed to enter a chess tournament otherwise composed of eighth-grade students. Each contestant played once against each other contestant. The two seventh graders together amassed a total of 8 points, and each eighth grader scored the same number of points as his classmates. (In the tournament, a contestant received 1 point for a win and $\frac{1}{2}$ point for a tie.) How many eighth graders participated?

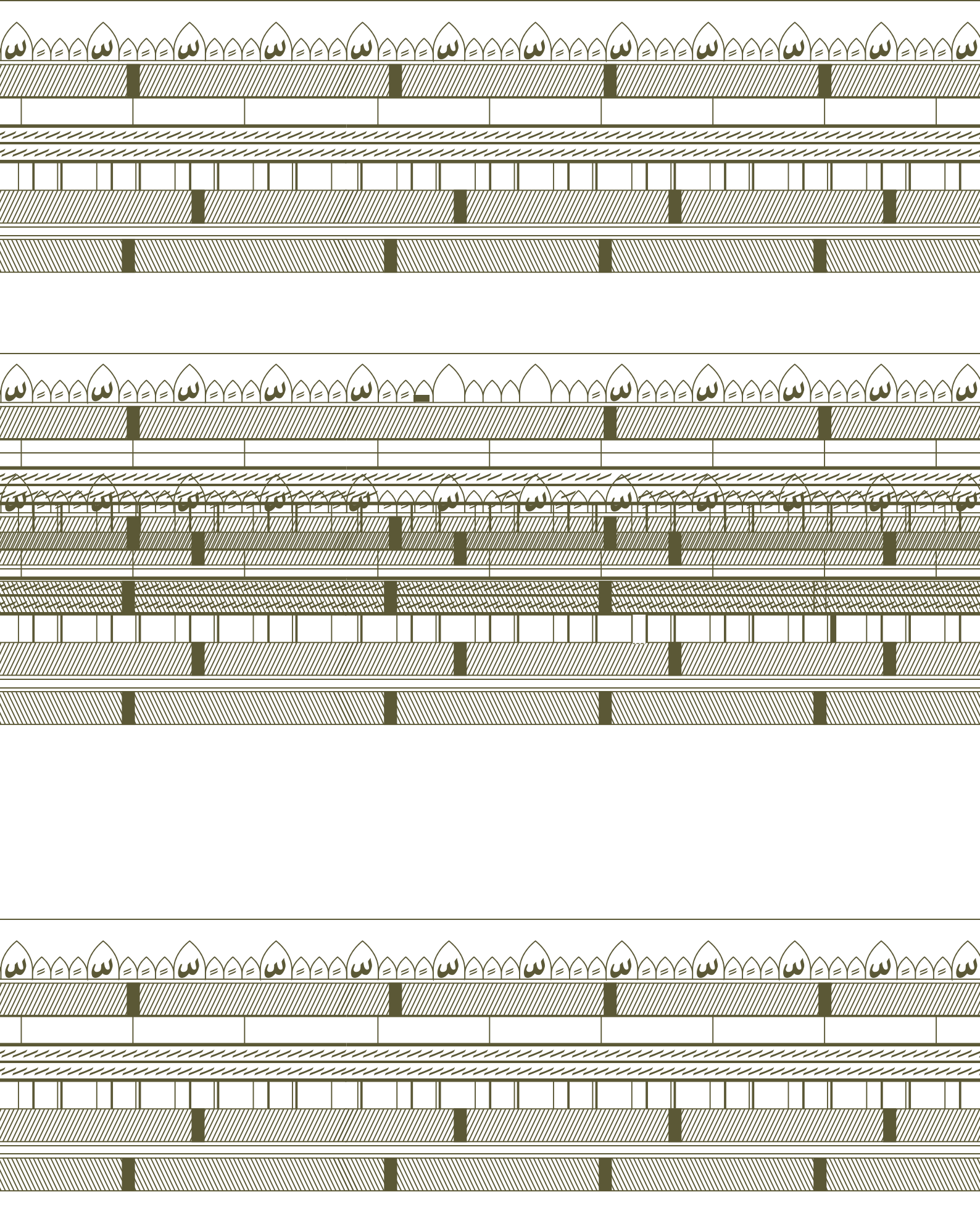
۲۹۶. مردمی که در باغ گل زندگی می‌کردند، ناگهان دچار بیماری سرماخوردگی شدند. در يك روز، چند نفر از آن‌ها سرما خوردند و بیمار شدند و، اگر چه پس از آن، کسی به خودی خود دچار سرماخوردگی نشد، کسانی که از دوستان بیمار خود عیادت می‌کردند، مریض می‌شدند. می‌دانیم، هر کسی در ست يك روز دچار سرما خوردگی می‌شود؛ در ضمن، چنین فردی، دست کم يك روز مصونیت پیدا می‌کند، یعنی، در این روز، سالم است و دوباره به بیماری سرما خوردگی دچار نمی‌شود. با وجود سرایت بیماری، هر کسی که سالم است، روزانه، از دوستان بیمار خود عیادت می‌کند. وقتی اپیدمی آغاز شد، مردم تلقیح را فراموش کردند و کسی واکسن ضد سرماخوردگی نزد.

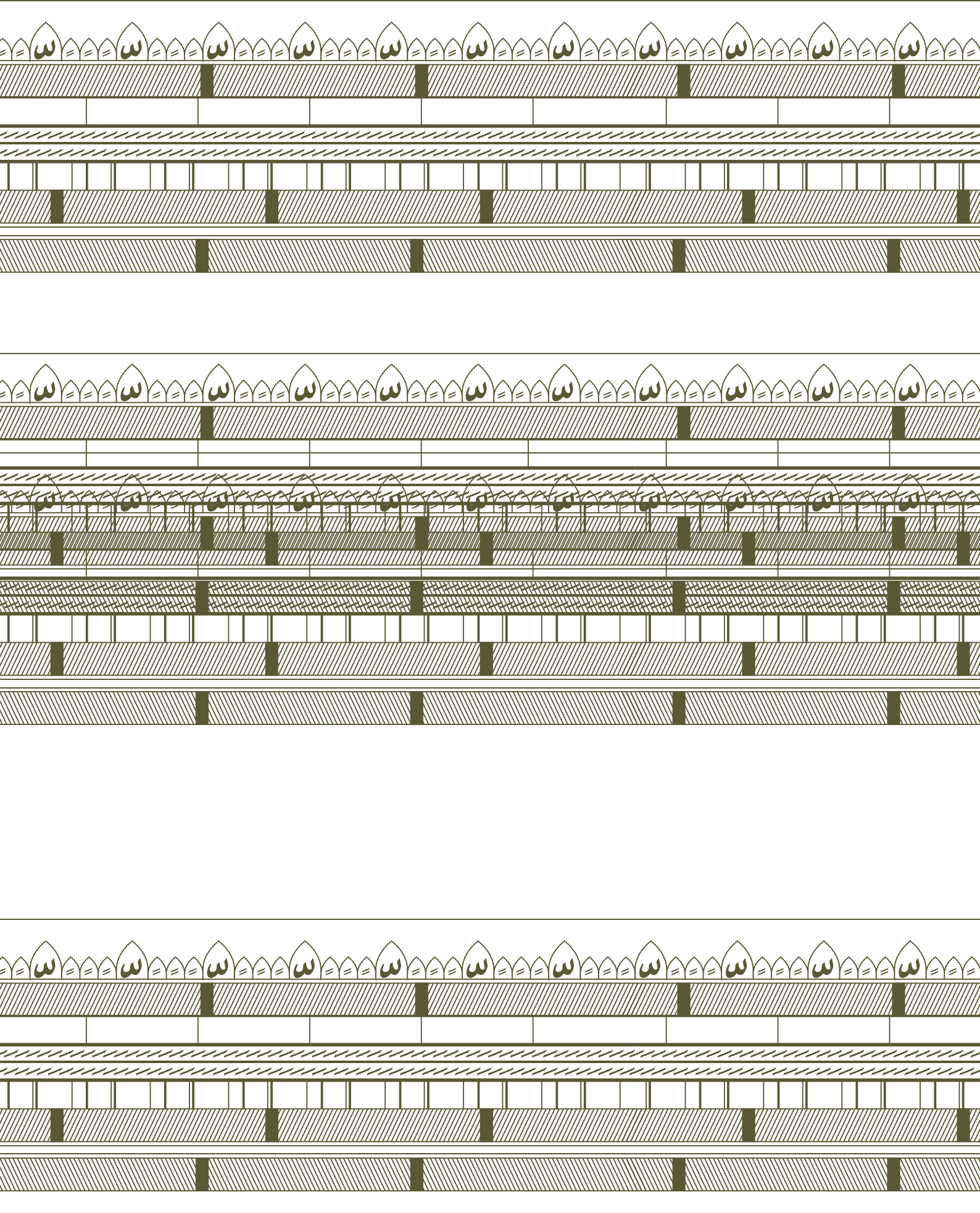
ثابت کنید:

(a) اگر، قبل از اپیدمی، بعضی از افراد واکسن زده باشند و در نخستین روز، مصونیت داشته باشند، آن وقت اپیدمی می‌تواند برای همیشه ادامه پیدا کند؛

(b) ولی اگر در روز اول، کسی مصونیت نداشته باشد، اپیدمی دیر یا زود به پایان می‌رسد.

261. A butcher has an inaccurate balance scale (its beams are of unequal length). Knowing that it is inaccurate, and being an honest merchant, he weighs his meat as follows. He takes half of it and places it on one pan, and he places the weights on the other pan; then he weighs the other half of the meat by reversing this procedure, that is, by removing the weights and placing the meat on that pan. Thus, the butcher believes he is giving honest weight. Is his assumption correct?





مسیرهای اعتجاب

PATHS OF WONDER

CONVERSATION WITH
OYA PANCAROĞLU

گفت‌وگو با
اویا پانجاراوغلی

NATASCHA SADR HAGHIGHIAN In your text “Signs in the Horizons”¹ you used the expression “the era before art,” coined by Hans Belting,² to frame a period in medieval Islamic societies and to locate possible meanings of figural representation at that time, also to hint at the significance of image making that was applied for certain purposes outside of the context of worship. The text starts with this misunderstanding of an alleged “*Bilderverbot*,”³ a prohibition of images in Islamic cultures, as one of the most ingrained misconceptions in the mainstream appreciation of Islamic art. And then you set forth the different ways of where and how images actually did appear and how they may have simply occupied other places and had other functions than representation or worship.

OYA PANCAROĞLU Yes, a *Bilderverbot* exists, one which is very explicit: worshipping the image is forbidden. This interdiction is crystal clear, unarguable, and if you violate it you’re in trouble. Things relax, however, the minute we leave that area of worship, outside of which the question becomes purely one of time, place, mood and context, independent of whether a *Bilderverbot* is in effect or not. Moreover, the possibility of having an image can be found in every segment of the

ناتاشا صدر حقیقیان در متن تان «نشانه در افق»^۱ اصطلاح «عهد پیش از هنر» را به کار برده‌اید، که هانس بلتینگ^۲ آن را ابداع کرد تا جوامع اسلامی سده‌های میانه را چارچوب‌بندی کرده، به شناسایی معانی محتمل بازنمایی تمثیلی در آن دوران و همچنین به اهمیت ساخت تمثال که برای مقاصد خاص خارج از پس‌زمینه‌ی پرستش به کار می‌آمد، بپردازد. متن با سوءتفاهمی آغاز می‌شود در باب «بیلدروربوت»^۳، منع تمثال‌پردازی در فرهنگ‌های اسلامی، به مثابه تصویری غلط که در تار و پود درک هنر اسلامی رسوخ کرده است. سپس به این امر می‌پردازد که کجا و چگونه تمثال‌ها به‌واقع روی کار آمدند و چگونه سر از جاهای دیگر درآوردند و سایر کارکردهای‌شان، به‌جز بازنمایی و پرستش، چه بوده است.

اویا پانجاراوغلی بله، چنین معنی وجود دارد، که بسیار آشکار است: پرستش تمثال منع دارد. این نهی مثل روز روشن است، جای بحث هم ندارد، و اگر بدان گوش نسپرید، کارتان با خداست؛ هر چند، به محض این‌که از حدود پرستش خارج شوید، دیگر مسئله‌ی زمان، مکان، حال‌وهوا و پس‌زمینه‌ی کار فارغ از تأثیر چنین معنی مطرح می‌شود و امور دیگر به این سفت‌وسختی نیست. علاوه بر این، احتمال حال‌وهوا در هر برهه از این طیف گرفته، از خصوصی تا عمومی، تا آن‌جا که با پرستش

تداخل نکنند، یافت می‌شود. به شخصه، برایم واضح نیست که چرا این تصور غلط در باب تمثال چنین در تار و پود اسلام رسوخ کرده، چرا که کاملاً مشخص است، رمز منع تمثال کجاست. پس چرا چنین تصور غلطی جا افتاده؟ نخستین نمونه‌های سکه در جهان اسلام را لحاظ کنید که حاوی تمثال‌اند. نخست، در دوران خلفای اموی، سکه‌های نوع بیزانسی انتخاب می‌شد، سپس از آن‌ها کپی‌برداری می‌شد، کمی تغییرشان می‌دادند، و نوشتار به آن‌ها می‌افزودند. پس از آن، طی مرحله‌ی اموی‌ها تمثال‌های خاص خودشان را روی سکه‌ها رواج دادند، و در پی آن، حدود ششصد و نود پس از میلاد، خلیفه عبدالملک دست به اصلاح واحد پول زد تا وزن سکه‌ها را در قلمرویش یکدست کند. وی همزمان با این اقدام، ظاهر سکه‌ها را نیز تغییر داد، به این صورت که سکه‌ها فقط حاوی نوشتار شدند.

پرواضح است که وی دست به جمله‌ی این تغییرات زد، چرا که نوشتار در رواج فرهنگ حائز اهمیتی والا بود. هر چند نیت این نبود که قید تمثال روی سکه را به‌کل بزنند. چهره‌نگاری‌هایی بوده، البته نه واقع‌گرایانه، لیکن بیش‌تر تمثال خلیفه روی سکه‌های پیشین مطرح بود. این «چهره‌نگاری‌ها» روی سکه با نوشتار درمی‌آمیختند، به‌خصوص با گزاره‌های اعتقادی در باب خدا و پیغمبر. فقط پس از این بالندگی به‌نسبت پیچیده‌ی متنی-بصری بود که اصلاح واحد پول سبب تغییر ظاهر سکه و حذف جزء تمثیلی‌اش شد. سکه به‌غایت عمومی است. دست‌به‌دست می‌چرخد و از این لحاظ هنر عمومی است. تلاشی شد تا تغییرش دهند. و این تغییرات در ظاهر سکه به‌سبب پافشاری سیاستمدارهای تازه از ره رسیده بر هویت فرهنگی و مذهبی جدیدی بود، که بنا داشتند سازوکار حکومتی‌شان را به‌اجرا درآورند.

پس در اساس این را پس‌زدن بت‌پرستی می‌خوانید، اگر که تمثال را به‌مثابه بت استفاده یا نگاه کنیم؟

صدالبته. قرآن بی‌هیچ حرف و حدیثی این را قدغن کرده. پس پاسخ مثبت است، بحث بت‌پرستی هم در میان است. مسلمانان با تکیه بر قرآن از مسیحیان به‌سبب آن چه به‌زعم‌شان عدول از چارچوب مطلق و متعالی یکتاپرستی است، انتقاد کرده‌اند. بنا نیست خدا را توصیف کنند، یا او را به ماهیتی دیگر منسوب سازند؛ از این‌رو، تثلیث، تمثال مکرم، تندیس، این چیزها جملگی بخشی از کیش مسیحیت و فرهنگ (بصری)‌اش—از همان صدر اسلام به‌وضوح به نقد کشیده شده است. این بحث به‌شکلی بارز در متون اولیه به‌چشم می‌خورد. از آن‌جا که فرهنگ‌های اسلامی به جوامع چندفرهنگی و پیچیده اعتلا یافته‌اند، اسلام—به‌ویژه جهان اسلامی سده‌های میانه—را به‌مثابه ماهیتی مفرد و یگانه، یا حتا خود مذهب را به‌مثابه ماهیتی حازم در نظر نمی‌گیرم. مذهب صور بی‌شماری اتخاذ کرده و به پیچیدگی هر چه

continuum spanning from the private to the public, as long as no intersection with worship occurs. Personally I don't see why the misconception about images in Islam is so ingrained since it's so clear where the *Bilderverbot* lies. So why does this big misconception prevail?

Look at the earliest coins in the Islamic world. They depicted images. Initially, in the Umayyad Caliphate, Byzantine coin types were selected; then they were imitated, slightly altered, and writing was added to them. Afterwards the Umayyads went through a phase during which they developed their own images for coins; and subsequently, in the 690s, the caliph 'Abd al-Malik implemented a monetary reform to standardize the weight of coins throughout the empire. He simultaneously changed the look of the coin by making it exclusive of everything except writing.

All of this he did as a matter of course, also because writing was so important for this emerging culture; however, the idea wasn't necessarily to declare a rejection of the image on the coinage. There had been portraits, not realistic portraits, but more the idea of the image of the caliph, on the transitional early coins bearing images. Then these 'portraits' on the coinage were combined with writing, especially with statements of faith about God and the Prophet. It was only after these fairly complicated visual-textual developments that the monetary reform came along to change the look of coinage and eliminate its figural component.

The coin is a very public thing—it circulates—in that sense it is public art. Their changing it was an attempt. And these changes in the look of the coinage had to do with the assertion of a new cultural and religious identity made by an ascending political entity beginning to put its mechanisms of state into action.

Would you call it basically a rejection of idolatry, in the sense of using or looking at images as idols?

Quite clearly. The Qur'an interdicts this unequivocally. So yes, idolatry is also at issue; for example, Muslims, in accordance with the Qur'an, have criticized Christians for what is perceived as their transgression of absolute and transcendent monotheism. One should not be able to describe God, nor associate Him with any other entity; hence the Trinity, the venerated image, the icon, all of these things—parts of Christian faith and (visual) culture—were criticized explicitly in Islam from its inception. This issue is distinctly present in very early texts.

As Islamic cultures have evolved into very multicultural and complex societies, I don't think of Islam—more particularly the medieval Islamic world—as a single, individual

entity, or even of the religion itself as a discrete entity. It has borne so many different expressions, and it has evolved as a visual culture in a very complex way whilst always being very straightforward about not mixing images with worship. Other than that, Islamic cultures have been determined by the time and place as well as by other cultural factors that were effective in literature, philosophy, or popular philosophy. Always reacting in the most natural way to their environments, these cultures have held writing as very important. In fact, writing is the one aspect that unifies all these Islamic cultures: the image of and the value given to writing. Thus books became very important, and then illustrated books became very valuable, even highly treasured. These cultures upheld certain things steadfastly: you don't worship any images and you value writing. Take those two things, and one knows how to proceed.

Does the understanding of what can be depicted, and how, have its roots merely in a religious context, or were there also discussions beyond this framework? I am thinking of the work of the medieval scholar Ibn al-Haytham.

In his *Book of Optics*⁴ Ibn al-Haytham describes his scientific findings about the visual apparatus, employing various methods of experimentation like the camera obscura to observe how the rays of light enter the eye. He reports that the eye simply collects rays of light, while the images take shape in the brain. For this scientific reason, he concludes that it is impossible to depict what we see, to create a naturalistic image of our surroundings. So in this case, the conclusion to withdraw from 'realistic' representation has nothing to do with idolatry or the discrepancy between Islam and Christianity. Do you think that such findings also had an impact on the medieval culture at the time?

Yes, but one of our problems lies in the difficulty of bridging the gap between what we have as a material culture, on the one hand, and theories, on the other hand, theories from the medieval period for example. In other words, what is the connection between the people who produced the works—the artists and the craftsmen—and the intellectuals who were writing about the phenomena of eyesight and light? I can't actually offer more than my colleagues in Islamic art are able to offer. But I tend to give more credit to the artist, as there is evidence that many of them were fairly educated people, sometimes even people of social rank. I tend to think that they did have access to certain ideas, but it's actually hard to push it all the way to that level of scholarship or thinking and science. I think where the material culture and the theories do intersect is within the realm of literature, for example in poetry, in

تمام‌تر به‌مثابه فرهنگی بصری اعتلا یافته، هر چند که همواره در باب عدم اختلاط تمثال‌ها با پرستش به‌غایت بی‌پرده بوده است. غیر از این، زمان و مکان، و دیگر عوامل فرهنگی که بر ادبیات، فلسفه، یا فلسفه‌ی عام‌پسند تأثیر داشته‌اند، [چگونگی عملکرد] فرهنگ اسلامی را تعیین کرده‌اند. این فرهنگ‌ها که همواره به طبع با محیط‌شان در دادوستد بوده‌اند، بر کتابت ارج بسیار نهاده‌اند. به‌واقع، کتابت یگانه وجهی است که جمله این فرهنگ‌های اسلامی را به‌هم پیوند می‌زند: تمثال کتابت، و ارج‌نهادنش. از این‌رو، کتب واجد اهمیتی وافر شدند، و کتب مصور ارزشی خاص یافتند، چه بسا به گنجینه درآمدند. این فرهنگ‌ها در حفظ بعضی امور ثابت‌قدم بودند: نباید تمثال پرستید و باید بر کتابت ارج نهاد. این دو امر را که لحاظ کنید، باقی کار آسان است.

آیا این درک که چه را می‌توان نمایش داد و چگونه اباید آن را نشان داد، صرفاً در مذهب ریشه دارد، یا فرای این چارچوب هم بحث‌هایی در این باب بوده؟ منظورم آثار دانشمند سده‌های میانه، ابن هیثم است.

ابن هیثم در کتاب *المناظر*^۴ یافته‌های علمی‌اش را در باب ماشین آلات بصری به وصف می‌کشد و روش‌هایی گونه‌گون را می‌آزماید، همچون تاریکخانه تا دریابد چگونه پرتوی نور وارد چشم می‌شود. او شرح می‌دهد که چشم صرفاً پرتوهای نور را گرد می‌آورد، در حالی که تمثال‌ها در مغز شکل می‌گیرند. به این دلیل علمی، او نتیجه می‌گیرد که محال است بتوان آن‌چه را می‌بینیم، به نمایش کشیم تا تمثالی طبیعت‌گرایانه از محیط اطرافمان خلق کنیم. پس نتیجه‌ی که در این باب از بازنمایی «واقع‌گرایانه» حاصل می‌آید ربطی به بت‌پرستی یا وجه اختلاف اسلام و مسیحیت ندارد. گمان می‌کنید چنین یافته‌هایی بر فرهنگ سده‌های میانه در آن زمان‌ها نیز تأثیر داشته است؟

بله، لیک یکی از جنبه‌های سخت کار، مرتبط‌ساختن آن‌چه به‌مثابه فرهنگ مادی از سده‌های میانه داریم با نظریه‌هاست. به بیان دیگر، آنان که کارها را ارائه می‌دادند، یعنی هنرمندان و صنعت‌گران، و روشنفکرانی که در باب پدیده‌ی نور و باصره قلم‌فرسایی می‌کردند، چه ارتباطی با یکدیگر دارند؟ بنده به‌واقع حرفی بیش از حرف همکارانم در قلمروی هنر اسلامی ندارم، اما متمایلم ارزش بیش‌تری به هنرمندان نهم، چون مستند است که بسیاری از آنان به نسبت فرهیخته و گاه حائز شأن اجتماعی بوده‌اند. متمایلم چنین فکر کنم که آنان به سلسله عقایدی دسترسی داشته‌اند، لیک به‌واقع دشوار بتوان گفت که فاضل و عالم و اندیشور بوده‌اند. به‌گمانم ادبیات جایی است که فرهنگ مادی و نظریه با هم تلاقی می‌کنند، مثلاً در شعر، در نحوه‌ی شعرخوانی که تمثال‌ها را به ذهن می‌آورد، و چگونگی بازنمایی تمثال‌ها در آن‌جا؛ و گمان می‌کنم هنرمندان به دانش علمی به‌واسطه‌ی تخری‌اش در ادبیات، خواه ادبیات

۱ OYA PANCAROĞLU, "Signs in the Horizon," *Res: Anthropology and Aesthetics* 43 (spring 2003), 31–41.

1 OYA PANCAROĞLU, "Signs in the Horizon," *Res: Anthropology and Aesthetics* 43 (spring 2003), 31–41.

۲ HANS BELTING, *Likeness and Presence: A History of the Image before the Era of Art*, trans. Edmund Jephcott (Chicago: Chicago University Press, 1994).

2 HANS BELTING, *Likeness and Presence: A History of the Image before the Era of Art*, trans. Edmund Jephcott (Chicago: Chicago University Press, 1994).

۳ اصطلاح آلمانی بیلدروربوت به «منع تمثال‌ها» برگردانده می‌شود. این اصطلاح نخستین‌بار در ده فرمان که از جانب خداوند بر موسی در کوه سینا در هیئت دو لوح سنگی نازل شد، به کار رفته است: «صورتی تراشیده و هیچ تمثالی از آن چه بالا در آسمان است، و از آن چه پایین در زمین است، و از آن چه در آب زیرزمین است، برای خود مساز. نزد آن‌ها سجده مکن، و آن‌ها را عبادت منما (...)» سفر خروج، باب بیستم، آیات چهار تا شش

در آیین یهودیت، مسیحیت و اسلام از این فرمان اطاعت می‌شد و به‌طور گونه‌گون تفسیرش می‌کردند که بت‌پرستی شامل چیست و چگونه می‌توان منعی کرد. به اختصار، بت‌پرستی یعنی پرستش چیزها (مثل درخت، سنگ، جانوران، ستاره‌ها یا سایر آدمیان) و/یا پرستش بازنمایی الهه (مثلاً در هیئت مجسمه، تمثال، یا پیکره). در این مقال، پانجاراوغلی اصطلاح بیلدروربوت را برای تأکید بر سوء تفهیم در باب پرداختن به امور بصری در پس‌زمینه‌ی که به‌شکل معمول «هنر اسلامی» خوانده می‌شود، به کار می‌برد. این اصطلاح به رسم تاریخی هنر که برخی دانشوران غربی در قرون نوزدهم و بیستم بنا نهادند ارجاع می‌دهد، که حرفش این است که هنر اسلامی در مجموع هر چه تمثال و تمثال‌سازی است منع کرده، که هنر اسلامی ذاتاً شمایل‌شکن است.

نمونه‌های شمایل‌شکنی، که روالی است که در آن تمثال‌ها، بقعه‌ها و در کل بازنمایی شباهت‌ها به‌شکل معمول با انگیزه‌ی مذهبی، سیاسی یا عقیدتی به عمد تخریب شده یا از صورت می‌افتند، در تاریخ اسلام به چشم می‌خورند، لیک طرز تلقی‌هایی که بازمی‌نمایند فاقد یکپارچگی تاریخی‌اند. تاریخ‌نگار هنر، فینبار ب. فلاذ می‌نویسد: «تلقی اسلام در سده‌های میانه نسبت به شمایل‌پردازی از شخصی به شخص دیگر، طی زمان و با ظهور حکومت‌های سیاسی جدید با ارزش‌های فرهنگی متفاوت تغییر می‌یافت.»

برگردان دیگری از اصطلاح بیلدروربوت «aniconism» است که دلالت دارد بر انتخاب آگاهانه در باب احتراز از بازنمایی شمایل‌ها. در پس‌زمینه‌ی تاریخ هنر اسلامی «aniconism» ارجاعی است به بیلدروربوت صرفاً در قلمروی هنر مذهبی. برخلاف شمایل‌شکنی، این امر به‌طرز تلقی یکپارچه در میان سازندگان و مصرف‌کنندگان هنر مذهبی اشاره دارد.

FINBARR BARRY FLOOD, "Between Cult and Culture: Bamiyan, Islamic Iconoclasm, and the Museum," *Art Bulletin* 84, no. 4 (2002), 644.

3 The German term *Bilderverbot* literally translates as "prohibition of images." Such a prohibition is first stipulated in the Ten Commandments, handed down to Moses by God on top of Mt. Sinai in the form of two stone tablets:

"You shall not make for yourselves an idol, nor any image of anything that is in the heavens above, or that is in the earth beneath, or that is in the water under the earth: you shall not bow yourself down to them, nor serve them . . ." *Exod. 20:4–6*

This command was adhered to by Judaism, Christianity, and Islam, all of which made different interpretations as to what constitutes idolatry and how it can be prevented. Idolatry, in brief, can be defined as the worship of things (such as trees, rocks, animals, stars, or other humans) and/or the worship of a representation of a deity (in the form of a statue, image, or figurine).

Here Pancaroğlu uses the term *Bilderverbot* to underline an ongoing misconception surrounding visual practices in a context usually framed as "Islamic art." It refers to the art historical convention established by some Western scholars of the nineteenth and twentieth centuries which designates Islamic art as generally prohibitive of all instances of images and image making, holding that Islamic art is innately iconoclastic.

Incidents of iconoclasm, a practice in which images, monuments, and representations of likenesses are deliberately defaced or destroyed usually with a religious, political, or ideological motive, are known throughout Islamic history. But the attitudes they represent lack historical consistency. The art historian Finbarr B. Flood writes:

"Medieval Islamic attitudes to figuration varied from individual to individual and could change over time, or with the advent of new political regimes with different cultural values."

Another translation of *Bilderverbot* is "aniconism." It implies the conscious choice to avoid figural representation. In the context of Islamic art history, aniconism refers to a *Bilderverbot* in the realm of religious art only. Unlike iconoclasm it is seen as a consistent attitude among makers and consumers of religious art.

FINBARR BARRY FLOOD, "Between Cult and Culture: Bamiyan, Islamic Iconoclasm, and the Museum," *Art Bulletin* 84, no. 4 (2002), 644.

the way that readings of poetry evoke images, how images are represented there; and I think that artists would have had access to scientific knowledge through its distillation into literature, whether popular or even high literature. I think there is an intermediate space, an intellectual space where things happened. That space is sometimes difficult to understand. You can read all this theory, which is interesting; but to what extent did it apply to activity on the ground?

Even if the artists in the workshops did not actually read scientific theory, they seemed to have shared a certain recognition of the potentials and problems of depiction. Departing from a close reading of a twelfth century treatise on images, in "Signs in the Horizons" you describe specific criteria assigned to the image, criteria concerning both the different effects images can have as well as the roles within which they function. Images were used as parts of books and narrations or as testimonies and talismans. Artists held the knowledge that the production of a likeness or portrayal of tangible reality was not the goal of image making. Therefore, what one could or should depict through images is a story, a mental image. These applications did not avoid visual expression, nevertheless they were particularly mindful of an inherent incongruity between images and visual perception. Depiction, then, took on qualities of illustration, parable, and metaphor.

I would say, just to expand on what you said, that the distinction between symbol and metaphor might also be crucial here. Sometimes people say, "This symbolizes that," which is more of a Western cultural idea: A symbolizes B. This is strongly present in Western medieval culture; whereas in the Islamic world in general, the metaphor is the thing. You have an extension of one concept into another, minus the claim that A equals B. It's not as if you lift the symbol and regard the thing heretofore concealed by that symbol. It's more like a space where these things extend and interconnect. I think images also function in this way. They don't automatically symbolize A, B, C, D in the same way that much Christian imagery is invested with symbolism. This is problematic for Western audiences: When they look at Islam, they always ask, "What does this symbolize?" I respond, "Don't think about symbols; think about metaphors, how things are organically linked to each other in more of a horizontal and sometimes vertical fashion."

Things often work this way in literature. Many metaphors and concepts appear, and we need to understand how they relate to one another; hence they are introduced as being interconnected. One concept leads to another, and another, and then it comes back to a first one, and so on. I think it's helpful to try to begin seeing also images and image making in this light.

عام‌پسند، خواه ادبیات نخبه‌گرا ره می‌برده‌اند. درک این فضا گاه دشوار است. می‌شود جمله نظریه‌ها را خواند، که جلب نظر می‌کنند، ولی [این نظریه‌ها] تا کجا به‌واقع کاربرد داشته‌اند؟

حتا اگر هنرمندان درون کارگاه‌ها به‌واقع نظریه‌ی علمی نخوانده بودند، گویی به‌نحوی از عوامل بالقوه و دشواری‌های نمایش آگاه بودند. شما در «نشانه در افق» پس از خوانشی دقیق از رساله‌ی قرن دوازدهمی در باب تمثال، به‌شرح ضوابطی خاص که به تمثال‌ها تخصیص یافته می‌پردازید، و هم اثرات گونه‌گونی را که تمثال‌ها برجای می‌گذارند و هم نقش‌هایی را که در چارچوب آن‌ها عمل می‌کنند، لحاظ می‌کنید. تمثال‌ها بخشی از کتب و روایات بودند، یا مدرک و طلسم. هنرمندان به این امر واقف بودند که تولید شباهتی یا به‌تصویر کشیدن واقعیتهای ملموس هدف تمثال‌پردازی نبوده است. از این‌رو، آن‌چه می‌توان و می‌بایست به‌واسطه‌ی تمثال‌ها به‌نمایش کشید، قصه است، تمثالی ذهنی. این کاربردها از بیان بصری طفره نمی‌رفتند، لیک به‌ویژه متوجه‌ی عدم تجانس درون‌زاد مابین تمثال و درک بصری بودند. پس نمایش، خصلتِ ترسیم، تمثیل و استعاره به خود گرفت.

فقط در راستای سخن شما کلامی می‌افزایم که تمایز بین نماد و استعاره این‌جا حائز اهمیت است. گاه می‌گویند که: «فلان چیز نماد فلان چیز است» که بیش‌تر عقیده‌ی برخاسته از فرهنگ غربی است: الف نماد ب است. این امر به‌غایت در فرهنگ غربی سده‌های میانه حضور دارد، حال آن‌که در جهان اسلامی در مجموع استعاره است که لب ماجراست. مفهومی به مفهوم دیگر بسط می‌یابد بی‌آن‌که حرف و حدیثی از الف مساوی است با ب در میان باشد؛ این‌طور نیست که دامن نماد را بالا زنید و به آن‌چه قبلاً زیرش پنهان شده نظر افکنید، بلکه بیش‌تر گویی فضایی دارید که در آن این چیزها بسط می‌یابند و با هم مرتبط می‌شوند. به‌گمانم تمثال‌ها هم به همین نحو عمل می‌کنند. آن‌ها به‌خودی‌خود نماد الف، ب، ج، د نیستند، به آن‌ نحو که تمثال‌پردازی مسیحی به‌غایت مشحون از نمادپردازی است. این امر برای مخاطب غربی مسئله‌ساز است: وقتی آن‌ها اسلام را لحاظ می‌کنند، همیشه می‌پرسند: «این نماد چیست؟» پاسخ من این است: «نماد را رها کن، به استعاره بیندیش، به این‌که چیزها چگونه به‌نحوی اندام‌وار در سطحی افقی و گاه عمودی به هم مرتبط‌اند.»

اغلب ادبیات چنین است. استعاره‌ها و مفاهیم بی‌شمار سر بر می‌آورند، و باید دریافت آن‌ها چگونه به‌هم ارتباط می‌یابند؛ از این حیث، گویی از همان اول با هم مرتبط بوده‌اند. مفهومی مفهوم دیگر را به بار می‌آورد، و سپس به مفهوم نخست بازمی‌گردد و قس علیهذا. به‌گمانم سودمند است که تلاش کنیم به تمثال‌ها در این پرتو بنگریم. همچنین مهم است که اشاره شود مقاله‌ی اینجانب متنی را بررسی می‌کند که فصلی از متن گیتاشناسی^۵



دینار طلا، سلسله‌ی فاطمی، مصر، ۱۰۸۰-۱۰۷۹ (بالا)
دینار طلا، سلسله‌ی اموی، سوریه، ۶۹۵-۶۹۴ (پایین)

Gold dinars, Fatimid dynasty, Egypt, 1079-1080 (top)
Gold dinar, Umayyad dynasty, Syria, 694-695 (bottom)

۴ کتاب المناظر رساله‌ی هفت جلدی در باب نورشناسی، فیزیک، ریاضیات، کالبدشناسی و روان‌شناسی است که عالم ابن هیثم (زاده‌ی ۹۶۵ پس از میلاد در بصره) به رشته‌ی تحریر درآورد. این رساله در اصل به عربی نگاشته شده بود و بعدها طی قرون آتی به پارسی، لاتین و ایتالیایی برگردانده شد.

ابن هیثم شرح می‌دهد که باصره مرهون پرتوهای نوری است که از هر نقطه‌ی شیئی مرئی در خطی مستقیم به‌سوی چشم سیر می‌کنند. وی نظریه‌اش را از طریق آزمون‌های انعکاس و انکسار با عدسی، آینه و تاریکخانه به‌اثبات رساند. یافته‌های وی نظریه‌ی صدور نور اقلیدس و بطلمیوس (که باصره مرهون صدور نور از چشم است) و همچنین نظریه‌ی ارسطو را (که صورتی فیزیکی که از شیء جاری می‌شود به چشم ورود یافته، باصره را پدید می‌آورد) نفی کرد.

ابن هیثم نخستین عالمی بود که روان‌شناسی درک بصری را کاوید و مطرح کرد که باصره به‌شکل اعم در مغز رخ می‌دهد. برای وی باصره و ادراک ذهنی‌اند؛ تجارب ذهنی بر آنچه می‌بینیم و چگونگی این امر مؤثرند. چشم صرفاً شیء را تشخیص می‌دهد، اندازه، شکل، شفافیت و حرکتش را، و ذهن این تکه اطلاعات را کنار هم گذاشته و مثالی ذهنی بر مبنای قضاوت، بازشناخت و استنتاج پدید می‌آورد.

The Optics of Ibn al-Haytham. Books I-II-III: On Direct Vision, trans. A. I. Sabra, 2 vols., Studies of the Warburg Institute, vol. 40 (London: The Warburg Institute, University of London, 1989).

4 The *Book of Optics* (Arabic: “Kitab al-Manāzīr”) is a seven-volume treatise on optics, physics, mathematics, anatomy, and psychology, written by the scientist Ibn al-Haytham (born c. 965 A.D. in Basra). It was originally written in Arabic and was later translated into Persian, Latin, and Italian over the course of the next several centuries.

Ibn al-Haytham explained that vision is created by rays of light traveling in a straight line from each point on a visible object to the eye. Through a number of experiments involving reflection and refraction with lenses, mirrors, and the camera obscura, he proved his theories. His findings refuted both Euclid and Ptolemy’s emission theory (that vision was caused through the eyes’ emission of light) as well as Aristotle’s (that a physical form emanating from the object enters the eye and causes vision).

He was the first scientist to explore the psychology of visual perception and to argue that vision takes shape primarily in the brain. For him, vision and perception are subjective; personal experience has an effect on what and how people see. The eye simply senses the object, perceives its size, shape, transparency, and motion, while the mind pieces this information together to form a mental image based on judgment, recognition, and inference.

The Optics of Ibn al-Haytham. Books I-II-III: On Direct Vision, trans. A. I. Sabra, 2 vols., Studies of the Warburg Institute, vol. 40 (London: The Warburg Institute, University of London, 1989).

It is also important to mention that my article examines a text which is a chapter in a cosmography,⁵ the *Ajā'ib al-makhlūqāt* (Wonders of Creation),⁶ a text written with a rather popular flavor. It was fashioned for the comprehension of the moderately educated rather than scientists or the like. It introduces a scientific concept of the universe, of creation, in a very Aristotelian manner, as would have been quite normal. The text also introduces many things related to human interest in people's lives, little illustrative stories and narratives. The author, Muhammad b. Mahmud b. Ahmad-i Tusi, and his audience too, I believe, are situated in this middle area, which the author is perhaps aware of. He is talking about images in general rather than the image that is probably being produced in the art workshop somewhere in the city at the same moment he writes.

Why is Tusi not talking about that particular image? Because, quite interestingly, he is talking about creation, something very fundamental and universal. Therefore, his interest does not lie in discussing the here and now, what the bazaar artist is doing or what the court workshop is doing. He wants to discuss things that point to something related to creation and universal order, more ancient things which are quite widespread around the world. In other words, the images he discusses stem from all over the world, and he needs to draw attention to this in a kind of cosmic way rather than in this kind of local, "this artist painted a beautiful Shahnameh manuscript" way.

Although Tusi refers more to the stories and not so much to the images, the stories are often about images too.

Yes, of course. He talks specifically about Taq-i Bustan or the Bamiyan Buddha statues. Some readers would have traveled and seen those things; whereas others wouldn't have, even though they were reading about, or would have heard of, these stories and images.

What was his background?

We don't really know, because this is, I believe, his only work.

When did he live?

He wrote and lived in the twelfth century. We're not even sure when he died, but he wrote *Ajā'ib al-makhlūqāt* sometime in the latter decades of the twelfth century, which was the time when this kind of literature appeared, especially in Persian, and reached mixed audiences, particularly in the Seljuq realms of greater Iran where people were not necessarily proficient in Arabic. It was quite standard within this period, actually,

عجائب المخلوقات^۷ است که به مذاق عامه نوشته شده. این متن بیش تر به قصد توده‌ی کم‌وبیش باسواد و نه علما و امثالهم نگاشته شده است. از مفهوم علمی جهان و خلقت به سبک و سیاق ارسطویی شروع می‌کند، گویی که امری عادی است. این متن همچنین به بسیاری از امور مرتبط با علایق آدمی در زندگی مردمان، قصص مصور و روایات می‌پردازد. معتقدم نویسنده، محمد بن محمود بن احمد طوسی، و مخاطبینش نیز در این حد وسط واقع شده‌اند که نویسنده شاید بر آن وقوف داشته. او در باب تمثال‌ها به شکلی کلی سخن می‌گوید، و کم‌تر به تمثالی می‌پردازد که محتمل است جایی در شهر، در کارگاه هنر، در همان دمی که او می‌نوشته، تولید شده باشد.

چرا طوسی کلامی در باب آن تمثال خاص نمی‌گوید؟ زیرا در باب خلقت امری به‌غایت زیربنایی و جهانشمول سخن می‌راند، از این‌رو باب طبعش نیست که حالا و این‌جا را به بحث کشد، از هنرمندان کوچه‌بازار یا از کارگاه دربار خبر گیرد. وی قصد کرده به امری اشاره کند که با خلقت و نظم جهانشمول پیوند دارد، امری که سراسر عالم را به‌غایت دربر گرفته‌اند. به بیان دیگر، تمثال‌هایی که وی به بحث می‌کشد از اقصی نقاط عالم سر برآورده‌اند، و وی همت کرده توجه کسان را به شکلی عالم‌گیر بدان‌ها جلب کند، نه به شکلی محدود به کوی و برزنش، که مثلاً «فلان هنرمند نسخه‌ی شاهنامه‌ی زیبایی نقش کرد».

هرچند طوسی بیش تر به قصص ارجاع می‌دهد تا به تمثال‌ها، این قصص اغلب در باب تمثال‌هایند.

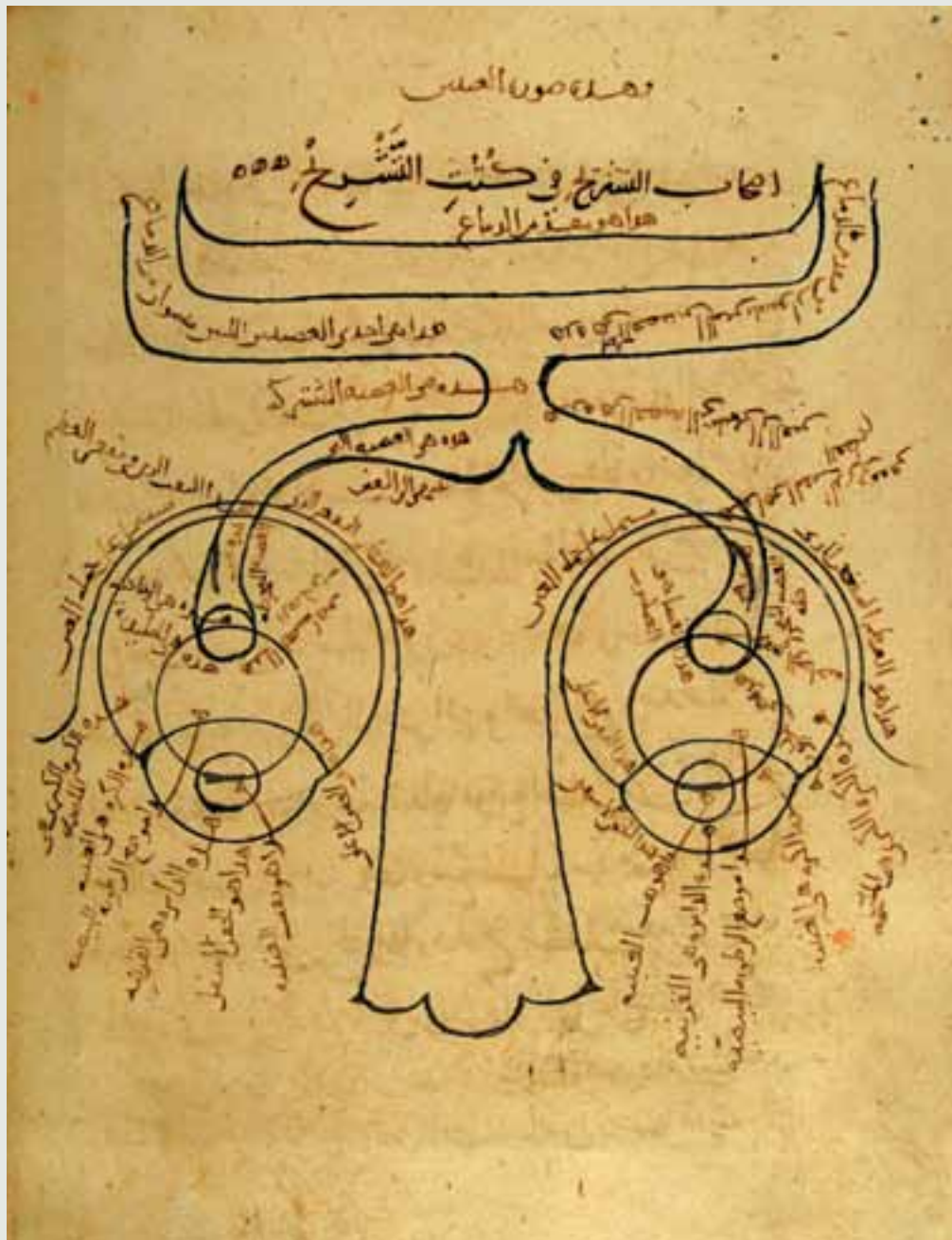
بله، مسلم است. او خاصه در باب تقی بوستان یا مجسمه‌های بودای بامیان سخن می‌گوید. جمعی از خوانندگان سفر کرده و این چیزها را دیده‌اند؛ و جمعی دیگر نه، هرچند که در باب‌شان خوانده‌اند یا از این قصص و تمثال‌ها شنیده‌اند.

پیشینه‌ی وی چه بوده؟

حقیقتش نمی‌دانیم، چون به‌گمانم این یکتا اثرش بوده است.

کی می‌زیسته؟

در قرن دوازدهم می‌زیسته و می‌نگاشته. حتا نمی‌دانیم کی چشم از جهان فرو بسته، لیک *عجائب المخلوقات* را در دهه‌های واپسین قرن دوازدهم به رشته‌ی تحریر درآورده، که زمانی است که این قسم ادبیات سربرآورد، خاصه به پارسی، و به جمعی رنگارنگ از مخاطبان عرضه شد، به‌ویژه در قلمروی سلجوقیان ایران کبیر که مردمانش به الزام در عربی تبحر نداشتند. در این برهه



IBN AL-HAYTHAM, eye model, 1083
مدل چشم، ابن هیثم، ۱۰۸۳

to offer this kind of encyclopedic knowledge at a level not proper to the scientist, but rather to the moderately educated person, who would seek to enlighten himself by means of a well-rounded cultural formation known as *adab*. For example, you would have needed knowledge about astronomy and the planets, but not about all the calculations in detail. You would have needed to know a little bit about this and a little bit about that—a little bit about a lot of things in order to be a truly cultured person, to show your face in society and be appreciated, to participate in refined social gatherings known as *majlis*. If you didn't have a certain amount of *adab*-related knowledge to facilitate your participation in the *majlis*, you would have been excluded. This kind of literature gave people the agency to activate themselves in society.

This book summarizes a kind of knowledge which was in circulation, like an instruction manual offering a quick and easy understanding of the scientific worldview, without getting into the nitty-gritty; and it makes this knowledge relevant with stories, with information on statues, tombs of famous people, and all things that existed in the everyday world, showing it all as part of a universal order. There was a real concern with understanding order—God's creation and how it works as a very well-oiled machine in a way that one must understand as order. At the same time, there's a desire to represent that order. It's an act of—I don't want to say worship—but of piety to say, "This is God's creation. I see it and understand it, and I approximate some of it." Of course, you can never ever claim it, but it's crucial to show how this is an order that we need to appreciate and understand—

—in between appreciation and testimony of God's creation.

Yes, exactly. The idea of testimony holds great importance in this sort of text, because it's about creation. It's about where we stand as humans, our life experience in the greater scheme of things. These are questions that we still ask, that they asked back then; and this was one way of answering them.

I was a bit confused by the central role of the human being, especially by one quote in the title of your doctoral thesis, "A World Unto Himself: The Rise of a New Human Image in the Late Seljuk Period (1150–1250)." ⁷ The quote is from Nasir al-Din Tusi: "When Man reaches . . . [perfection] . . . he becomes a world unto himself, comparable to this macrocosm, and merits to be called a microcosm."

Nasir al-Din Tusi was a statesman and scientist active in the Mongol (Ilkhanid) period, a thirteenth-century figure and very famous. We know a lot more about him than

به‌واقع کاملاً عرف بود که این نوع دانش بحرالعلومی عرضه شود، در سطحی که نه مناسب دانشمندان، بلکه مناسب توده‌ی کم‌وبیش باسواد بود که به‌یاری ساختار جالفاً به‌ی معارف به ادب قصد تنویر اندیشه‌ی خویش داشتند. مثلاً وقوف بر دانش اخترشناسی و گیاهان کفایت می‌کرد، لیکن دیگر جزئیات جمله محاسبات ضروری نبود. کفایت می‌کرد قدری از این و قدری از آن بدانید قدری کم از بسیار چیزها، تا به حق انسانی آداب‌دان باشید، تا سری در سرها درآورید و منزلت یابید، تا در حلقه‌ی ظریف‌اندیشان که به مجلس معروف بود، وارد شوید. اگر تا حدی دانش مربوط به ادب نداشتید تا شرکت‌تان در مجالس را تسهیل کند، از جمع برون می‌شدید. این نوع ادبیات به مردمان مجال می‌داد تا در اجتماع به فعل درآیند.

این کتاب دانشی را به‌اختصار می‌کشد که رواج داشت، بسان کتابچه‌ی راهنمایی که درکی سهل و سریع از جهان‌بینی علمی ارائه می‌دهد، بی‌آن‌که اسیر کنه مطلب شود؛ و این دانش را با قصص مرتبط می‌سازد، با اطلاعات مربوط به مجسمه‌ها، مقابر مردمان مشهور و جمله چیزها که در جهان روزمره وجود دارند، جمله‌ی را بسان بخشی از نظم جهانشمول نشان می‌دهد. درک نظم دغدغه‌ی جدی بود؛ خلقت خداوند و سازوکارش بسان ماشینی روغن‌خورده به سیاقی نظم‌گونه درک می‌شد. در عین حال، میلی به بازنمایی این نظم هست. قصدم نیست بگویم پرستش لیک عملی از سر زهد است که بگویم: «این خلقت خداوند است. به چشم سر و چشم دل می‌بینمش و به قرب قدری از آن می‌رسم.» بدیهی است که هرگز نمی‌توان مدعی‌اش شد، لیک ضروری است نشان دهیم این چگونه نظمی است که باید قدردانش بود و درکش کرد

مابین قدردانی و گواهی بر خلقت خداوند.

بله، همین است. عقیده‌ی گواهی در این نوع متن بسیار حائز اهمیت است، چرا که در باب خلقت است. در باب جایگاه ما به‌مثابه بشر و تجربه‌ی زیستن‌مان در مقیاسی وسیع‌تر است. هنوز همان پرسش‌هایی را می‌کنیم که آن زمان‌ها می‌کردند، و این یک روش پاسخ‌بدان‌ها بود.

من کمی در باب نقش فرهنگی انسان سردرگم شدم، به‌ویژه به‌سبب نقل قولی در عنوان رساله‌ی دکتریتان: «عالمی اندرون خویش»: ظهور تمثال انسانی نو در اواخر دوان سلجوقی (۱۲۵۰–۱۱۵۰). نقل قول از نصیرالدین طوسی است: «دمی که آدمی [به کمال] می‌رسد، عالمی اندرون خویش می‌شود، که با این عالم اکبر قیاس شود، و شایسته بود عالم اصغر بخواندش.»

نصیرالدین طوسی سیاستمدار و دانشمندی فعال در دوران مغول (ایلخانان)، شخصیتی در قرن سیزدهم و بسیار پرآوازه بود. ما بسی بیش از محمد بن محمود بن

۵ گیتانگاری علمی است که خصوصیات کلی جهان را ترسیم کرده، به شرح زمین و آسمان می‌پردازد. هدفش مقوله‌بندی و توصیف تنوع پدیده‌ها و مواد موجود در عالم مکشوف است. هر چند، نمونه‌های برجسته‌ی گیتاشناسی، اخترشناسی، جغرافیا و سایر دیدگاه‌های علمی زمانه بر هر گیتانگاری اثر گذاشته است.

فهم گیتاشناسانه‌ی جهان اسلامی سده‌های میانه از آثار ارسطو، که به شکلی وسیع به زبان عربی برگردانده شده بود، مشتق شده، به بحث کشیده می‌شد. ارسطو در فیزیک به شرح سه جنبه‌ی بنیادین جهان طبیعت می‌پردازد: عالم تمامیتی است متشکل از اجزایی مادی؛ این اجزای مادی به واسطه و در ارتباط با چهار عنصر آتش، آب، خاک و هوا پدید می‌آیند؛ اجزای عالم در روابط فیزیکی حرکت درگیر شده، تمامیت عالم را شکل می‌دهند. ارسطو در باب سموات اجرام سماوی را به بحث می‌کشد که ماده‌شان از جوهری غیر از چهار عنصر است و حرکت‌شان کامل و ابدی است.

به نظر نوافلاطونیان، خداوند ابدی و نامخلوق است؛ هر چند ابدیت عالم مخلوق و از این رو مطلق نیست. نظامی متحدالمرکز در گیتی پذیرفته شده، هر چند فیلسوفانی نظیر ابن رشد (که در اروپا به «Averroes» معروف است) بر درون-پیوندی مابین قلمروهای عالم تأکید کرده‌اند، چرا که حرکت مواد مرهون قوانین جاذبه است و مبنایی علمی برای عقیده‌ی ثقل شکل می‌دهد. از این گذشته، خلق بشر برای ابن رشد حائز اهمیتی چشمگیر است که عقیده داشت دوگانگی مابین ابدیت مخلوق و ابدیت مطلق خداوند در دو روح بشر مجال بیان یافته روح مخلوق متناهی که به بشر حیات می‌بخشد، و روح ابدی منفرد آدمی که اجزایش در انتهای خلقت به هم پیوسته، تمامیتی تشکیل می‌دهند. بشر، که روحی مطلق به وی عطیه شده، در قابلیتش برای دانش‌پروری در باب گیتی پیرامونش اعجوبه‌یی است.

RICHARD MCKEON, ed., *The Basic Works of Aristotle* (New York: Random House, 2001).

PETER ADAMSON and RICHARD C. TAYLOR, ed., *The Cambridge Companion to Arabic Philosophy* (Cambridge: Cambridge University Press, 2005).

5 Cosmography is a science that maps the general features of the universe, describing both the heavens and the Earth. It attempts to categorize and describe the diversity of phenomena and materials present in the known world. Any cosmography is, however, influenced by the predominant models of cosmology, astronomy, geography, and other scientific viewpoints of its time. The medieval Islamic world derived its cosmological understanding from, and debated this understanding through, the works of Aristotle, which had been extensively translated into Arabic. In his *Physics* Aristotle describes three fundamental aspects of the natural world: the universe is a whole composed of material parts, these material parts are caused by, and are in relation to, the four elements (fire, water, earth, and air); the parts of the universe engage in physical relations of motion to form the whole of the universe. Aristotle, in *On the Heavens*, goes on to discuss celestial bodies, whose material is of a substance other than the four elements and whose motion is perfect and eternal.

For the neo-Aristotelians, God was eternal and uncreated; the eternity of the world was, however, created and therefore not absolute. A concentric order to the cosmos was accepted; though philosophers such as Ibn Rushd (known as Averroes in Europe) emphasized interconnectedness between the realms of the universe since the motion of materials was bound up with laws of attraction, forming a scientific basis for the idea of gravity. Furthermore, the creation of man was of pivotal importance for Ibn Rushd, who believed that the dualism between a created eternity and God's absolute eternity found itself expressed in the two souls of man—the created, finite soul that gives man life, and the eternal, singular soul of mankind, whose parts will be united into a whole at the end of Creation. Man, gifted with an absolute soul, was a wonder in his ability to develop knowledge about the order of the cosmos around him.

RICHARD MCKEON, ed., *The Basic Works of Aristotle* (New York: Random House, 2001).

PETER ADAMSON and RICHARD C. TAYLOR, ed., *The Cambridge Companion to Arabic Philosophy* (Cambridge: Cambridge University Press, 2005).

Muhammad b. Mahmud b. Ahmad-i Tusi, who is less known. This quote comes from his book known in English as the *Nasirean Ethics*,⁸ which is actually Nasir al-Din Tusi's Persian translation of an earlier Arabic work on ethics by Miskawayh,⁹ who wrote one of the earliest systematic treatises on ethics and how to behave—good conduct.

I was puzzled by the notion of “a world unto himself” and the ambition to strive for perfection because it seems to contradict the approach of worshipping, of announcing that God is the only creator, that everything one does, whether it be in writing or in image making, is testimony to the beauty of God's creation. Wouldn't you agree?

Yes, but you have to take it in context: here Nasir al-Din Tusi (and before him, Miskawayh) was talking about the microcosm and the macrocosm and how all of creation is actually reflected in a single part of creation. All is designed by God, and the human being is God's most perfect, complex, and wonderful creation. The human being is the final creation, so when God created man, he created him to actually reflect all of his creation. Hence there is all this discourse on how everything in man represents everything in the macrocosm.

I guess I was confused because it seems a certain concept of humanism is introduced here, one which could almost be perceived as an anthropocentric worldview. You reach perfection and become a world unto yourself, which may even endow you with godlike power and the ability to create. That can't possibly be what he's saying.

I used the word humanism when I was writing “A World Unto Himself” ten years ago. I suppose I used it a bit unrestrictedly, which I'm not sure I would do again. I think meanings change, and terms—like you mentioned, terms and terminology—are very problematic. Humanism is mainly understood via its European—West-European, even medieval—connotations. Now there are books on books on Islamic humanism, though they are very random in that no set way of understanding humanism prevails. Since I was looking at the human image and why it becomes so widespread at this particular time, I wanted to talk about a visual humanism as something that privileges the human image and connects it with many other things—metaphorically—, with texts and other images, with objects. At one point I define what I mean, but you might pick up another book on Islamic humanism which will contain another, perhaps more scholastic definition, something completely different. As for the concept of human perfection (or perfectibility, the potential for perfection), it is never even

احمد طوسی که کم‌تر شهیر است، در باب وی می‌دانیم. این نقل قول از کتاب وی است که در انگلیسی به *اخلاق ناصری* معروف است، که به‌واقع برگردان پارسی نصیرالدین^۸ از اثری عربی از روزگاران پیشین در باب اخلاق به‌قلم مسکویه^۹ است که یکی از نخستین رسالات در باب اخلاق و طرز سلوک —حُسن معاشرت— را نگاشت.

مفهوم «عالمی اندرون خویش» و سودای کمال مرا متحیر کرد، چون انگار با رهیافت پرستش در تقابل است، با این امر که خداوند خالق یکتاست، هر چه آدمی می‌کند، چه در کتابت و چه در تمثال‌سازی، گواه زیبایی خلقت خداوند است. موافق‌اید، نه؟

بله، ولی باید در پس‌زمینه‌ی امر آن را در نظر گرفت: این‌جا نصیرالدین طوسی (و پیش از آن مسکویه) در باب جهان اصغر و جهان اکبر و چگونه جمله خلقت به‌واقع در یک بخش خلقت بازمی‌تابد، سخن رانده‌اند. جملگی طرح خداوند است، و آدمی کامل‌ترین، پیچیده‌ترین و اعجاب‌انگیزترین مخلوقات است. آدمی خلقت غایی است، پس خداوند آدمی را آفرید تا به‌واقع جمله خلقتش را بازتاباند. از این‌رو این بحث را داریم که چگونه هر چه در بشر است، بازنمایی هر آن‌چه است که در جهان اکبر است.

به‌گمانم حیرانی‌ام به این سبب بود که انگار مفهومی خاص از انسان‌گرایی این‌جا پیش کشیده می‌شود، که کمابیش می‌توان به‌مثابه جهان‌بینی انسان‌مدارانه درکش کرد. به کمال می‌رسید و در اندرون خویش بدل به عالمی می‌شوید، که چه بسا قدرت خدای گونه و توان خلقت نصیب‌تان کند. محال است منظورش این باشد.

لغت انسان‌گرایی را وقتی «عالمی اندرون خویش» را ده سال پیش می‌نگاشتم، به‌کار بستم. به تصور کمی بی‌قیدوبند به کارش بستم، و نمی‌دانم دوباره چنین خواهم کرد یا نه. به‌گمانم معانی تغییر می‌یابند، و اصطلاحات همان‌سان که اشاره فرمودید، اصطلاح و اصطلاح‌شناسی—بسی مسئله‌سازند. انسان‌گرایی را به‌نحوی عمده از طریق دلالت‌هایش در اروپا—اروپای غربی، حتا سده‌های میانه—درک می‌کنیم. بسا کتب در باب انسان‌گرایی اسلامی نگاشته شده، هر چند باری‌به‌هرجهت‌اند و مفهومی جامع از انسان‌گرایی به‌دست نمی‌دهند. از آن‌جا که به تمثال‌انسانی و چرایی انتشارش در این برهه‌ی خاص نظر انداخته بودم، قصد کردم در باب انسان‌گرایی صوری به‌مثابه چیزی که شأن تمثال انسانی را بالا می‌برد و با بسا چیزهای دیگر به‌شکلی استعاری—با متون و سایر تمثال‌ها، با اشیاء، مرتبطش می‌سازد، سخن گویم. در مرحله‌ی تعریفی از منظورم ارائه می‌دهم، ولی ممکن است در کتابی دیگر در باب انسان‌گرایی اسلامی به تعریفی دیگر، چه بسا مکتبی‌تر و در کل متفاوت، برخورد. در باب کمال آدمی (یا

کمال‌پذیری، استعداد کمال)، حتا سرسوزنی هم اشاره نشده که این نحوی از الوهیت‌انگاری بشر یا خیال قدرت الوهی است، که بیش‌تر بحث کمال قوای ذهنی بشر آن‌سان که خدا به طرح کشیده، در پس‌زمینه خلقت مطرح است.

در مقدمه‌ی «عالمی اندرون خویش» از محمد بن محمود بن احمد طوسی نقل می‌کنید: «بسا تمثال‌ها (صورت‌ها) در عالم خلق شده‌اند تا تذکری باشند، بلکه مردمان از آن‌ها پند گیرند.» به‌گمان‌تان این نوع انسان‌گرایی یا ظاهر تمثال‌های انسانی در چشم‌اندازی استعاری به‌مثابه دستورالعملی برای سلوک آدمی است؟

بله، این نکته‌ی اساسی «عالمی اندرون خویش» بود. عقیده‌ی سلوک با ادبیات مرتبط است. بایستی شعر عشقی را به‌مثابه اظهارنظری اخلاقی درک کرد. در باب عشق است، لیک عشق مجرای است که از طریق آن اخلاق و سلوک بیان می‌شوند، مثلاً راه و کار عاشقی نیک شدن چیست. از بهر عاشقی نیک شدن، بایستی انسانی نیک و اخلاق‌گرا باشید، و باید آن را جلوه‌گر سازید. به جمله این شخصیت‌ها، به‌خصوص در ادب پارسی نظر اندازید. همگی فلان و بهمان چیز را فدا می‌کنند و راه و کار انسان نیک شدن را به جلوه می‌آورند. پس عشق برترین طریق به‌سوی کمال است؛ چالشی است و محکی که مرد کیست.

نظربازی اغلب نقشی مهم در این اشعار یا قصص عشقی دارد، نه؟ بخشی عظیم از بحث در باب سلوک به قواعد یا دستورات نظربازی می‌پردازد. کسی پای از چارچوب نگاه‌کردن به چیزی فرامی‌نهد و از اساس دل می‌بازد.

همین‌طور است. مواردی هم هست که نقشی از صورت رد و بدل می‌شود، یا همان سان که اشاره فرمودید، کسی تمثالی می‌بیند و دل می‌بازد. از آن پس تا آن شخص را نیابد، آرام و قرار نمی‌گیرد، مثل حکایت خسرو و شیرین یا هفت پیکر، که هر دو منظومه‌های عشقی اواخر قرن دوازدهم به‌قلم نظامی‌اند. پرداختن به همین دو اثر مثنوی هفتاد من کاغذ در باب تمثال و نظربازی است. در هفت پیکر^{۱۰} این تمثال‌ها با فضا نیز در ارتباط‌اند: شهزاده بهرام گور حجره‌یی رازآلود در کاخ می‌یابد، پُر از چهره‌نگاری‌های شهذختان هفت اقلیم، و بسی متأثر می‌شود. سپس، وقتی به پادشاهی می‌رسد، کاخی هفت حجره بنا می‌کند، هر حجره از آن یکی از هفت شهذختی که به کاخ آورده، وی به‌نوبت سری به این حجره‌ها زده، گوش به حکایات شهذختان می‌سپرد. این قصص تهذیب‌گرانه هر چه بیش‌تر سبب کمال اخلاقی پادشاه‌اند و خاصه گفته می‌شود که این همه از برکت چهره‌نگاری‌هاست. این نوع متون به‌غایت پیچیده‌اند، کمابیش هر یک بسان عالمی خرد با ارجاعات

remotely suggested that this is a kind of deification of man or the assumption of divine power; rather, it is perfection of human faculties as designed by God in the context of Creation.

In the introduction of “A World Unto Himself” you quote Muhammad b. Mahmud b. Ahmad-i Tusi: “Many images (*surât-hâ*) have been created on earth for the purpose of admonition so that people may take heed of them.” Would you describe this kind of humanism or the appearance of human images in a metaphorical landscape as a kind of manual of human behavior?

Yes. This was the essential point of “A World Unto Himself.” The idea of conduct is linked with the literature. You have to understand love poetry as an ethical statement. It is about love, but love is a channel through which ethics and conduct are expressed, as in how to be a good lover. In order to be a good lover, you have to be a good, ethical human being; and you must demonstrate that you are. Look at all these characters, especially in Persian literature. They’re all sacrificing this or that, and they demonstrate how to be a good human being. So love is the best way towards perfection; it’s a challenge and it’s a test of character.

The gaze often plays an important role in these love stories or poems, doesn’t it? A lot of the discussion on conduct is also about regulations or rules concerning the gaze. Somebody crosses the boundary of looking at something and basically falls in love.

Exactly. There are also cases in which portraits are exchanged, or, as you said, someone sees an image and falls in love. Afterwards they are obsessed with finding the person, as in the cases of *Khusraw and Shirin* or the *Haft Paykar*,¹⁰ both romantic poems by Nizami from the end of the twelfth century. Those two works alone contain so much material leading one to think about the image and the gaze. In the *Haft Paykar*, these images are also interrelated with spaces: the prince Bahram Gur discovers a mysterious room in the palace which contains portraits of the Princesses of the Seven Climes that affect him profoundly. Later, when he becomes king, he builds a palace of seven pavilions, one for each of the seven princesses whom he has brought to his court. He visits each of these pavilions in turn and listens to the tales told by the princesses. These edifying tales contribute to the king’s ethical perfection, and it is particularly telling that all of this is initiated by the portraits. These kinds of texts are built up in a very complex manner, almost like little universes in themselves, so that numerological allusions (seven princesses recalling the seven planets) also serve



چهره نگاری حضرت محمد از عجایب المخلوقات اثر محمد بن
محمود بن احمد طوسی، ایران، ۱۳۸۸

Portrait of the Prophet Muhammad, from 'Ajā'ib al-makhlūqāt by
Muhammad b. Mahmud b. Ahmad-i Tusi, Iran, 1388



بهرام در حجره‌ی هفت چهره‌نگاری، از گلچین سلطان
اسکندر، شیراز، ایران ۱۴۱۰-۱۴۱۱

Bahram Gur in the room of the seven portraits, from the
Anthology of Iskandar Sultan, Shiraz, Iran 1410-1411

to bolster the structure of the work within the conceptual framework of the microcosm-macrocosm relationship.

And there's also often a moral in them, isn't there?

Definitely. That is the main objective.

Yes, Bahram disappears at the end, doesn't he?

He disappears—

—into the image?

He is led into a cave while hunting and, mysteriously, he never returns; nor are his remains found. By that point he has already learned many lessons from the seven princesses and other experiences; therefore he's a different person than he was in the beginning of the story, when he was merely a happy prince.

At the end he's a sort of evolved human being, and he enters a different plane, I believe. One of the things that I talk about in "A World Unto Himself" is this idea of 'perfectibility': the potential of humans to perfect their faculties. Some do and some don't, but if one does reach that ultimate level of perfection, then one reaches this intermediate status, like the Prophet. We don't consider the Prophet as God. It's not about being divine; it's something which is conceived as progress on a universal continuum. It's almost like evolution, even going beyond what is considered 'being human' because one has become so perfected. In a way, God gave this potential to all humans, but some will develop it and some won't.

And the perfection lies in the conduct?

Yes, in conduct and in knowledge. My thesis develops the idea of perfectibility as having two bases: conduct—ethical conduct—and knowledge, meaning the pursuit of knowledge. The two of them are alternative, or dual paths to perfection, and that level of perfection is actually what this little excerpt (the quote from Nasir al-Din Tusi) is about. When you reach that level, you're perfect. Then you begin to reflect all of creation within yourself because you develop all of your faculties as God intended.

But it's the perfection of the microcosm, of something that is basically a part of creation and therefore limited. One can only reach the perfection embedded in this microcosmic realm—to realize a potentiality as set by God. Any other view than this would give rise to an anthropocentric belief that man can become God Himself.

عددی (هفت شه‌دخت یادآور هفت سیاره) و به‌مثابه ستون قائم اثر در چارچوب مفهوم رابط‌ی میان جهان اکبر و جهان اصغرند.

و اغلب نیز حاوی نتیجه‌ی اخلاقی‌اند، نه؟

صد البته. لب مطلب همین است.

بجمله، بهرام در پایان کار غیب می‌شود.

غیب میں شہود...

...درون تمثال؟

حین شکار سر از غاری درمی آورد، و رازآلودانه، هرگز باز نمی گردد و اثری نیز بر جای نمی گذارد. وی در این مرحله، پیشاپیش بسا درس ها از شهذختان و دیگر تجربه هایش آموخته، پس تغییر کرده و دیگر فقط آن شهزاده ی دلخوش اول قصه نیست. در پایان کار انگار آدمی تکامل یافته است و به گمانم به وادی دیگری ورود می یابد.

یکی از اموری که در «عالمی‌اندرون خویش» بدان پرداختم عقیده‌ی «کمال‌پذیری» است: استعداد آدمی برای تکمیل قوای ذهنی خویش. برخی به این امر می‌پردازند و برخی دیگر چنین نمی‌کنند، لیک اگر آدمی به این سطح نهایی کمال دست یابد، شأن واسطه می‌یابد، بسان پیامبر. پیامبر را خدا نمی‌دانیم. بحث بر سر الوهیت نیست؛ چیزی است که به‌مثابه پیشرفت در یک طیف عالم‌گیر مطرح می‌شود. کمابیش بسان تکامل است، حتا پای از چارچوب آن چه «انسانی» است فرانهاده، زیرا شخص چنین کمال‌مند شده. می‌شود گفت خداوند این استعداد را به جمله آدمیان عرضه داشته، لیک برخی پرورشش می‌دهند و برخی دیگر چنین نمی‌کنند.

و کمال در سلوک نهفته است؟

بله، در سلوک، و در دانش، رسالهی من به عقیده‌ی «کمال‌پذیری» به‌مثابه امری دو مبنایی می‌پردازد: سلوک سلوک اخلاقی—و دانش، یعنی دانش‌طلبی. این دو امر دو شق مسئله، یا دو طریق‌اند به‌سوی کمال، و این قطعه‌ی برگزیده (نقل قول از نصیر الدین طوسی) به‌واقع در باب این سطح از کمال است. وقتی به این سطح می‌رسید، کامل‌اید. سپس در درون‌تان به تأمل در باب کل خلقت می‌پردازید، زیرا جمله‌قوای‌تان را، آن‌سان که خداوند اراده فرموده، پرورش داده‌اید.

هرچند، بحث کمال جهان اصغر است، چیزی که از اساس جزیی از خلقت است و از این رو محدود است. آدمی فقط

۶ عجایب المخلوقات طوسی بسی قصص گونه‌گون در باب تمثال و اثراتش که گاه اعجاب‌انگیز، گاه مکاشفه‌آمیز و گاه حنا مخرب است ارائه می‌دهد. یکی از این قصص که در روزگار طوسی ورد زبان خاص و عام شد، افسانه‌ی برجی قفل و چفت شده در شهر تولدوی اسپانیاست، که نسل در نسل شاهان بر قفل‌های آن افزوده بودند، به تبع منع عمومی پذیرفته‌شده که برج هیچ‌گاه نباید گشوده شود. رودریک، واپسین فرمانروای ویزیگوت‌ها، عزم می‌کند قفل‌ها را گشوده، ببیند در برج چه هست؛ دیری نمی‌پاید که اعراب شهر را فتح کرده، پادشاهش را می‌کشند، و قلمروی اندلس را در سراسر اسپانیا بنا می‌نهند.

جالب است که خورخه لوئیس بورخس، نویسنده‌ی آرژانتینی، به نقل مفصل این افسانه در مجموعه داستان کوتاهش، تاریخ جهانی شرارت، به سال ۱۹۳۵ پرداخته، بر اشیای درون برج تمرکز می‌کند:

پادشاه که وارد برج شد، شمایل اعراب را دید سوار بر اسب و شترشان، ملبس به عمامه‌هایی که انتهای‌شان آویزان بود، و شمشیر در حمایل بر شانه‌شان و نیشتر بلند در دست‌شان. این شمایل‌ها جملگی، بسان واقعیت، گرد بودند و سایه داشتند؛ کوری می‌توانست با لمس شناسایی‌شان کند، و سم پیشین اسب‌های‌شان بر زمین نبود، لیک نمی‌افتاد، گویی مرکوب به عقب برخاسته بود. این شمایل‌های بدیع شاه را به شگفت آورد؛ حتا اعجاب‌انگیزتر، نظم و سکوتی بود که در آن‌ها به چشم می‌آمد، چرا که سر هر شمایی به سمتی (غرب) چرخیده بود و صدایی یا شیپوری به گوش نمی‌خورد... روی دیواری دور، چیزی وحشتناک حک شده بود. پادشاه واریسی‌اش کرد، و درکش کرد، که چنین می‌گفت: «اگر دستی در این قلعه را بگشاید، جنگاوران گوشت‌وخون‌دار دروازه، که به جنگاوران فلزی می‌مانند، پادشاهی را از آن خود خواهند کرد.»

این امور به سال هشتاد و نهم هجرت واقع شد. پیش از آن که سال به سر آید، طارق بن زیاد شهر را فتح کرد و این شاه را به اسفبارترین نحو ممکن به قتل رساند و شهر را به یغما برد و زنان و پسرچگانش را به اسارت کشید و چپاول بسیار کرد. این چنین بود که اعراب سراسر شهرهای اندلس را گرفتند پادشاهی درختان انجیر و دشت‌های پرآب که بشری در آن زجر تشنگی نکشیده بود.

JORGE LUIS BORGES, trans. Andrew Hurley. *Collected Fictions*. (London: Penguin, 2004), 55–56

۷ OYA PANCAROĞLU, “‘A World Unto Himself’: The Rise of a New Human Image in the Late Seljuk Period (1150–1250)” (PhD diss., Harvard University, 2000).

۸ NASIR ALDIN AL-TUSI, *The Nasirean Ethics*, trans. G. Wickens (London: Allen and Unwin, 1964).

۹ IBN MISKAWAYH, *Tahdhib al-akhlaq (The Refinement of Character)*, trans. Constantine K. Zurayk (Beirut: American University of Beirut, 1968).

6 Tusi's *Ajā'ib al-makhluqāt* presents many different stories about the nature of images and their effects, at times wondrous, revelatory, and even destructive. One story widely disseminated during Tusi's time is the legend of a locked tower in the city of Toledo in Spain, which generations of kings had added locks to, following the generally accepted prohibition of ever opening this tower. Roderic, the last Visigoth ruler, decides to open the locks and see what the tower contains; shortly thereafter, the Arabs conquer the city and kill its king, establishing the kingdom of Andalusia over all of Spain.

MUHAMMAD B. MAHMUD B. AHMAD-I TUSI, *Ajā'ib al-makhluqāt* [Wonders of Creation], ed. M. SOTUDE (Tehran: Tehran University Press, 1345/1966).

Interestingly, the Argentinian writer Jorge Luis Borges recounts this legend in detail in his collection of short stories *A Universal History of Infamy* from 1935, focusing on the objects in the tower itself:

“Entering, [the king] found within the tower figures of Arabs on their horses and camels, habited in turbands hanging down at the ends, with swords in baldric-belts thrown over their shoulders and bearing long lances in their hands. All these figures were round, as in life, and threw shadows on the ground; a blind man could identify them by touch, and the front hooves of their horses did not touch the ground yet they did not fall, as though the mounts were rearing. These exquisite figures filled the king with great amazement; even more wonderful was the excellent order and silence that one saw in them, for every figure's head was turned to the same side (the west) while not a single voice or clarion was heard. Carved on [the] far wall, [he] saw a terrible inscription. The king examined it, and understood it, and it spoke in this wise: ‘If any hand opens the gate of this castle, the warriors of flesh at the entrance, who resemble warriors of metal, shall take possession of the kingdom.’ These things occurred in the eighty-ninth year of the Hegira. Before the year reached its end, Tarik ibn Zayid would conquer the city and slay this King after the sorriest of fashion and sack the city and make prisoners of the women and boys therein and get great loot. Thus it was that the Arabs spread all over the cities of Andalusia—a kingdom of fig trees and watered plains in which no man suffered thirst.”

JORGE LUIS BORGES, trans. Andrew Hurley. *Collected Fictions*. (London: Penguin, 2004), 55–56

7 OYA PANCAROĞLU, “‘A World Unto Himself’: The Rise of a New Human Image in the Late Seljuk Period (1150–1250)” (PhD diss., Harvard University, 2000).

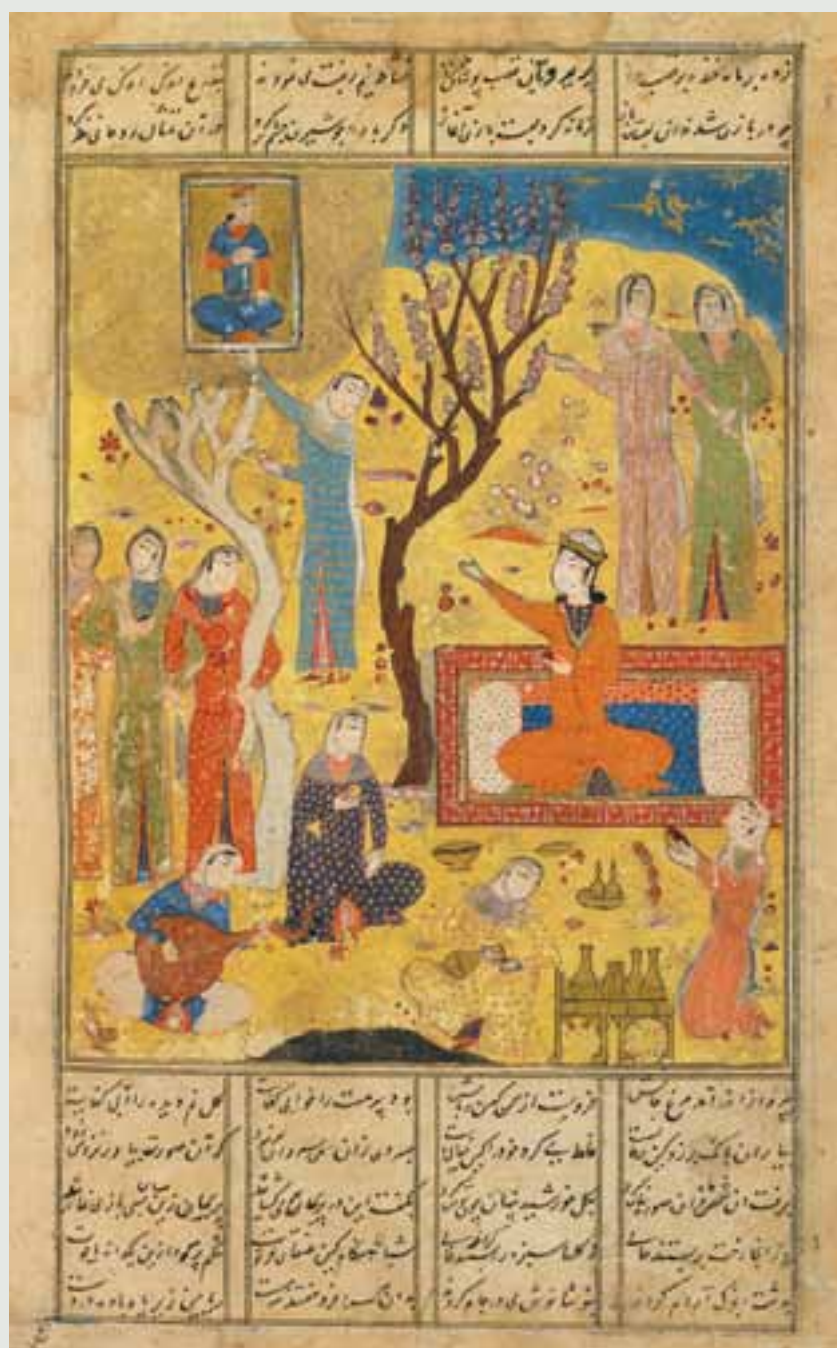
8 NASIR ALDIN AL-TUSI, *The Nasirean Ethics*, trans. G. Wickens (London: Allen and Unwin, 1964).

9 IBN MISKAWAYH, *Tahdhib al-akhlaq (The Refinement of Character)*, trans. Constantine K. Zurayk (Beirut: American University of Beirut, 1968).



خسرو شیرین را در حال آبتنی در چشمه می‌بیند، از پنج گنج نظامی، شیراز، ایران، ۱۵۴۸

Khusraw discovers Shirin bathing in a pool, from the *Khamsa* (Quintet) by Nizami, Shiraz, Iran, 1548



نقش رخ خسرو را به شیرین نشان می دهند، از پنج گنج نظامی، شیراز، ایران، ۱۴۳۳-۳۴

Shirin shown a portrait of Khusraw, from the *Khamsa* (Quintet) by Nizami, Shiraz, Iran, 1433-1434

No, that would of course amount to heresy, which would cause all sorts of problems. Also, people didn't necessarily have to ask that question, because an average outlook of piety accepts that God is really beyond everything. He's everywhere and very close to you, but He's also beyond anything that you can imagine. Maybe you're getting closer to God in this kind of Sufi conceptualization: As you become a better Sufi, you get closer to God. You become one of God's friends, but it doesn't mean you become God. You just get closer; you advance and enter a higher plane.

The idea of Sufi spirituality is another thing that surfaced as I was writing "A World Unto Himself." It is quite easy to say, "oh, that's a mystical image," or "that text, that poem is mystical." However, what is mysticism, or what is Sufism? All of its imagery comes from the same language; it always uses the same images. Everything it uses is metaphor. Everything! But of course it channels that into a kind of experiential, spiritual regime that one is obliged to follow. So that's what makes it mystical. However, if you're simply looking at the image or the language, then you need to understand its context and its purpose; it doesn't have to be mystical. Mysticism is one path where you can combine good conduct and knowledge with this experiential knowledge, which is something else than book knowledge possessed by scholars and judges. The Sufis actually went through the experience of all that knowledge; this experience would also be considered as a way of entry into that higher plane of perfection.

As we've already established, an important element in stories like the *Haft Paykar* or *Khusraw and Shirin* is the gaze. Interestingly, in Greek mythology the gaze is perceived as something potentially dangerous. You need to avoid Medusa's gaze,¹¹ otherwise you turn into stone. But in the *Haft Paykar* and other stories, a seduction is triggered by the gaze, and with the seduction an involvement starts that leads to transformation. A friend told me that one of the unwritten rules for looking is that the first look is innocent; with the second look the gaze is already a sin: you get involved. Bahram Gur sees the depictions of the seven princesses and falls in love with them. Having seen their images, he decides he needs to find them and marry them. Bahram visits a different princess every night, and each princess tells him a story which matches the mood of their respective names and colours. Bahram's transformation commences with a gaze and opens his heart for the stories the princesses are about to tell. I think in Greek mythology there is even an understanding that an eidolon, an astral double of a living being, enters your eyes when looking at something or someone.¹² It creates an element of involvement. It seems to me, also as you talk, that this knowledge through experience also comes through the gaze, as if the gaze were a dangerous yet necessary encounter

می‌تواند به کمالی دست یابد که در این قلمروی صغیر نهفته است، تا بالقوگی را که خدا مقرر فرموده محقق سازد. هر نظرگاه دیگری غیر از این به اعتقادی انسان‌مدارانه منجر می‌شود، یعنی که آدمی می‌تواند خود خدا شود.

خیر، این امر بلاشک با کفر پهلوی می‌زند، که بسی مسئله‌ساز خواهد بود. همچنین، مردمان الزامی نداشتند که چنین پرسشی مطرح کنند، چرا که با بینشی معمولی از زهد، پذیرفتنی است که خداوند به‌واقع فرای هر چیزی است. او همه جا هست و بسی به آدمیان نزدیک است، لیک فرای هر چه نیز به‌تصور می‌آید، هست. شاید با این مضمون‌پردازی صوفی‌گرانه بشود به خداوند قرب یافت: صوفی نیک‌تری شدن به قرب حق می‌انجامد. به جرگه‌ی دوستان خدا درمی‌آیید، لیک معنایش این نیست که خدا می‌شوید. فقط قرب بیش‌تری می‌یابید و پای به وادی والا‌تری می‌نهدید.

عقیده‌ی معنویت صوفی‌گرانه نیز امری دیگر بود که حین نوشتن «عالمی اندرون خویش» سربرآورد. سهل است بگویند: «راستی این تمثالی عرفانی است» یا «فلان متن فلان شعر عرفانی است». لیک عرفان چیست و صوفی‌گری کدام است؟ جمله تمثال‌های صوفیانه از زبانی واحد مایه می‌گیرند؛ صوفی‌گری همواره تمثال‌هایی یکسان به کار می‌بندد. هر چه به کار می‌بندد، استعاره است. جملگی لیک بدیهی است که این همه را به مجرای حکومتی تجربی، معنوی می‌ریزد که چاره‌ی جز تبعیتش نیست. پس این است که عرفانی‌اش می‌کند. هر چند اگر فقط تمثال یا زبان را لحاظ می‌کنید، باید پس‌زمینه و نیتش را درک کنید؛ الزامی نیست که عرفانی باشد. عرفان یکی از طرقی است که حسن سلوک و دانش را با این علم تجربی درمی‌آمیزد، که در قیاس با علم مکتبی که علما و قضات صاحب آن‌اند، حدیثی دیگر است. صوفیان به‌واقع جمله‌ی آن دانش را از سر گذرانده‌اند، این تجربه نیز طریقی است از بهر ورود به وادی والا‌تر کمال.

همان‌سان که پیشاپیش بحث شد، نظربازی در قصصی چون هفت پیکر و خسرو و شیرین عنصری واجد اهمیت است. جالب است که در اسطوره‌شناسی یونانی نظر بالقوه مهلک است. دیده بر مدوز^{۱۱} دوختن همان و به سنگ بدل‌شدن همان. لیک در هفت پیکر و سایر قصص نظربازی سرآغاز اغواست، و اغوا موجب دل‌بستنی است که ره به تحول می‌بُرد. دوستی می‌گفت یکی از قوانین نانوشته‌ی نظراندازی این است که نظر نخست با عصمت است؛ نظر دوم پیشاپیش معصیت است و دل‌باختن. بهرام گور بر نقش‌ونگار هفت شه‌دخت نظر می‌افکند و دل به ایشان می‌بازد. پس از نظاره‌ی تمثال‌شان عزم می‌کند بیاب‌دشان و به نکاح‌شان درآورد. بهرام هر شب را با شه‌دختی دیگر سپری می‌کند، و هر شه‌دخت حکایتی بر او می‌خواند که متناسب با حال‌وهوای نام و رنگش است. تحول بهرام با نظری آغاز می‌شود و این نظر دلش را بر قصص

۱۰ هفت پیکر (هفت زیباروی) منظومه‌ی عاشقانه‌ی پارسی است که به‌قلم نظامی گنجوی شاعر به سال هزار و صد و نود و هفت به نظم درآمده است. محور داستان شاه ساسانی بهرام گور و هفت عروسش، شهدختان هفت اقلیم جهان اسلامی-زرتشتی‌اند. روزی از روزها، بهرام که به گشت‌وگذار در قصر شاه عرب، نعمان، مشغول بوده، پای به اتاقی می‌نهد منقش به هفت نقاشی از رُخ هفت زیباروی. بهرام گور معمارانش را فرمان می‌دهد که هفت حجره‌ی هفت رنگ بنا کنند و خویش گرد جهان می‌گردد تا شهدختان را یافته، به دربارش آورد. بهرام گور پس از رسیدن به مراد خویش، هر روز هفته به دیدار یکی از نو‌عروسانش می‌رود. هر شهدختی حکایتی تازه بر شاه می‌خواند، حکایاتی لذت‌آور بر وفق حال‌وهوای رنگی که منسوب به وی است. شاه که مفتون حکایات می‌شود، وزیرش قلمروی پادشاهی را از چنگ وی ربوده، حکومت پارس‌یان بی‌ثبات شده و دشمنان از سرزمین‌های مجاور نیروهای‌شان را سامان داده، قصد حمله می‌کنند. بهرام که درمی‌یابد چه شده، وزیرش را خلع، تجاوز دشمنانش را سرکوب، و عدالت را حکمفرما کرده، هفت حجره‌ی شهدختانش را بدل به هفت آتشکده‌ی زرتشتی می‌کند. در پایان منظومه، بهرام گور به شکار رفته و به رازآلودی ناپدید می‌شود. قصه‌ی بهرام گور به‌مدد نمادگرایی، استعاره‌های پیچیده، و تمثال‌گرایی روشن و غنی، تمثیلی است از حرکت آدمی به‌سمت کمال به‌واسطه‌ی دانش‌پروری، خوش‌خلقی و فضیلت.

و آن‌که بد گوهرست ازو بگیریز
اصل بد در خطا خطا نکند
آن نخواندی که اصل لایخطی
ماندنش عیب و کشتنش هنرست
در گشائی کنی نه در بندی
در برآرد ز آب و لعل از سنگ
ننگ دارد ز دانش‌آموزی
که شد از کاهلی سفال فروش
گشت قاضی‌الفضات هفت اقلیم

گوهر نیک را ز عقد مریز
بدگهر با کسی وفا نکند
اصل بد با تو چون شود معطی
کژدم از راه آن‌که بدگهرست
هنرآموز کز هنرمندی
هر که ز آموختن ندارد ننگ
و آن‌که دانش نباشدش روزی
ای بسا تیز طبع کاهل کوش
وای بسا کور دل که از تعلیم

NIZAMI GANJAVI, *The Haft Paykar: A Medieval Persian Romance*, trans. Julie Meisami (Oxford: Oxford University Press, 1995), 32.

10 The *Haft Paykar* (Seven Beauties) is a Persian romance written in verse by the poet Nizami Ganjavi in 1197. The central narrative is that of the Sassanian King Bahram Gur and his seven brides, princesses from the Seven Climes of the Zoroastrian-Islamic world. One day while wandering through the palace of the Arab King No'man, he enters a room containing seven portraits of seven beauties. Bahram Gur orders his architects to build seven pavilions in seven different colours while he travels the world to find the princesses and bring them back to his court. Once this is accomplished, Bahram Gur visits one of his new brides on each day of the week. Each princess recounts a tale to the King, highly sensuous stories related to the mood of the colour she represents. While the King loses himself in the tales, his minister seizes power over the realm, destabilizing Persia and causing neighboring enemies to consolidate their forces in preparation for an invasion. Bahram Gur realizes what is happening, disposes of his minister, quells his enemys' belligerence, restores justice, and converts the seven pavilions of the princesses into Zoroastrian fire temples. At the end of the poem, Bahram Gur goes hunting and mysteriously disappears. Through symbolism, complex metaphors, and rich, vivid imagery, the poem presents the tale of Bahram Gur as an allegory of the path towards human perfection through the cultivation of knowledge, good character, and virtue: "Take not apart the good pearl from the string; from him who is of evil nature flee. An evil nature acts consistently: have you not heard that Nature does not err? The evil-natured man keeps faith with none; the erring nature does not fail to err. The scorpion since it is by nature bad—to let it live's a fault, to kill it, good. Seek knowledge, for through knowledge you effect that doors to you be opened and not closed. He who shames not at learning can draw forth pearls from the water, rubies from the rock. Whilst he to whom no knowledge is assigned—that person (you will find) ashamed to learn. How many, keen of mind, in effort slack, sell pottery from lack of pearls (to sell)! How many a dullard, through his being taught, becomes the chief judge of the Seven Climes!"

NIZAMI GANJAVI, *The Haft Paykar: A Medieval Persian Romance*, trans. Julie Meisami (Oxford: Oxford University Press, 1995), 32.

that you must risk; and you gain access to the experience by being seduced by the gaze to enter a sphere where this experience changes you and creates knowledge.

Yes, and it does change you. The idea of the gaze, as you describe it, is also linked to the concept of wonder. You see and look, and the reaction is described as wonder or *ajāb*. This in itself leads to a whole category of discourse, this kind of amazement and wonder which really penetrates. It's not like you're just sitting at your desk and all of a sudden you have an epiphany.

It is the experience of encountering whatever you're seeking, whether you're Sufi or a scholar or just a regular person. Crucial is your encounter in the world and your ability to see it as a wondrous sign. It's very central to the way that human development is considered. You need to have that wonder, that ability to say, "Oh my God." This will push you to your next level.

Sometimes it can be a dream which visits you with certain images. You may wake up and you may have gone one step ahead, assuming you understand what the dream means. Also, as in reality, you may encounter a statue or an amazing architecture.

The concept of falling in love seems to be central for the one who is seeking: wonder or *ajāb* creates an emotional affection toward the thing one encounters. Witnessing and being amazed by the beauty and wonder that God creates makes you fall in love, and you fall in love so strongly that it overpowers you. You have to follow it, whatever hardship this might entail.

Yes, it sort of evades your control. The experience compels you.

The metaphor of seeing as access to knowledge and the notion of realization through experience connects as much to philosophical questions as to religious ones. It brings me back to our question of terminology. Is there a discussion in your field about the use of terminology? More specifically, are there people who look for ways of talking about these art works or poems outside of the framework of Islamic tradition, something outside of calling them Islamic art? We have been struggling with these categories. It's not that it feels wrong, but—to stick to the logic of seeing—the denotation 'Islamic' might block the view for a wider and perhaps deeper understanding of the questions raised by these works.

We do have this terminological problem which creates certain unsound categories and parameters; we just haven't found a good solution yet. If I knew a solution, I would definitely tell you.

شهدختان نرم می‌کند. به گمانم در اسطوره‌شناسی یونانی، ایدلون یا همزاد هر مخلوقی به چشم وی به گاه نگرستن بر چیزی یا کسی وارد شده^{۱۲}، به نحوی سبب دل‌بستنش می‌شود. به نظر، همان‌طور که شما هم فرمودید این دانش تجربی به مدد نظربازی نیز حاصل می‌شود، گویی نظربازی رویارویی مهلک لیک واجبی است که باید خطرش را پذیرفت؛ و تجربه فراچنگ می‌آید چون نظر اغوا می‌کند و به عرصه‌یی می‌برد که این تجربه سبب تحول و خاستگاه دانش می‌شود.

بله، و به راستی که این امر سبب تحول آدمی است. عقیده‌ی نظربازی، به زعم شما، با مفهوم اعجاب نیز مرتبط است. می‌بینید و نظر می‌افکنید، و آن چه در پی می‌آید اعجاب یا عجب است. این به خودی خود مطلع حدیثی مفصل است، این نوع شگفتی و اعجاب که به واقع نافذ است. این‌طور نیست که کنج خلوت گزیده‌اید و به ناگاه کشف و شهودی رخ می‌دهد.

این تجربه‌ی رویارویی با مطلوب‌تان است، چه صوفی باشید، چه دانشور و چه یکی از خلق الله. رویارویی‌تان در عالم مهم است و توان‌تان بهر دیدنش به‌مثابه نشانه‌یی اعجاب‌انگیز. این امر اس‌واساسی نمو آدمی است. بایستی عجب‌زده باشید و بر زبان‌تان جاری شود که: «خدا یا.» این است که به خوان بعد رهنمون‌تان می‌گردد.

گاه چه بسا رویایی است که با تمثال‌هایی خاص به سراغ‌تان می‌آید. از خواب برخاستن همان و خوانی را گذراندن همان، اگر که معنای رؤیا را دریافته باشید. یا که در عالم واقع مجسمه‌یی می‌بینید یا بنایی شگرف.

گویا مفهوم دل‌باختن برای جوینده اس‌واساسی کار است: اعجاب یا عجب سبب ابتلای عاطفی نسبت به آن چه رویاروی آدمی است، می‌شود. شهود و شگفتی بر زیبایی و اعجابی که مخلوق خداوند است، سبب دل‌باختن آدمی است، و چنان دل‌باختنی که از حد به‌در می‌برد. مشقت را چه باک، تبعیت می‌آورد.

بله، گویی بر آن قدرتی ندارید. سراپا اسیرش می‌شوید.

استعاره‌ی دیدن به‌مثابه دستیابی به دانش و تفهیم به‌واسطه‌ی تجربه همان‌سان که به پرسش‌های فلسفی مرتبط است، با پرسش‌های مذهبی نیز ارتباط دارد. این امر مرا به پرسش در باب اصطلاح‌شناسی بازمی‌گرداند. در حیطه‌ی کار شما پرسشی در باب فایده‌ی اصطلاح‌شناسی پیش آمده؟ دقیق‌تر بگویم، آیا کسانی هستند که در جست‌وجوی طرقی باشند تا بتوانند در باب این آثار هنری خارج از چارچوب سنت اسلامی سخن گویند؟ چیزی جدای این که هنر اسلامی بخوانندشان؟ بر سر این مقولات جدل‌ها بوده. نه این که انگار غلط باشد سولی بر سیاق منطق دیدن—تا آن‌جا که این آثار پرسش‌هایی برمی‌انگیزند، لغت اسلامی به احتمال سد راه فهمی وسیع‌تر و چه بسا ژرف‌تر است.



کاسه با سر گرگن، یونان باستان، حدود ۶۰۰-۶۲۵ پیش از میلاد

Bowl with a gorgon's head, Greek, Archaic period, c. 625–600 B.C.

۱۱ مدوزا نام یکی از سه خواهر است، ماده‌دیوی از تبار گرگن‌ها مخلوقاتی دهشت‌آور که موی‌شان از مار است و نگاه‌شان هر بیننده‌یی را به سنگ بدل می‌کند. در اسطوره‌شناسی یونانی، پرسئوس که قهرمان قصه است، به مدد خدایان به قتل مدوزا نائل می‌شود، [به این ترتیب که] با پوشیدن کلاهی نامرئی‌کننده بی‌سروصدا به اقامتگاه مدوزا وارد شده، با نگریستن به بازتاب چهره‌ی وی در سپرش، سر از بدن او جدا می‌کند. جورجیو آگامبن، فیلسوف، در کتابش بقایای آنوشویتز به تحلیل شمایل گرگن و بازنمایی‌اش در ادبیات، نقوش بر گلدان و مجسمه‌های یونان باستان می‌پردازد. به‌واقع، لغت یونانی «چهره» که «prosopon» است، حاکی از «آن‌چه در برابر دیدگان می‌ایستد، آن‌چه خویش را به دیده‌شدن می‌سپارد»، هرگز برای چهره‌ی گرگن به‌کار نرفته، بلکه «antiprosopon» به‌کار رفته تا به‌معنای چهره‌ی ممنوع باشد که نگریستن بدان موجب مرگ است.

11 Medusa was the name of one of three sisters, a female monster belonging to the race of Gorgons, terrifying creatures with snakes for hair and a horrifying gaze which would turn any onlooker into stone. In Greek mythology, the hero Perseus, with the help of the gods, was able to kill Medusa by donning a cape of invisibility, entering her chamber unnoticed, and cutting off her head while looking at the reflection of her face in his shield. In his book *Remnants of Auschwitz* the philosopher Giorgio Agamben analyzes the figure of the Gorgon and its representation in ancient Greek literature, vase painting, and sculpture. In fact, the Greek word for face—*prosopon*—indicating that which stands before the eyes or presents itself to vision, was never used for the Gorgon's face. Rather, "*antiprosopon*" was used to convey the prohibited face whose sight produces death. Curiously, the Gorgon's mode of representation

Islamic art history is relatively young compared to other fields of art history. If you look at the Western scholarship from the end of the nineteenth century, it's called Muhammadan art. Why? Because Europeans conceived it in relation to, say, Buddhist art—Buddha, Buddhist art: Christ, Christian art. They wanted to conceive of it in that light, as Muhammadan art. There was also Saracenic art, which is a little bit more loaded; but they dropped that very quickly.

Then there was, of course, a period in the twentieth century in which nationalist sentiments and ideologies gave birth to categories such as Turkish Art, Iranian/Persian Art and Arab art. Then other scholars came who sort of pulled back, saying Islamic is still better than all this nationalist discourse, which is problematic in the perspective of history.

None of that got resolved; all of this discourse is still there. There is the nationalist way of looking at it. I'm not saying that it's even wrong in many cases to talk about Iranian or Persian art. It's not, but it's problematic if you exclusively use that term all the time; if you do, then you've built a parameter by other means. It becomes even more of a problem with so-called Turkish art, because we can't even establish its moment of inception. And Arab art is a whole other thing, especially regarding painting and the book arts. There is talk about Persian painting and Arab painting, and sometimes Ottoman painting. Persian painting versus Arab painting—it becomes like, "Yes, the painting is in the book, in which the language is Persian." Yes, there is a stylistic continuity and affiliation with all of these things that we categorize as Persian painting; though the term Persian, when applied to painting, derives from Persian linguistically, as is the case with Arab painting. It's such a problem.

I think there are only a few people who have questioned this. It's very difficult to offer an alternative when you want to deal with a large corpus of works. The problem kind of disappears when you go onto the micro-level and talk, for example, about one place, ten years, or three manuscripts. When you want to discuss more generally, it becomes difficult and problematic as regards the terminology.

An American historian named Marshall Hodgson, who was one of the best—I would say—historians of medieval Islam, wrote a three-volume book called *The Venture of Islam*.¹³ He died fairly young after finishing it, but it's the most reflective account of Islamic history. He introduced—and I think he was also trying to deal with this terminological problem—the term 'Islamicate.' Now, it doesn't sound good, but he was trying to differentiate between cultures and their products and affiliations. Islamicate was a more open and loose umbrella term that was intended to incorporate non-Muslim elements as well. The intention with Islamicate was good;

به حق با این دشواری اصطلاح‌شناسانه سر و کار داریم که مقولات و پارامترهای نادرست به بار می‌آورد؛ فقط هنوز به راه‌حلی خوب دست نیافته‌ایم. اگر به راه‌حلی وقوف داشتیم، به حتم خدمت‌تان می‌گفتم.

تاریخ هنر اسلامی در قیاس با دیگر عرصه‌ها کمابیش کوتاه است. اگر به دانشوری غربی از اواخر قرن نوزدهم نظر افکنید، [هنر اسلامی] هنر محمدی خوانده شده. چرا؟ چون اروپایی‌ها در رابطه با فی‌المثل هنر بودایی درکش کرده‌اند: بودا و هنر بودایی، مسیح و هنر مسیحی. قصدشان آن بوده که در چنین پرتوی به‌مثابه هنر محمدی درکش کنند. هنر اعراب کافر هم بوده، که کمی چند پهلوتر است، لیک خیلی زود از خیرش گذشتند. پس از آن، صد البته، دورانی در قرن دوازدهم داشتیم که احساسات ملی و عقیدتی خاستگاه مقولاتی چون هنر ترکی، هنر پارسی/ایرانی و هنر عربی شد. سپس دیگر فضلا آمدند که گویی عقب کشیدند و گفتند که همان [هنر] اسلامی از جمله این گفتمان ملی، که در چشم‌انداز تاریخی مسئله‌ساز می‌شود، بهتر است.

هیچ یک از این‌ها ره به جایی نبرد؛ هنوز هم این گفتمان را داریم. می‌شود با نظر ملی بدان نگریست. مرادم این نیست بگویم که در بسیاری موارد حتا غلط است که در باب هنر ایرانی یا پارسی سخن گوئیم. چنین نیست، لیک اگر همواره همین یک اصطلاح را بی‌بروبگرد به کار برید، مسئله‌ساز می‌شود. اگر چنین کنید، یعنی به طریقی دیگر پارامتری ساخته‌اید. حتا وقتی پای هنر به اصطلاح ترکی در میان است، مسئله غامض‌تر می‌شود، چرا که حتا نمی‌توان گفت چه وقت نطفه بسته. و هنر عربی هم حدیثی دیگر است، به خصوص در باب نقاشی و هنرهای کتابی. حرف نقاشی پارسی و عربی در میان است و گاه نقاشی عثمانی. نقاشی پارسی در برابر نقاشی عربی، انگار بگویند: «بله، نقاشی در این کتاب است، و زبان این کتاب پارسی است.» درست است که وابستگی و پیوستگی سبک‌شناسانه‌یی میان جمله چیزهایی که نقاشی پارسی می‌خوانیم‌شان هست، لیک اصطلاح پارسی، وقتی به نقاشی اتلاق شود، از نظر زبان‌شناسی از پارسی مشتق می‌شود، همان‌سان که نقاشی عربی نیز چنین است. چنین مسئله‌یی هست.

به گمانم فقط عده‌ی خیلی بوده‌اند که این امر را به پرسش کشیده‌اند. وقتی پای مجموعه‌یی عظیم از آثار در میان است، به دشواری بتوان گزینیه‌یی دیگر یافت. مسئله سهل است، اگر در سطحی خرد بحث از یک مکان، یک دهه، یا سه نسخه‌ی خطی باشد. اگر قصد بحثی کلی باشد، دشوار و مسئله‌ساز است که چه اصطلاحی به کار می‌آید. تاریخ‌نگاری امریکایی به نام مارشال هاجسون که سبزه‌زم این‌جانب—در زمره‌ی برترین تاریخ‌نگاران اسلام سده‌های میانه است، کتابی سه جلدی نگاشت به نام *جسارت اسلام*.^{۱۴} وی پس از اتمام نگارش این کتاب در عنفوان جوانی از دنیا رفت، لیک این اثر اندیشمندانه‌ترین شرح بر تاریخ اسلامی است. او اصطلاح اسلامی‌تی را سو به گمانم

عجیب آن که حال و هوای بازنمایی گرگن در هنر یونانی خلاف سنت شمایل‌نگارانه‌ی است که به واسطه‌ی آن چهره‌های انسانی به نیم‌رخ کشیده می‌شوند، بل گرگن همراه چهره‌ی مسطح و به‌تمامی از روبه‌روست، تمثالی مطلق. آگامبن به این نتیجه می‌رسد که این رسم نشانگر درک یونانیان است از مسئله‌ی نظر بی‌واسطه، چیزی که دیدنش ناممکن لیک ناگزیر است، چیزی که نگرستنش عواقبی بی‌چون‌وچرا دربر دارد.

GIORGIO AGAMBEN, *Remnants of Auschwitz*, trans. Daniel Heller-Roazen (New York: Zone Books, 1999), 53–54.

۱۲ ایدلون «Eidolon»: یونانیان باستان بر این عقیده بودند که در دم مرگ روح که از بند تن رسته، به هیئت همزادی درمی‌آید. این روح را ایدلون می‌خواندند. ایدلون نه فقط درد را حس می‌کرد، بلکه سودای بازگشت به حیات داشت. هومر ایدلون را که دهشت‌آور لیک محسوس بود، به مثابه تمثالی تنها و بی‌وزن وصف کرده است. اصطلاح ایدلون به همراه eidos, eikon, و idea از ریشه‌ی یونانی «دیدن» مشتق می‌شوند و از این رو با مفهوم صورت «form» مرتبطند. ایدلون تمثالی بی‌صدا از مردگان سایه‌ی بود. افلاطون نگاشته که هر شیئی صورتی است و پدیده‌های بصری سایه‌هایی صرف‌اند که صورتی ذاتی را به وصف می‌کشند. شیء افلاطونی به صورتی گونه‌گون نظیر سگ و آدمی و کوه و رنگ و مفاهیمی چون عشق، شجاعت و نیکی ارجاع می‌داد. بنا به نظر افلاطون، صورتی جهانشمول متمایز و منفرد بود، و به هیئت بازنمایی‌هایی متکثر و خاص، به مثابه شیئی یا پدیده‌ی بصری، درمی‌آمد. مثلث به هیئت هرم، کوه یا گلبرگ درمی‌آید، لیک این همه، صورت مرکزی «مثلثیت» را در خود دارند. به‌زعم افلاطون، دانش، توانایی درک ذهنی جهان صورت‌هاست. به‌رغم آن که eidolon بی‌مرگ بودند، eikon‌ها تمثال‌ها یا شباهت‌هایی مادی بودند. اصطلاح بت‌پرستی «idolatry»، هر دو معنای «eidolon» و «eikon» را دربر دارد، چرا که بت نماینده‌ی روحی کبیر، در شمایل به‌شکلی مادی بازنموده می‌شود.

PLATO, *Complete Works*, ed. John M. Cooper and D.S. Hutchinson (Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1997).

۱۳ MARSHALL G. S. HODGSON, *The Venture of Islam: Conscience and History in a World Civilization* (Chicago: University of Chicago Press, 1974).

۱۴ HANS BELTING, “Afterthoughts on Alhazen’s Visual Theory and Its Presence in the Pictorial Theory of Western Perspective,” in *Variantology 4: On Deep Time Relations of Arts, Sciences and Technologies in the in Arabic-Islamic World and Beyond*, ed. Siegfried Zielinski, Eckhard Fülus, Daniel Irrgang, and Franziska Latell (Köln: Verlag der Buchhandlung Walther König, 2010), 43–52; BELTING, *Florenz und Bagdad: Eine westöstliche Geschichte des Blicks* (Munich: C.H. Beck Verlag, 2008).

in Greek art breaks with the iconographic tradition in which human faces are drawn in profile, instead always presenting her as a flat, full frontal face, an absolute image. Agamben concludes that this convention displays a Greek understanding of the problematic of the direct gaze, something that is impossible yet inevitable to look upon, whose sight produces clear-cut consequences.

GIORGIO AGAMBEN, *Remnants of Auschwitz*, trans. Daniel Heller-Roazen (New York: Zone Books, 1999), 53–54.

12 The Ancient Greeks believed that at the moment of death the soul took the shape of an astral double as it freed itself of the physical body. This spirit was called the *eidolon*. Not only could the *eidolon* feel pain, it longed to return to life. Homer described the *eidolon* as a thing as terrifying as it was intangible, a mere image with no weight. The term *eidolon*, along with *eidos*, *eikon*, and *idea*, stems from the Greek root for ‘to see’ (*idein*) and is therefore related to a concept of form. A mute image of the dead, the *eidolon* was a shadow. Plato would write that an object is a form and that visual phenomena are mere shadows that fleetingly portray an essential form. Plato’s object referred to forms as diverse as dogs, humans, mountains, and colours, as well as concepts such as love, courage, and good. For Plato, a universal form was distinct and singular, manifesting itself in particular, plural representations as either an object or a visual phenomenon. Triangles occur as pyramids, mountains, or flower petals, but these all share the core form of “triangularity.” Knowledge, according to Plato, was the ability to mentally grasp the world of forms.

Although *eidola* were immaterial, *eikona* were material images or likenesses. The term ‘idolatry’ is concerned with the senses conveyed by both *eidolon* and *eikon*; for, the idol, representative of a greater spirit, is materially represented by the icon.

PLATO, *Complete Works*, ed. John M. Cooper and D.S. Hutchinson (Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1997).

13 MARSHALL G. S. HODGSON, *The Venture of Islam: Conscience and History in a World Civilization* (Chicago: University of Chicago Press, 1974).

14 HANS BELTING, “Afterthoughts on Alhazen’s Visual Theory and Its Presence in the Pictorial Theory of Western Perspective,” in *Variantology 4: On Deep Time Relations of Arts, Sciences and Technologies in the in Arabic-Islamic World and Beyond*, ed. Siegfried Zielinski, Eckhard Fülus, Daniel Irrgang, and Franziska Latell (Köln: Verlag der Buchhandlung Walther König, 2010), 43–52; BELTING, *Florenz und Bagdad: Eine westöstliche Geschichte des Blicks* (Munich: C.H. Beck Verlag, 2008).

but it didn't catch on, and the problem remains. Supposing you don't use Islamic anymore, are you going to go the route of these national categories?

Or geographical categories.

Geographical categories will change with the period you're looking at. Sometimes one country is part of a certain human geography, and in another time it's part of a different one. If you think of Iran, you can think of greater Iran from Central Asia to Iraq. That's fine, but then at other times those things get divided: Iraq becomes Ottoman, for example. Is it still greater Iran? So it's very difficult, unfortunately, and the only thing you can do is get people to be sensitive to the problem in hopes that another way of conceptualizing things will come along, one that we're just not ready for yet. Maybe we don't have the conceptual tools yet.

I wonder how we should deal with it if there are not even solutions in the academic field.

In a funny way it reminds me of football. There is football and then there's women's football. Just recently a leftwing German newspaper suddenly introduced a new structure on their sports page—they divided the page and headlined the two sections with "Men's Football" and "Women's Football." I think it was an attempt to stimulate discussion of a terminology that is taken for granted.

So they actually say men's football?

Yes, it just sounds so funny, men's football.

But that's good!

It makes you aware of how funny it is to say women's football. I guess it parallels the problematic use of terminology in art history, at least in the European tradition: they talk about art history, and then suddenly there's Islamic art. Nobody ever cares to mention Christian art.

Yes, there is a major imbalance in perception. When scholars in this field develop a title for an article, sometimes—a lot of times—the word Islamic will go into that title. So now I'm currently experimenting with titles where I don't use the word Islamic. Why do I have to qualify it? Why do I have to say 'Islamic architecture'? Can't I just say 'twelfth-century architecture'? Of course it will be apparent what part of the world I'm talking about, so why do I have to use this term? But I've only begun to question it after all these years. It's a slow process.

تلاش کرده بود که این مسئله‌ی اصطلاح‌شناسانه را حل کند—مطرح کرد. واقفم که چندان خوشاهنگ نیست، لیک کوشیده بود مابین فرهنگ‌ها و آن چه محصول و مربوط به آن‌هاست تمایز قائل شود. اسلامیتی چترواژه‌یی منعطف‌تر و کم تقیدتر بود که نیتش در آمیختن عناصر غیراسلامی نیز بود. «اسلامیتی» با نیت خیر مطرح شد، لیک ره به جایی نبرد و مسئله همچنان باقی است. گیریم زین پس «اسلامی» به کار نیاید، آیا چاره این است که به خیل این مقولات ملی درآییم؟

یا مقولات جغرافیایی.

مقولات جغرافیایی بر حسب دوره‌یی که مد نظر تان است تغییر می‌یابند. گاه این مرز و بوم بخشی از این جغرافیای انسانی است، و گاه بخشی از جغرافیای متفاوت. اگر ایران مدنظر آید، می‌توان به ایران اکبر اندیشید که آسیای میانه تا عراق را دربر می‌گرفت. حرفی نیست، لیک در روزگاران دیگر این مناطق تقسیم شده‌اند: مثلاً عراق می‌شود عثمانی. آیا هنوز هم ایران اکبر است؟ پس، از بخت بد بسی دشوار است، و یکتا ماحصل کار هم این می‌شود که احساسات مردم را بر سر این مسئله به غلیان آوریم و به این امید بمانیم که طریقی نو در باب اندیشیدن به امور در اندازیم، طریقی که هنوز به مذاق مان خوش نمی‌آید. چه بسا که هنوز ابزار ادراک را نیافته‌ایم.

در عجبم که چگونه می‌توان با این امر کنار آمد، اگر که حتا در عرصه‌های دانشگاهی هم راه‌حلی فراچنگ نیامده. مضحک است که به‌یاد فوتبال می‌افتم. فوتبال بحثی است و فوتبال زنان بحثی دیگر. همین اواخر یکی از روزنامه‌های جناح چپی آلمان بی‌هوا صفحه‌بندی قسمت ورزشی‌اش را نو کرد صفحه را به دو قسمت کردند و عنوان یک بخش را گذاشتند «فوتبال مردان» و بخش دیگر را «فوتبال زنان». به‌گمانم تلاشی بود تا بحثی بر سر اصطلاحی که ورد زبان است راه اندازند.

پس جدی می‌گویند «فوتبال مردان»؟

بله، خیلی مضحک است که بگویند فوتبال مردان.

دست میریزد!

حواس‌تان را جمع می‌کند که اگر فوتبال زنان از دهان تان درآید، چقدر مضحک است. به‌گمانم شبیه دشواری‌های کاربرد اصطلاح‌شناسی در تاریخ هنر است، دست‌کم در سنت غربی در باب تاریخ هنر سخن می‌رانند، سپس سر از تاریخ اسلامی درمی‌آورند. کسی به این خیال نمی‌افتد که اشاره‌یی به هنر مسیحی کند.

بله، بسی بی‌توازی در دریافت این امور هست. وقتی

دانشوران این عرصه برای مقاله‌یی عنوانی ارائه می‌کنند، گاهی اوقات ساکت اوقات— لغت اسلامی در این عنوان وارد می‌شود. بنده این روزها مشغول آزمون و خطا با عناوینی‌ام که لغت اسلامی درشان نیست. چه الزامی است که انگلی بر آن بزنم؟ چه الزامی است که بگویم «معماری اسلامی»؟ نمی‌شود فقط به «معماری قرن دوازدهم» بسنده کرد؟ پرواضح است که عرایض در باب کدام پهنه‌ی عالم است، پس دیگر چه الزامی است که این اصطلاح را به کار بندم؟ لیک پس از سال‌هاست که این امر در ذهنم به پرسش بدل شده. فرایندی کند است.

در عجبم که چگونه می‌توان بر چنین قیاس‌گرایی که این نوع اصطلاح‌شناسی واجد آن است، چیره شد. برای نمونه، پژوهش‌های هانس بلتینگ در باب چشم‌انداز دوگانه را لحاظ کنید.^{۱۴} نظریه‌ی دیدن و نظریه‌ی تمثال کمکی شایان به بحث در باب تاریخ تمثال کردند، با این حال، روشی که وی این دو نظریه را دوباره می‌کند به نظریه‌ی عربی دیدن و نظریه‌ی اروپایی تمثال، مسئله‌ساز است. ختم کلام، حرفش این است که کتاب المناظر به قلم ابن هیثم در اروپای سده‌های میانه و رنسانس برگردان شده و روی کار آمده. بعد هم وصف می‌کند که چگونه نظریه‌های ابن هیثم، که چشم‌انداز و تاریکخانه را برای درک فرآیند دیدن پرورانده بود، بروشنی و آبرتی به کار بستند تا آن‌ظریه‌ی [چشم‌انداز به روایت خودشان را بیروارند تا اسلوبی باشد برای ساخت‌وساز در نقاشی، اسلوبی که نقطه‌یی هندسی را مطرح کرد — که همان چشم ناظر باشد — به مثابه مرکزی که خاستگاه آشکارشدن عالم است و خاستگاه قوام‌یافتن نقاشی رنسانس. در این مجال، چشم ناظر صورتی مرکزی و نمادین از عالم غربی است. نکته‌ی بلتینگ این است که ابن هیثم را که مبدع این امر بوده به وادی فراموشی سپرده‌اند، لاجرم تاریخ نقاشی را باید بدین‌سان اصلاح کرد.

نمونه‌یی دیگر از این دوبارگی، به‌زعم وی، پنجره است. حرف بلتینگ این است که در سنت اروپایی پنجره صورتی است نمادین سباز هم حدیث نماد است — حاکی از نظر به درون عالم و خلق تمثال‌ها و بخشی بنیادین از خودسازداری فرد. نقاشی پنجره‌یی باز است که فرد از پیشش عالم را نظاره می‌کند. به‌زعم بلتینگ، پنجره نمادی به‌غایت بلندمرتبه در فرهنگ غربی است. بعد سخن را به وصف پنجره در معماری عربی می‌کشد، که برای وی کارکردی در تقابل با کارکردش در غرب دارد. نور از پس پنجره وارد اندرونی می‌شود و به شخصی که ساکن اندرونی است مجال می‌دهد تا در بیرونی شرکت جوید. و همان سان که نور از مشربیه، غربالی هندسی که شکل و زینت پنجره‌ی عربی است، دخول می‌کند، عقیده‌ی نظر فروخته مطرح می‌شود. بلتینگ می‌گوید که هندسه اسلوبی است که به‌مدد آن می‌توان به تعلیم و تادیب نظر پرداخت و پنجره در معماری عربی را بازنمایی چنین رام‌کردنی می‌داند.

این شرح را بسی تعمیق‌انگیز یافتم، هر چند در عجبم که آیا می‌شود به طریقی نظریه‌ی دیدن و نظریه‌ی تمثال را بی دوباره‌کردن و از سر گرفتن و از نو بناکردن مفهوم «ما» و «فرهنگ دیگر» در نظر گرفت. وی اصطلاح «فرهنگ دیگر»

I wonder how we can overcome the comparative mode that this kind of terminology establishes. Take for example Hans Belting's studies on the dual perspective.¹⁴ The theory of seeing and the image theory are valuable contributions to the discussion on the history of the image, but the way he dichotomizes these two theories into an Arab theory of seeing and a European theory of image is problematic. Basically, he is saying that the *Book of Optics* written by Ibn al-Haytham was translated and appeared in medieval and Renaissance Europe. He further describes how the theories of Ibn al-Haytham, who had developed perspective and the camera obscura in order to understand the process of seeing, were appropriated by Brunelleschi and Alberti to develop their version of perspective as a method of construction in painting, a method that introduced a geometric point—this point being the eye of the viewer—as the central point from where the world unfolds and from which Renaissance painting is constructed. Here, the eye of the viewer is a central symbolical form of the Western world. Belting's point is that Ibn al-Haytham has been forgotten as a source and that the history of painting has to be corrected accordingly.

The other example of his establishing this dichotomy is the window. He says that in the European tradition the window is a symbolic form—here we have the symbol again—that stands for the gaze into the world and for the making of images. It is a fundamental part of the self-conception of the individual. The painting is an open window through which the individual sees the world. According to Belting, it is a symbol of the highest order in Western culture. Then he goes on to describe the window in Arab architecture, which for Belting has a function which is opposite to the window in the West. Light enters the interior through the window and allows the person in the interior to participate in the exterior. And as the light enters through the *mashrabiyya*, a geometrical grid that gives the Arab window its shape and ornament, it is introducing the idea of a tamed gaze. Belting describes geometry as a method to tutor or discipline the gaze and sees the window in Arab architecture as a representation of this domestication.

I found his descriptions very thought-provoking, but I wonder if there are ways to approach a theory of seeing and a theory of the image without dichotomizing and without establishing or re-establishing the notions of 'us' and the 'other culture.' He literally uses the term "the other culture."

This kind of dichotomy is prevalent. In a way you kind of expect him to do this. I find it difficult to fault a senior scholar like him who looks at this field, the Islamic field, and sees it as introverted. Whatever the people in the Western field are able to extract from it indeed comes to them in that form of the 'other.'

را تحت اللفظی به کار می برد.

این نوع دوپارگی فراگیر است. گویی انتظارش را دارید چنین کند. به نظرم دشوار بتوان تقصیر را متوجه دانشوری ارجمند چون او دانست که به این عرصه عرصه‌ی اسلامی—نظر می کند و درون گرا می یابدش. هر چه صاحب نظران عرصه‌ی غرب قادر به اقتباس از عرصه‌ی اسلامی بوده اند، در هیئت «دیگری» بوده که به کفشان آمده و بس.

دانشوران جوان را عذری نیست، چرا که به راستی باید منعطف تر باشند و فرایندهای فکری شان بی تقیدتر و اثرپذیرتر باشد. لیک به همان نسبت، به گمانم، مسئولیت متوجه‌ی ماست که این قدر درون گرا و مقوله زده نباشیم. هنر اسلامی سبب انشقاق جمله امور شده. از قدیم ها به یادگار مانده که جنس شناسان هر چیزی را تقسیم بندی می کردند تا بفروشند یا در موزه بگذارند، لیک این امر سبب سهل اندیشی است. عمل و فرآیندی به غایت سهل اندیشانه است و ما هنوز گرفتار این مقولات مخربیم، از نقاشی پارسی و معماری عربی گرفته تا جماعتی که سرامیک را لحاظ می کنند، لیک به معرّق نظر نمی اندازند، چون «مقوله‌ی جدا» ست. باید که از شر این مقولات رها شد، و پس از آن که این عرصه چنین مقولاتی را به روش هایی از بیخ و بُن نوین منحل کرد و دگرگون ساخت، آن وقت است که به گمانم گفت و گو بدل شود از امری دوپاره به امری طبیعی. هر دو جانب باید تلاش کنند، و به گمانم نسل جوان دانشوران این عقیده‌ی انشقاق را بر نمی تابند. هر چند، کمی دست و پا بسته اند، چرا که دانسته های این عرصه به تمامی با این روش بی تقید در کفشان نیست. هر چه می دانند با همین روش مقوله‌ی بی است که می دانند. برای ایشان هم دشوار است. امید که تغییری حاصل شود.

همچنین، تاریخ هنر اسلامی عرصه‌ی بس عظیم به لحاظ مایه، جغرافیا و دوران است، لیک صاحب نظران این عرصه انگشت شمارند.

خوب است واقف باشیم که [هنر اسلامی] پرسشی یا مسئله‌ی بی در این عرصه است. شاید نیازی نباشد بی درنگ پاسخ داد. چیزی است که باید به بحث درآورد.

بله، باید دانشورانی شایسته بدان بپردازند، دانشورانی از قماش دیگر، که اهل باج دادن هم نباشند. یقین ندارم چطور، لیک دست آخر اتفاق نظری حاصل خواهد آمد. همان طور که عرض کردم، عجالتا کاری از ما ساخته نیست جز آن که به صدق مسئله معترف شویم و آن را دریابیم. می شود که جماعتی چون هانس بلتینگ، که حائز شأنی بس والا است و بسیار در این عرصه خدمت کرده، به رغم آن که هنوز هم اسیر این مقولات است، چنین کنند؟ آیا بناست که با این امر درافتیم یا فقط اشارتی گذران کنیم و کار خویش از سر گیریم؟ به گمانم،

For younger scholars I would be less forgiving, because, yes, I think they should be more flexible and their thought processes should be more open and malleable. But I think there is, likewise, the responsibility on our end not to be so introverted or categorical.

Islamic art has divided everything. It derives from this past of connoisseurship where you divide everything because you're going to sell it or because you're going to put it into a museum; but what this amounts to is a reduction of everything. It's a very reductionist activity and process; and still we deal in these distorting categories of Persian painting or Arab architecture, or with people who look at ceramics while they don't look at metalwork because it's 'another category.' We need to break these categories down; and once this field has dissolved them and reformed them in completely different ways, I think the dialogue will turn into something more naturalized rather than dichotomized.

The effort has to come from both sides; and I think the younger generations of scholars don't necessarily subscribe to this idea of division. However, they're still a bit handicapped, because they don't possess all the information about this field in this kind of open manner. It comes to them in this quite categorical way. It's hard for them as well. It will change, hopefully. Considering, also, that Islamic art history is such a huge field in terms of material, geography, and period, the number of people working in it is quite small.

It's good to know that it exists as a question or as a problem in the field. Maybe you don't need to have immediate answers. It's something that has to be put out for discussion.

Yes, this topic needs to be fed by good scholarship, and a different kind of scholarship as well, one which should not be sacrificed for anything. There will be a consensus of sorts eventually, I'm not sure how. As I said, the most we can do for the time being is to acknowledge the problem and become sensitive. Can this happen to people, like Hans Belting, who have such an important place and who have contributed so much, even though they still subscribe to these categories? Does one fight against that, or does one just point it out and move on? I think it's the latter. The engagement across this apparent divide is happening, albeit slowly; and the gap is quite large and unbalanced in terms of accumulation. You have all this accumulation in the West, but not so much here.

Accumulation of knowledge?

Knowledge and scholarship, and ways of looking at publications, and formats of teaching. Here we are still covering



مشربيه (خارج)، قاهره، عكس از گ. لگكیان، ۱۸۷۷
مشربيه (داخل)

Mashrabiya (outside), Cairo, photo by G. Legekian, 1877
Mashrabiya (inside)

ground that has never been covered before. I think we have this tendency to always look at the West and notice this gap or dichotomy, though the Islamic phenomenon—whatever you want to call it, the Islamic world—sits in the middle of all these cultures and certainly overlaps in many instances. There is also an Asian component, and that hasn't even been tackled. It's as though we need this engagement with the West, perhaps because a lot of Islamic scholarship happens in the West.

And yet, the connections of the Islamic world with China, with India—they're extensive and complex. But tackling some of these areas is a great challenge and requires a great deal of investment—learning new languages, being able to travel and access sites, collections, and institutions. Practically speaking, it requires a lot of foresight, patience, energy, assets, and at the end you still need some luck! I'm not even mentioning political obstacles.

What makes this Islamic field so interesting, ultimately, is its dynamic position at the midpoint of everything. It fostered a long period when all of these things came in, went out, came again, left again, and so on.

You can explore it on a material level as well. Just look at the influence of Chinese ceramics on Islamic ceramics. That's a whole field in itself. People recognize it, but it shouldn't be limited to just one medium. It should be understood in a wider sense. It's a big challenge for any single person.

But then again, it can create situations where you encounter a wonder much more easily, even if it's a wonder of something you don't understand—just to come back to this sense of perfection we talked about earlier. It seems like this accumulation of knowledge and scholarship in the West can also be a handicap in terms of everything already being known, understood, dealt with.

There is, seemingly, nothing to be discovered, only to be reassessed.

This accumulation creates a certain blindness towards what you are seeing, but it also creates an inability to have an experience. It's this reassessment of known things which is so problematic. I think that is why we felt attracted to the idea of unlearning; clearing the field and saying, "let's start from scratch." It seems like something exciting in the field of so-called Islamic art or Islamic studies, the fact that there is so much ground that has not been covered, so much undefined territory that invites one to ponder and question methodology from scratch.

That is one of the reasons why I chose this field. Also on a practical level, there is more freedom and there is more excitement.

دومی مصداق داشته باشد. تعامل با این انشقاق بارز رخ داده، ولو به‌کندی، و این شکاف بسی بزرگ و ناهمگون است وقتی پای انباشتنی به‌میان آید.

انباشتنی دانش؟

هم دانش و هم دانشوری، هم طرق نشر و هم قالب آموزش. این‌جا ما هنوز اندر خم یک کوچه‌ایم. به‌گمانم، همواره تمایل داریم که به غرب نظر کنیم و این شکاف و دوپارگی به چشم‌مان آید، هر چند که پدیده‌ی اسلام—یا هر چه خوش دارید بخوانیدش، جهان اسلامی—محفل جمله این فرهنگ‌ها را آراسته و به‌حتم با بسیاری‌شان وجه اشتراک دارد. حدیث آسیایی هم داریم که حتا به‌حساب نیامده. گویی در طلب تعامل با غرب‌ایم چرا که بخشی عظیم از دانشوری اسلامی در غرب رخ می‌دهد. با این تفاسیر، ارتباط جهان اسلامی با چین و هند نیز گسترده و پیچیده است. لیک از هفت خوان این بحث گذشتن کار رستم است و سرمایه‌ی وافر می‌طلبد و زبان‌آموزی و توانایی سفر و دسترسی به اماکن و مجموعه‌ها و مؤسسه‌ها. یک کلام، بسی بصیرت و صبر و توان و مثال می‌طلبد و دست آخر، بخت هم باید یاری کند! از موانع سیاسی که دیگر بگذریم.

از نظر مایه‌ی کار نیز می‌توان در این امر کاوش کرد. کافی است تأثیر سرمایه‌ی چین را بر سرمایه‌ی اسلامی لحاظ کنید، که به‌خودی‌خود حدیثی مفصل است. جماعتی بر این واقفاند، لیک نباید فقط محدود به یک نمونه باشد. باید به مفهومی وسیع‌تر درک شود. این امر چالشی عظیم برای هر کس است.

هر چند که این امر شاید موجد موقعیتی شود تا بسی سهل‌تر بتوان با اعجاب رویاروی شد، ولو اعجاب بر سر چیزی باشد که به فهم نیاید، بلکه فقط به این مفهوم کمال که پیش‌تر بحث شد، بازگردیم. انگار این دانش و دانشوری‌اندوزی در غرب دست‌وپای آدمی را می‌بندد، چرا که همه چیز پیشاپیش به درک و فهم و آزمون درآمده.

گویا، هیچ امری نامکشوف نمانده؛ هر چه هست ارزیابی مجدد است.

این امر سبب کوری در عین بینایی است، و نیز سبب ناتوانی از کسب تجربه. این ارزیابی مجدد دانسته‌هاست که مسئله‌ساز می‌شود.

به‌گمانم، همین است که مجذوب ناآموزی شدیم؛ عرصه را روفتیم و گفتیم: «طرحی نو دراندازیم.» به‌نظر مهیج است که در عرصه‌ی موسوم به هنر اسلامی یا مطالعات اسلامی بسا پیچ‌وخم زلف و مُلک بی‌صاحب داریم که آدمی را به تعمق برمی‌انگیزد و به‌پرسش کشیدنِ روش کار از نو.

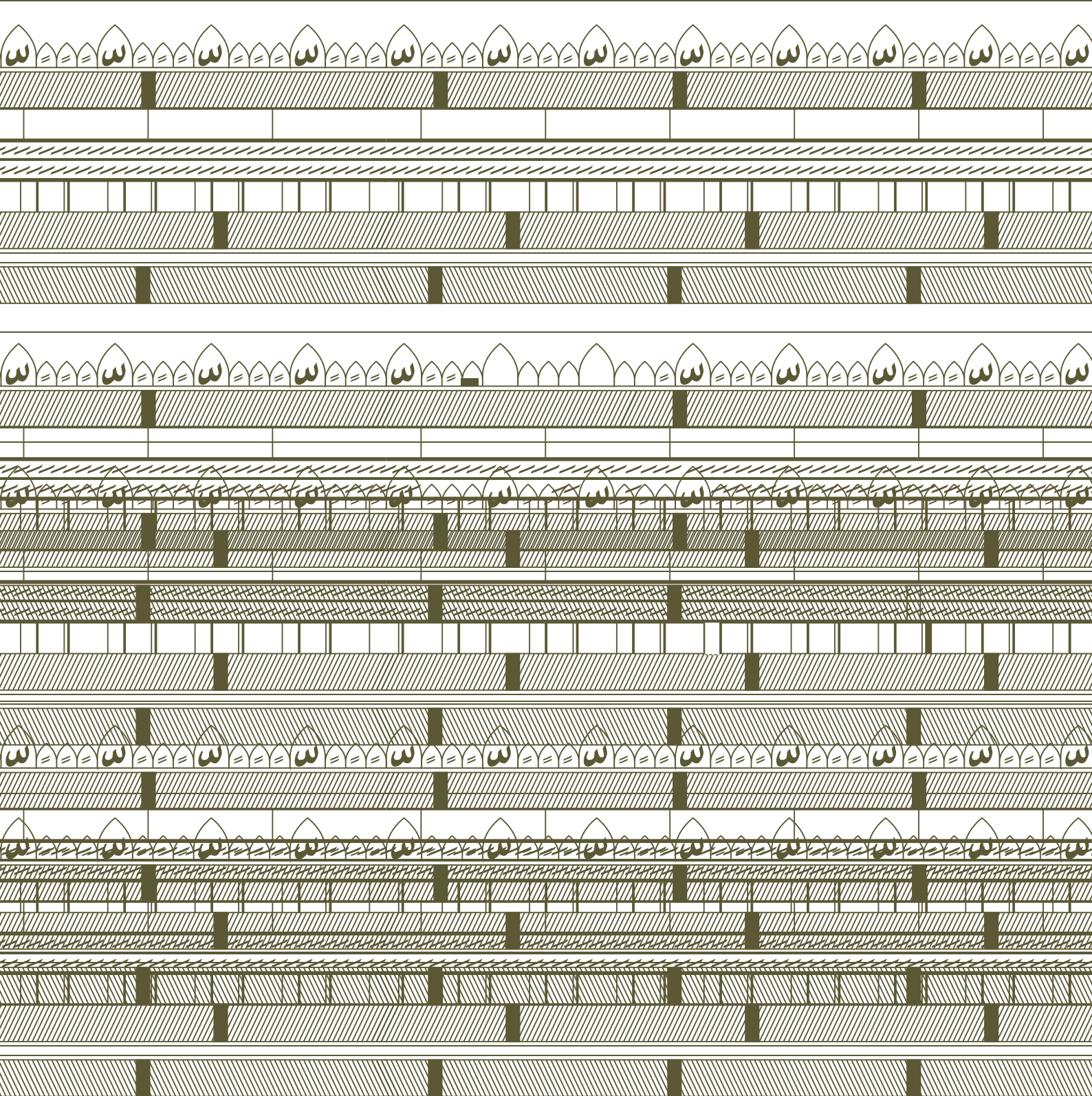
یکی از دلایل برای ورود به این عرصه همین بود. بحث

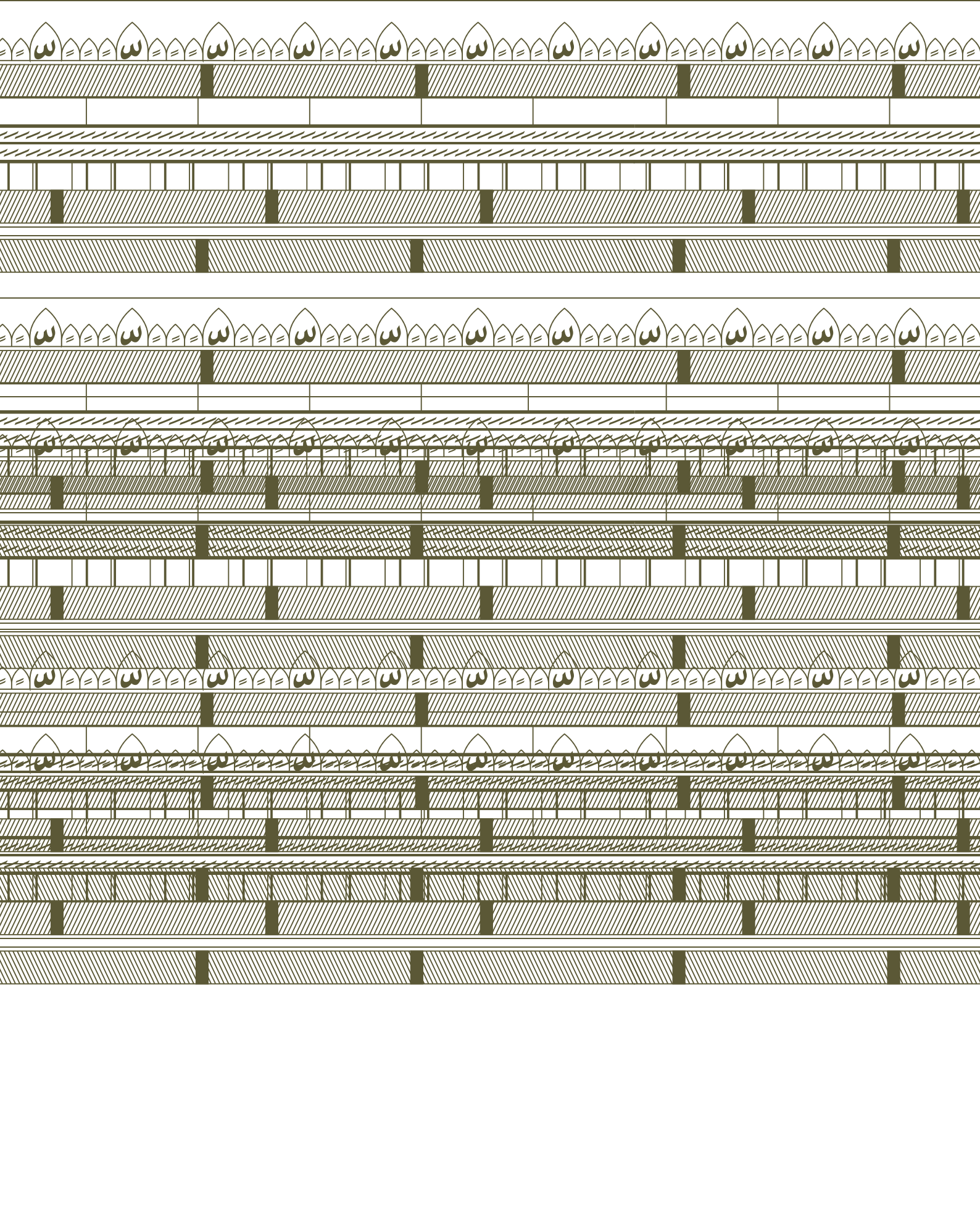
I think if you ask most Islamic art historians, they would tell you that the reason they chose to pursue or remain in this field is because it is exciting. You can go into these jungles that no one has been to. Everybody knows there is this jungle there, but nobody has dealt with it. It's also good for teaching and for generating enthusiasm among students who come to it with a fresh perspective and are intrigued by its possibilities and implications.

Istanbul, June 2010

عمل هم که در میان باشد، این عرصه واجد بسی شور و رهایی است. به گمانم، اگر از قریب به اتفاق تاریخ‌نگاران هنر اسلامی جو یا شوید، خواهند گفت که علت پی‌گیری یا باقی‌ماندن‌شان در این عرصه، شور و حال آن است. می‌توان به بیشه‌هایی رفت که پای آدمی‌زاد بدان‌ها نرسیده. عالم و آدم می‌دانند که چنین بیشه‌یی هست، لیک سر و کار کسی به آن نیفتاده. برای آموزش نیز خوب است و برای به‌وجودآوردن دانشجویانی که تازه‌نفس‌اند و فرصت‌ها و دلالت‌های این امر مفتون‌شان کرده است.

استانبول، تیر ۱۳۸۹
مترجم: تینا رحیمی





کلاه‌های سیلندر و سایه‌ها

TOP HATS AND SHADOWS

CONVERSATION WITH
REZA HAERI

گفت‌وگو با
رضا حائری

NATASCHA SADR HAGHIGHIAN In your film *All Restrictions End*, you trace the history of visibility through clothing from the late Qajar period onward. At one point, the narrator says that “everything starts with a gaze,” which seems to suggest that engagement as well as storytelling begin with looking. In the film, you place the dress face to face with the gaze—the dress in the sense of a form of representation, an image that provides the wearer with power, status, and title. Modes of dress, as you observe, alter with changes in society and political events, and in them you discover elements of reality as well as the imaginary and the fictional.

REZA HAERI There have been many stories told through clothes. You can see several references to clothes in the Old Testament. In Goethe’s *The Sorrows of Young Werther*, Werther wants to be buried in the same set of clothes he wore when he first danced with Lotte. Sadeq Hedayat’s letters to his father are full of little details about the price of shirts and shoes and clothing. Another example is a quote from a writer who currently lives in exile: “In Iran, whenever I visited the homes of people I liked, I would intentionally leave behind an article of clothing, a scarf or a handkerchief,

ناتاشا صدرحقیقیان در فیلم‌تان، پایان همه‌ی محدودیت‌ها، تاریخچه‌ی بصریت را با نمایش لباس دوران قاجار به بعد ترسیم می‌کنید. در یک‌جا راوی می‌گوید: «همه چیز با نظر آغاز می‌شود» که گویی حاکی از این است که مراد و نقل‌قصة از نگریستن آغاز می‌شود. در فیلم لباس را رودررویِ نظر می‌آورید، تصویری که فرد را قدرت، مقام و عنوان می‌بخشد. شما ناظرید که چگونه اسلوب لباس با تغییرات جامعه و به‌سبب رویدادهای سیاسی تغییر می‌یابد و به کشف عناصر واقعیت و خیال و افسانه در آن می‌پردازید.

رضا حائری داستان‌های زیادی از طریق لباس گفته شده. در تورات اشاره به لباس فراوان است. در رنج‌های ورتنر جوان، ورتنر می‌خواهد با همان لباسی به خاکش بسپارند که قبلاً برای اولین‌بار با لوته رقصیده بود. نامه‌های صادق هدایت به پدرش پر از جزئیاتی است درباره‌ی قیمت خرید پیراهن و کفش و لباس. یا مثل این قطعه از یک نویسنده در تبعید که می‌نویسد: وقتی در ایران به خانه‌ی کسانی می‌رفتم که دوست‌شان داشتم عمداً تکه‌یی از لباس‌هایم را جا می‌گذاشتم؛ دستمالی و یا شالی را جا می‌گذاشتم تا هر وقت دلم برای‌شان تنگ شد دوباره به این بهانه آن‌ها را ببینم.

از جهت دیگر، لباس شبیه خود فیلم است. طرح و فیلمنامه دارد. مونتاژ می‌شود، یعنی تدوینگر (خیاط) دارد؛ می‌توان آن را بلند و کوتاه کرد. اما اختلاف‌شان در حرکت است. لباس، برخلاف فیلم که در طول حرکت و با زمان معنا پیدا می‌کند، در یک لحظه تمام و کمال دیده می‌شود. لباس را با عکس می‌شود نشان داد. شما لباس می‌پوشید که عکس بگیرد. در قدیم این وظیفه‌ی نقاشی بود.

نگریستن به نمادهای تصویری لباس شبیه تحقیق است. به سرنخ‌هایی برمی‌خورید و آن‌چه را می‌بینید به پرسش می‌کشید، ولی از اساس در تاریکی هستید. سپس نمونه‌هایی داریم که ناغافل تصویرها شروع می‌کنند به لرزیدن، چرا که رویدادهای جلوی دوربین باعث لرزش فیلم‌بردار می‌شود. یا در عکس لباس‌های شخص اندازه‌اش نیستند. تصویر از ثبات می‌افتد و ناغافل چیزی عیان می‌شود و به‌چنگ می‌آید. ناگهان می‌شود دید که امپراتور لباسی بر تن ندارد. گویی بخشی از ماده‌ی خام فیلم دقیقاً از این نوع تصویرها شکل گرفته است.

برای صحبت درباره‌ی لباس‌ها احتیاج به یک ایده و یا ایده‌هایی واسطه دارید. چیزی مثل یک مدل. تصویر یک لباس به‌خودی‌خود معنایی ندارد. باید پوشیده شده و یا متعلق به کسی باشد. لباس‌های قدیمی و یا حتا دست دوم حامل خاطرات، لحظه‌ها و داستان‌هایند. و مثل عکس‌های قدیمی کیفیت‌ی از به‌یادآوردن در آن‌ها هست. برای همین، به سراغ البوم‌های خانوادگی رفتیم. یعنی از دم‌دست‌ترین منبعی که هر کس ممکن است در خانه‌اش داشته باشد شروع کردم.

این عکس در چه سالی گرفته شده؟

این عکس خانوادگی مربوط به پدر، عموهایم و پدربزرگم است، یعنی تمام مردان یک خانواده در تهران متعلق به ۵۰ سال پیش. افرادی از یک خانواده تصمیم می‌گیرند در یک روز کنار هم عکسی یادگاری بگیرند. دلیل گرفتن عکس یادگاری در آن زمان مثل خیلی جاهای دیگر دنیا پوشیدن لباس نو و یا اروپایی بوده. اما یک نکته مثل یک خاطره‌ی جمعی در این نوع عکس‌ها وجود دارد که آن‌ها را قدری بیش‌تر شبیه به هم جلوه می‌دهد. اگر روحانی وسط عکس را حذف کنیم و یک نگاه مجدد به آن بیندازیم نمی‌شود تشخیص داد این عکس مال کجاست. بیروت، مصر، جایی در جنوب ایتالیا، ترکیه؟ اما همان‌طور که شما گفتید لباس یک نفر در این جا به اصطلاح فیت یا اندازه نیست؛ نفر دوم از سمت راست که اتفاقاً پدر من است با سبیلی شبیه چاپلین. این مسئله می‌تواند به یک عکس یا تصویر معنایی دیگر ببخشد. حتا ممکن است اندازه‌نبودن لباس استعاره‌یی باشد از ناسازگاری با فرهنگی که از جای دیگری می‌آید.

so that whenever I missed them I could use it as an excuse to go see them again.”

Clothing resembles film itself: It is crafted. It has an outline and a script. It is edited into a montage. It has an editor—the tailor—who can lengthen or shorten it. But the difference lies in motion. Clothing, as opposed to film, whose meaning is found within its progression and over time, is seen completely and wholly in a single instant.

Clothing can be shown with photography. You dress up to have your photo taken. In the past, this was assigned to painting.

Looking at images of clothes can be like an investigation. You stumble upon clues and you question what you see, but you are basically in the dark. Then there are these instances where the image suddenly starts to shake because the events in front of the camera make the cameraperson shiver. Or the clothes of the photographed person don't fit right. The image is destabilized, and suddenly something becomes apparent and enters one's grasp. Suddenly one can see that the emperor is actually not wearing any clothes. It seems as if a portion of the film's raw material is composed of exactly these types of images.

In order to discuss clothing, we require a mediating idea or ideas, something like a model. The image of a piece of clothing has no meaning in and of itself. It must be worn or belong to somebody. Old or second-hand clothing, pregnant with memories, are moments and stories. Like old photographs, they make you remember, and therein lies their quality.

That's why I went to my old family photo albums for this film—I started with one of the most readily available sources that anybody might have in their house.

What year was this photograph taken?

This is a family portrait of my father, uncles, and grandfather, that is, all the men of a family in Tehran fifty years ago. Some individuals in a family decide one day to gather side by side and have their photograph taken as a keepsake.

In those days, as with many other places in the world, a photograph was a reason to wear new or European clothing. But there's something in these kinds of photos, something like a collective memory, something that gives them a greater resemblance to one another.

If we remove the cleric in the middle of the photo and look at it again, it becomes difficult to discern where it may have been taken. Beirut, Egypt, somewhere in southern Italy, Turkey . . . But, like you said, someone's clothes in this photograph don't quite “fit right.” It is the second person from the right, who is actually my father, the one with a mustache like Charlie Chaplin.

This observation can lend a different meaning to a photograph or image. The bad fit of the clothes might even be a metaphor for the bad fit of a culture that comes from elsewhere.

How so?

I need to add a few details about the time in which this photograph was taken. The picture was taken at a time when subscribing to an ideology or following a particular school of thought was very fashionable, just like Western clothing. The phenomenon of 'fashion' entered Iran at this time. That is to say, it was fashionable to be communist or liberal or to support Mossadeq and nationalism or intellectualism. In this sense, one should keep in mind that, as in many other places, imitating European customs and mannerisms was considered a great merit.

But the cleric in the middle of this photograph, with his expressionless face and his glasses and religious garb, or the father whose sons are supposed to gather around him, completes the aesthetic of the photograph and transforms it from a keepsake into a family contract, something resembling a will.

He decided to have the photograph taken. Isn't that so?

Certainly. And his decision was really a remarkable one. One generation before him, in the Qajar era, the Imam leading Tehran's Friday prayers had prohibited photography. Nasser al-Din Shah ordered that they go take the Imam's picture so that he would recognize his mistake.

But the cleric was not mistaken. According to his religious education, he was right. He saw an undertaking like photography as belonging strictly to the powers of God. In later generations, there were clerics who ventured to make modern laws that were compatible with Islam. Their methods were extremely practical. Their intention was to reconcile religious laws with the principles and phenomena coming from the West. This photograph was a result of such an intention and, in a way, points to my grandfather's decision.

I wonder which occasion the image was taken on. It almost appears as if the photograph marks a historical date or is in itself a historical occurrence, something that connects the gathering of these family members to a larger scheme of political events. That people with such diverse political leanings can gather in one place and take photographs together is itself a political event.

This is where the personal becomes political. We see that he allows his sons to wear European clothing, but he places restrictions on their wearing religious garb. He advises that if they

چند نکته درباره‌ی زمان این عکس باید اضافه کنم. این تصویر متعلق به دوره‌ی است که داشتن یک ایدئولوژی یا پیرو مکتب یا نظام فکری خاص رفتن مد بوده. همانند لباس غربی و ورود پدیده‌ی «مد» در ایران. یعنی مد بوده که شما کمونیست باشید یا لیبرال یا طرفدار مصدق و ملی‌گرا و یا روشنفکر. همین‌طور باید در نظر گرفت مثل خیلی جاهای دیگر تقلید آداب و رفتار اروپایی نوعی فضیلت محسوب می‌شده. روحانی وسط عکس با آن چهره‌ی بدون ژست و عینک و لباس مذهبی و یا پدری که قرار است پسرانش در کنارش باشند، هم استتیک عکس را کامل می‌کند و هم عکس را از یک عکس یادگاری تبدیل به قراردادی خانوادگی همانند یک وصیت‌نامه کرده‌است.

خودش تصمیم گرفته که این عکس گرفته شود؟

بله، تصمیم او یک تصمیم بسیار فوق‌العاده بوده. یک نسل پیش از او در زمان قاجار امام جمعه‌ی تهران وجود عکاسی را منکر می‌شود. ناصرالدین شاه دستور می‌دهد تا برونند از امام جمعه عکس بگیرند و نشانش دهند تا از اشتباهش بیرون بیاید. اما او اشتباه نمی‌کرد، براساس تعلیمات او از دین حرفش درست بود. او عملی مثل عکاسی را فقط در قدرت خدا می‌دید. در نسل‌های بعد روحانیونی بودند که سعی در تطبیق قوانین و پدیده‌های مدرن با دین اسلام داشتند. راهکارهای آن‌ها بسیار عملی بوده، قصدشان این بوده که بین قوانین مذهبی و اصول و پدیده‌هایی که از غرب می‌آمد نوعی آشتی به‌وجود آورند. این عکس نتیجه‌ی همین قصد و به‌نوعی نشان از تصمیم و چنین اراده‌ی است.

از خودم می‌پرسم، این عکس در چه شرایطی گرفته شده. گویی عکس تاریخی را مشخص می‌کند یا خودش پیشامدی تاریخی است، چیزی که گردهم‌آمدن اعضای این خانواده را به طرح بزرگ‌تر رویدادهای سیاسی مربوط می‌کند. این که مردمی با چنین گرایش‌های سیاسی متنوع در یک مکان گردهم می‌آیند و با یکدیگر عکس می‌گیرند به‌خودی‌خود رویدادی سیاسی است.

امری شخصی است که به اتفاق سیاسی بدل می‌شود. می‌بینیم که او به پسرانش اجازه می‌دهد لباس اروپایی بپوشند، اما آن‌ها را از نظر پوشیدن لباس روحانی محدود می‌کند. توصیه می‌کند که اگر توان این امر را ندارند به کسوت روحانی در نیایند و لباس روحانی را به ریا آلوده نکنند. احتمالاً اگر می‌شد یک نما بعد از این عکس را تصور کرد، ممکن بود

همین شش برادر را با لباس اروپایی بر سر سفره‌ی نه‌ار پدر روحانی‌شان ببینید که به سنت ایرانی چهار زانو نشسته‌اند و در حال غذا خوردن‌اند. در حالی که می‌دانیم کت و شلوار مناسب نشستن بر روی زمین و حتا نماز خواندن نیست. این شیوه‌یی از زندگی بوده که برای خیلی‌ها آشنا بود. درکی از زمان و تسامح در رفتار روحانیونی مثل ایشان وجود داشت. آن‌ها تجدد را در جامعه قبول می‌کردند و سعی داشتند خود و جامعه‌ی پیرامون خود را با آن تطبیق دهند.

جالب است. البته شما که فیلم‌سازید تصور می‌کنید که بعد و قبل از آن که عکس گرفته شود چه رخ داده، که احتمالاً یک روال معمول خانوادگی است. از این‌رو، لحظه‌ی عکس گرفتن لحظه‌یی را ثبت می‌کند که با روال معمول فرق دارد. عکس حتا ممکن است شاهد بر چیزی باشد. پس از این جاست که مرادده‌تان با عکس آغاز می‌شود. اگر این یک شاهد است، بر چه شهادت می‌دهد؟ گویی می‌خواهید درک کنید حرفش چیست، و چیز به‌دردبخوری هم ندارید به‌جز مهارت‌تان برای خوانش صحنه و تصور خط داستانی‌اش. همین‌که دارید به خانواده می‌نگرید حاکی از قرابتی تاریخی است، و در همان حال دست‌نیافتنی‌بودنش، رودرروی گسست و تغییر.

خب، این مسئله‌ی خیلی از فیلم‌سازان است که به دور و اطراف خود بیش‌تر از هر چیز دیگری توجه دارند. ظاهراً پرداختن به تاریخ ایران مسئله‌ی اصلی فیلم‌سازان نسل گذشته بوده. در نسلی که به آن تعلق دارم، آن‌چه بیش‌تر مورد توجه و جست‌وجوست، زندگی روزمره و گذشته‌ی نزدیک است، درک دوران معاصر که ایران را به‌شدت متحول کرد. البته همچنان این تغییر و تحولات ادامه دارند. دوران کودکی نسل من با انقلاب و جنگ و تحولات سریع بعد از آن شروع می‌شود. البته هیچ‌گاه علت این تغییرات و تحولات را کسی برای این نسل توضیح نداد. یعنی فرصتی نبود که توضیحی داده شود. نه پدر و مادر و نه معلم‌ها هیچ‌کدام فرصتی برای درک اتفاقات گذشته نداشتند. انقلاب و جنگ خیلی سریع پیش آمد. حتا نسل گذشته به‌عمد فراموش کرده که زمانی انقلاب کرده است.

این ما را به‌نحوه‌ی خوانش تصویرها بازمی‌گرداند. همان‌طور که تغییر در لباس با شکاف تاریخی که صد سال اخیر ایران را شکل داده هم‌زمان است، مشاهده‌ی این‌که مردم چه می‌پوشند، کمک می‌کند بفهمید چه چیز تصویر را شکل می‌دهد و رویدادهایی را تصور کنید که تصویر در بسترشان قرار گرفته.

بی‌هقی که نام او با تاریخ در ایران گره خورده ۹۰۰ سال پیش در شرح بر دار کردن حسنک وزیر توصیفی دقیق از لباس‌های حسنک در هنگام اجرای حکم اعدام

are incapable of accepting the responsibility that comes with dressing in religious garb, they should not do so, and thereby avoid soiling the clerical robe with hypocrisy.

If we could imagine the shot after this one, we might see these same six brothers, with their European clothes, seated on the ground cross-legged around their cleric father's *sofreh* (dining cloth), eating their lunch in a traditional Iranian way, though we know that suits are inappropriate for sitting on the ground or even for prayer. This was a way of life that was familiar to many. In the behavior of clerics like my grandfather there was a sense for the times and for tolerance. They accepted modernization in society and tried to adapt themselves and their surroundings to it.

That's interesting. As a filmmaker you would, of course, imagine what happened in the frame before and after this photo was taken; it would probably be ordinary family procedures. So the moment of taking the picture marks a moment that differs from the ordinary. The picture might even be a testimony to something. Thus your engagement with the image starts from here. If this is a testimony, to what is it testifying? It seems as if you want to understand what it is trying to tell you while having nothing at hand except your ability to read the scene and imagine the plot behind it. The fact that the people in the picture are relatives of yours shows history's proximity and at the same time its inaccessibility when faced with perpetual rupture and change.

This is a problem that preoccupies many filmmakers who pay attention to their surroundings more than anything else. It appears that engaging with Iran's history was the primary concern of the past generation of filmmakers. In the generation I belong to, the thing which requires more attention and research is daily life and the recent past. This is to understand a contemporary period that severely transformed Iran, though of course these changes and developments still continue. My generation's childhood began with the revolution and the war and rapid developments afterwards. However, nowhere has anyone explained to this generation the causes of these changes and developments. There was no opportunity for an explanation. Neither father nor mother nor teachers had a chance to understand past events. The revolution and the war happened too fast. The previous generation has even deliberately forgotten that they had once made a revolution.

This brings us back to the question of how we read images. Since the changes in clothes seem to be synchronized with the historical chasms that shaped Iran's last one hundred years, your observations of what people wear help you see what constitutes the image. They help you imagine the events in which the image is embedded.

Abolfazl Beihaghi, whose name has become entangled with history in Iran, gave an account nine hundred years ago of the vizier Hasanak's hanging. He precisely describes the clothes Hasanak was wearing when his death sentence was carried out. These descriptions turn his report of the execution into a moment of outstanding suspense. It's as though the entire story is taking place this very day.

Clothes have changed in Iran as many times as there have been wars, revolutions, and coups d'état. You can see numerous examples of the relationship between politics and clothing in newspapers and history books. During the coup d'état of August 19, 1953, those who were opposed to the coup made short-sleeved shirts fashionable.

Mohammad Reza Shah's last prime minister insisted on wearing suits according to the latest trends of the day. During the Islamic Revolution, it was said that a necktie is a man's bridle, and wearing ties became forbidden. Most famously of all, the mandatory removal of the *hejab* during Reza Shah's time, known as *kashf-e hejab* (the unveiling of the veil), and laws making *hejab* compulsory after the revolution of 1979 are examples of the relationship between politics and clothing. In other words, whether in the past or in the present, governments in Iran define themselves through laws that stipulate a change in attire.

So the ideological battles fought on the basis of clothing were linked to the codes and contexts that were associated with that specific dress, and sometimes these codes changed. A tie could be a sign of prestige or a bridle, depending on the context.

In old photographs and paintings, you can find several examples of issues related to shoes and hats. During the Safavid era, when Europeans came to visit the Shah of Iran, they would remove their hats from their heads as a gesture of respect. But according to Iranian culture, being in the Shah's presence with an uncovered head was counted as a form of disrespect towards the Shah. In Iran nobody would take off their hats. Instead, Iranians would remove their shoes to show respect. In paintings that have remained from the Safavid period, this difference between Iranians and Europeans has been visualized. It's interesting that the depicted reaction of those present at the removal of the European man's hat is laughter. In photographs taken during Mozaffar al-Din Shah's trip to Europe, something that catches one's attention is his extremely tall crown, which he never removed from his head during parties or formal gatherings because he knew this to be a gesture of respect. He probably roused the surprise of guests and attendees. We know that on Nasser al-Din Shah's trip to Russia, he went to theaters and ballets and became enamored with Russian

می‌دهد. توصیفاتی که گزارش او را به تعلیقی درخشان از لحظه‌ی اعدام بدل می‌کند. انگار که ماجرا همین امروز دارد اتفاق می‌افتد. به تعداد جنگ‌ها، انقلاب‌ها و کودتاهایی که در ایران صورت گرفته، لباس هم عوض شده است. مثال‌های زیادی از رابطه‌ی سیاست و لباس را در روزنامه‌ها و کتاب‌های تاریخی می‌توانید ببینید. برای نمونه، در دوره‌ی کودتای ۲۸ مرداد ۱۳۳۲ کسانی که با کودتا مخالف بودند، پیراهن‌های آستین کوتاه را مد کردند؛ آخرین نخست‌وزیر شاه اصرار داشت که کت و شلوار و کراوات مد روز بپوشد؛ در انقلاب اسلامی گفته شد که کراوات افسار مردان است و بستن کراوات ممنوع شد؛ و یا از همه معروف‌تر، برداشتن اجباری حجاب در دوره‌ی رضا شاه که به کشف حجاب مشهور است و قانون حجاب اجباری در سال بعد از انقلاب ۱۳۵۷. یعنی حکومت‌ها در ایران، چه در گذشته و چه در حال، خود را با قوانین تغییر پوشش تعریف کرده و می‌کنند.

پس جدال ایدئولوژیک بر مبنای لباس با رمزها و پس‌زمینه‌هایی که به لباسی خاص منتسب بود، مربوط می‌شد، و گاهی این رمزها تغییر می‌کرد. برحسب پس‌زمینه‌ی بحث، کراوات ممکن است علامت شأن اجتماعی باشد یا افسار.

در عکس‌ها و نقاشی‌های قدیمی چند نمونه‌ی معروف از مسائل مربوط به کفش و کلاه هست. در دوره‌ی صفویه وقتی اروپاییان به دیدار شاه ایران می‌آمدند کلاه‌شان را به نشانه‌ی احترام از سر برمی‌داشتند، در حالی که سر برهنه در پیش شاه برای فرهنگ ایرانی یک نوع بی‌احترامی به شاه محسوب می‌شد. در ایران کسی کلاه از سر بر نمی‌داشت، بلکه برای احترام کفش را از پا درمی‌آوردند. در نقاشی‌های به‌جامانده از دوره‌ی صفوی این اختلاف بین ایرانی و اروپایی به تصویر درآمده. جالب است که واکنش تصویرشده‌ی حاضران به برداشتن کلاه مرد اروپایی خنده است. در عکس‌های متعلق به سفر مظفرالدین شاه قاجار به اروپا، آن‌چه جلب توجه می‌کند تاج بسیار بلند او در مهمانی‌ها و مجالس رسمی است که هیچ‌گاه از سرش بر نمی‌داشت. چون آن را نشانه‌ی احترام می‌دانست و احتمالاً تعجب حاضران و مهمانان را در پی داشته است. می‌دانیم که در سفر ناصرالدین شاه به روسیه او به سالن‌های تئاتر و باله می‌رود و دلباخته‌ی بالرین‌های روسی می‌شود. نتیجه این بود که زنان حرم ناصری لباسی شبیه بالرین‌های روسی برای خود اختراع می‌کنند تا از چشم شاه در برابر این رقیبان سبکبال نیفتند.

ولی این معرفی لباس یا فن‌آوری غربی بیش‌تر از روی کنجکاوی شخصی بود و علاقه‌ی شخصی‌اش به غرب را

نشان می‌داد. هنوز در مورد مردم مصداق نداشت. این بعدها تحت حکومت رضا شاه رخ داد.

در زمان رضا شاه قانون متحدالشکل شدن لباس و کلاه پهلوی اجباری شد. در مهمانی‌ها و مراسم رسمی دستور و آیین‌نامه مربوط به تشریفات لباس و پوشیدن کلاه سیلندر از روی نسخه‌های غربی به فارسی ترجمه شد. لطفاً توجه کنید که در ۸۰ سال پیش چگونه در تهرانی که هنوز خیاطی و مغازه‌ی کلاه‌فروشی کمیاب بود، کسی می‌توانست کلاه سیلندر پیدا کند؟ اکنون پس از ۳۰ سال از انقلاب و ظاهر نشدن رسمی مد غربی پدیده‌ی عجیبی رخ داده است. در ابتدای انقلاب لباس پوشیدن به سبک غربی را قبول نکردیم، اما راه‌حلی هم داده نشد، یعنی فرصتی بود که از دست رفت. تصور اولیه این بود که انقلاب علیه نمادهای غربی است، اما در ایران کسی حاضر به پوشیدن لباس‌های سنتی ایرانی هم نیست، چون فکر می‌کند مسخره است. وقتی در چند سال پیش طرح سامان‌دهی مد و لباس در مجلس ایران مطرح شد، گفته شد این طرح برای تقویت فرهنگ و هویت ایرانی-اسلامی است. اما کسی تعریفی از این فرهنگ ایرانی-اسلامی ندارد. و اصولاً هر حکومتی تعریف خود را از لباس پوشیدن اجرا و اگر زورش برسد به دیگران تحمیل می‌کند.

به نظر می‌آید، این‌جا لباس بر اساس طبیعتش شروع تصویر است، تصویرهایی که به نقاشی و سینما نزدیکی دارند. عرضه‌ی ظاهری فرد بر نگاه تماشاچی متکی است و به‌وضوح می‌خواهد نظر تماشاچی را به‌چالش بکشد. می‌توان گفت لباس به‌نحوی تصویر جاندار است، حتا پیش از اختراع سینما. ولی قرار نیست که فقط به لباس نگاه کنیم، همان‌طور که اشاره کردید، می‌توان مانند قصه آن‌را خواند.

سؤال این است که چگونه مترئال ما قابل استفاده در سینما می‌شود. چه یک داستان مربوط به امروز یا گذشته و یا گزارشی از کودتا و انقلاب و چه عکسی قدیمی و یا برشی از یک نقاشی و مینیاتور فرقی نمی‌کند. اکثر فیلم‌های «داستان‌گو» که به موضوعات تاریخی می‌پردازند، آدم را یاد مغازه‌های عتیقه‌فروشی می‌اندازد. از طرف دیگر، در تاریخ معاصر ایران متأسفانه سندهای تصویری کمی از رویدادهای مهم تاریخی ایران باقی مانده است. بر اثر عوض شدن حکومت‌ها و نداشتن ثبات سیاسی و مسائل مختلف، از سانسور گرفته تا احساسات ملی-اسلامی بخش عمده‌ی از عکس‌ها و تصاویر تاریخی را از دست داده‌ایم. شاید برای پر کردن جاهای خالی این تصاویر و نشان دادن آن‌ها راه‌های دیگری را باید آزمایش کرد.

پس این‌جا فقدان مدارک و محدودیت‌های سیاسی

ballerinas. As a result, the women in his harem began to dress in outfits resembling those of Russian ballerinas so as not to lose the Shah's affection to their agile rivals.

But this introduction of Western clothes or technology was more a curiosity and reflected his personal affection for Europe. It did not apply to the people yet. That happened later under Reza Shah.

In the time of Reza Shah, the law made it mandatory to wear Pahlavi suits and hats. At parties and official ceremonies, the rules and regulations concerning the dress protocol and the wearing of top hats were translated from Western documents into Farsi. Please note: how was it possible eighty years ago in a Tehran where tailor shops and stores selling hats were a rarity, for anyone to find a top hat?

And then today, thirty years of revolution and the absence of an official Western fashion has created a strange phenomenon in this country. During the beginning of the Revolution, we were not willing to conform to Western dress codes, but no alternative solutions were given. So it was a lost opportunity. The initial idea was that the revolution was opposed to Western icons, but then again no one was prepared to dress in traditional Iranian clothing because they thought it was ridiculous.

A few years ago, after the Iranian Revolution, when a plan for systematizing clothes and fashion was proposed by the Iranian parliament, it was said that this plan is for the strengthening of Iranian-Islamic culture and identity, but nobody has any idea about what this Iranian-Islamic culture might be.

Essentially, every government enforces its own ideas about how to dress and, if it has the power, imposes them on others.

Here it seems like clothes are intrinsically the beginning of images—images that are close to painting as well as to cinema. The staging of one's appearance counts on the viewer and clearly challenges the viewer's gaze. One could say clothes were somehow animated images, even before the invention of cinema. But clothes are not only meant to be looked at or gazed upon; as you suggest, they can also be read like a story.

The question is, how does our material become usable in cinema. It makes no difference whether it's a story relating to the present or to the past, or an account of a coup d'état or a revolution, or an old photograph or a fragment of a painting or miniature. Most of the films that tell stories and involve historical topics remind one of antique shops. On the other hand, in Iran's contemporary history, unfortunately few visual documents of important historical events have remained. As a result of changing rulers and forms of government, due to the absence of

political stability and various other factors—from censorship to nationalist Islamic sentiments—we have lost a significant portion of these photographs and historical images. Maybe we need to experiment with new ways of displaying these images, to fill in their gaps.

So the lack of documents and the political limitations already inhibit a classical documentary approach to cinema; but, beyond that, the problem of how to tell a story that you yourself have yet to fully grasp becomes more of a search for language. In that sense, cinema becomes a way of investigating this problem.

Have there been filmmakers who have looked for different paths?

There are definitely a number of artists who have done so, and they continue to experiment in diverse ways. But an auteur filmmaker who, fifty years ago, took up some daring and brilliant experimentations was Fereidoon Rahnama. In his films, from the documentary *Siavash at Persepolis* to his last film, *Iran's Son is Unaware of his Mother*, he tried to convey problems regarding the identity and history of Iran in an exceptional way. His films were like those of no other filmmaker. For this reason, in those days he was labeled inaccessible or intellectual. However, nobody made much of an effort to understand his work. Fortunately, Henri Langlois showed his films in the Cinémathèque Française in Paris, introducing him. Filmmaking was one of Rahnama's main preoccupations, alongside poetry and literature. Regrettably, he passed away early. With his support, a remarkable, spectacular collection of documentaries and experimental films have been produced about Iranian art and culture.

We already spoke about an image that functioned as testimony. Then, your question about the usage of surviving visual material in cinema addressed the role of images as part of a story, whether it be documentary or fictional.

In a conversation I had with Oya Pancaroğlu, she explained that in the history of Islamic painting the image was seen as having specific effects. She quotes Muhammad b. Mahmud b. Ahmad-i Tusi, who writes in the *Ajā'ib al-makhluqāt* that "many images have been created on earth for the purpose of admonition so that people may take heed of them." Pancaroğlu said that in the twelfth century Tusi's contemporaries assigned very clear roles to images in order to give direction to the effects they have. Images were used as parts of books and narrations, as testimonies or as talismans. Now my question would be how this understanding of images that comes from painting was conveyed and how it still shapes visual language; because even though the search for a validity of images persists, the common visual language seems to have gone missing, having become replaced by uncertainty.

پیشاپیش مانع از رهیافت مستند کلاسیک به سینماست و فرای آن مسئله‌ی چگونه قصه گفتن که هنوز خودتان به‌تمامی به آن واقف نیستید، بیش‌تر به جست‌وجوی زبان بدل می‌شود. از این لحاظ، سینما ابزاری است برای تحقیق در این مسئله. آیا فیلمسازی بوده‌اند که به‌دنبال زبان‌های متفاوت باشند؟

قطعاً هنرمندان بسیاری دست به تجربیات متفاوت زده‌اند و می‌زنند. اما فیلمساز مؤلفی که ۵۰ سال پیش دست به تجربیات شجاعانه و درخشانی زد فریدون رهنما بود. از فیلم مستند *سیاوش در تخت جمشید* تا آخرین فیلمش *پسر ایران از مادرش بی‌اطلاع است* تلاش کرد تا مسائلی درباره هویت و تاریخ ایران را به‌شکلی استثنایی در فیلم‌هایش نشان دهد. فیلم‌های او شبیه هیچ فیلمساز دیگری نبود و به همین علت در آن زمان در ایران به او برچسب غیرقابل فهم و یا روشنفکرانه‌بودن زدند و البته کسی هم چندان تلاشی برای درک آثار او نکرد. خوشبختانه آنری لانگلو فیلم‌های او را در سینماتک پاریس نشان داد و او را معرفی کرد. ساخت فیلم یکی از دلمشغولی‌های گسترده‌ی او بود که در کنار شعر و ادبیات انجام می‌داد. متأسفانه رهنما زود از دنیا رفت. با پشتیبانی او مجموعه‌ی فوق‌العاده و بی‌نظیر از فیلم‌های تجربی و مستند درباره‌ی فرهنگ و هنر ایران ساخته شد.

پیشاپیش در باب تصویری که به‌منابه شهادت عمل می‌کند، صحبت کردیم. و بعد، سؤال‌تان درباره‌ی استفاده از مواد بصری به‌جامانده در سینما و به نقش تصویر به‌منزله بخشی از روایت، چه مستند و چه داستانی. او یا پانچاراولی در گفت‌وگویی توضیح داد که در تاریخ نقاشی اسلامی تصویر اثراتی خاص داشته است. او از *عجایب المخلوقات* محمد بن محمود بن احمد طوسی نقل می‌کند که: «بدان که صورت‌ها در عالم بسیار کرده‌اند، از بهر مواظت تا از آن عبرت گیرند.» پانچاراولی اظهار داشت که معاصران طوسی در قرن دوازدهم نقش‌هایی به‌غایت مشخص به تصویرها نسبت دادند تا به اثرات آن‌ها جهت بخشند. تصویرها به‌منابه بخشی از کتب و روایات، مثل مدارک و طلسمات به‌کار می‌رفتند. اینک سؤال من این است که چگونه این درک تصویرها که از نقاشی می‌آید بیان شده و هنوز زبان بصری را شکل می‌دهد. زیرا به‌رغم این امر که جست‌وجو در باب اعتبار تصویرها بر جای خویش باقی است، گویی زبان بصری مشترک گم شده و با تردید جایگزین شده است. شاید چیزی بیش از مدارک در تحولات یکصد سال اخیر از دست رفته است.

احتمالاً وقتی صادق هدایت رمان *بوف کور* را می‌نوشته همین مطلب را می‌خواسته انتقال بدهد. فیلسوف و محقق ایرانی، یوسف اسحاق‌پور، رمان *بوف کور* را داستان عجیبی می‌نامد از برخورد تصاویری که متعلق

به دنیای فراموش شده‌اند با تاریکی واقعیت تاریخی ایران^۱. این رمان پر از تصاویر عجیب است، و بیش‌تر از این که حاصل ادبیات فارسی باشد وام‌دار نقاشی است. بارها آن را خوانده‌ام و هنوز نیاز دارم هرازگاهی به آن مراجعه کنم. مسائلی که هدایت در این رمان کوتاه بیان کرد، همانند یک شوک بود. چیزهایی بود که کسی قبل از او به این وضوح ندیده بود. به نظر می‌رسد او درباروی تصویری دگرگون شده حرف می‌زند که انگار کاملاً از خاطره‌ی ما محو شده.

هدایت در بوف کور در جایی می‌گوید که: «من فقط برای سایه خودم می‌نویسم که جلوی چراغ به دیوار افتاده است، باید خودم را بهش معرفی بکنم. [...]» گویی بی‌اطمینانی گرد زبانی گم شده ملازم گم شدن هویت است. از خودتان گم شده‌اید و باید خودتان را به سایه‌تان معرفی کنید تا بلکه به جایی برسید. در فیلم هیچکاک، طلسم شده، شخصیت اصلی مبتلا به فراموشی است و به آخرین مکانی که می‌تواند به یاد آورد برده می‌شود تا دریابد کیست. آیا این در مورد وضع ما این‌جا مصداق دارد؟

بله. یعنی همان کاری که روان‌شناس‌ها می‌کنند و ایده‌ی اصلی فیلم معروف هیچکاک هم همین است. از بعد تاریخی اتفاقی که افتاد این بود که حکومت پهلوی دوره‌ی قاجار را به‌منزله‌ی نماینده‌ی عقب‌ماندگی ایران نشان می‌داد. و هر تصویر و یا نشانی از این دوره را با بی‌رحمی محو و خراب می‌کرد. بسیاری از شاهکارهای معماری و یا تصویرسازی ما به همین دلیل ناپدید شدند. تمام تلاش آن‌ها بر این بود که گذشته‌ی باستانی ایران را زنده کنند. یعنی حکومت وقت اصرار داشت مشروعیت خود را از ۳۰۰۰ سال پیش بگیرد. و می‌خواست یک‌شبه فاصله‌ی خود را با کشورهای پیشرفته‌ی دنیا پر کند. در عمل خیلی چیزها در این میان گم شدند.

به نظر شما، باید با این تصویرها شروع کنیم که از ذهن‌مان زوده شده‌اند...

شاید. حتا باید بگویم نمی‌دانم، چون روانشناس نیستم. اما احتمالاً ورود دوربین فیلمبرداری خود یک نقطه‌ی شروع می‌تواند باشد. می‌دانیم دوربین فیلم‌برداری و فیلم‌های اولیه‌ی تاریخ سینما از سال ۱۹۰۰ وارد ایران می‌شود. حتماً هم خوانده‌اید که وقتی برادران لومیر درسالن گرانده‌کافه‌ی پاریس فیلم ورود قطار به ایستگاه را نشان دادند، تماشاگران از وحشت از جا بلند شدند، چون تصور می‌کردند لوکوموتیو آن‌ها را زیر خواهد گرفت. متأسفانه گزارشی از نمایش این فیلم در ایران نداریم. اما واکنش تماشاگر ایرانی که هنوز قطار را نمی‌شناخته با دیدن این فیلم چه می‌توانست باشد؟ هر چه بوده به‌وسیله‌ی آن می‌شود این استعاره را به کار

Maybe something more than only documents was lost in the upheavals of the last one hundred years.

This was probably what Sadeq Hedayat wanted to convey when he wrote *The Blind Owl*. Iranian philosopher and scholar Youssef Ishaghpour calls *The Blind Owl* an unusual story about the clash between images belonging to a forgotten world and the darkness of the historical reality of Iran.¹

This novel, full of strange images, is indebted to painting even more than to literature. I have read it many times and I still have the need to refer back to it every once in a while. The issues Hedayat addressed in this short novel were shocking, things that no one before him had seen so clearly. It seems like he is talking about a transmuted image that has been completely effaced from our memory.

In *The Blind Owl*, Hedayat says at some point, "I write only for my shadow which is cast on the wall in front of the light. I must introduce myself to it." It is as if the insecurities surrounding a lost language come with a loss of identity. You have lost who you are, and you have to introduce yourself to your own shadow in order to find a hint. In Hitchcock's film *Spellbound* the main character suffered amnesia and is taken back to the last place he can remember in order to find out who he is. Does this apply to our situation here?

Yes, this is the very thing that psychologists do and the main idea of Hitchcock's famous film.

The Pahlavi regime displayed the Qajar period as representative of Iran's backwardness, and all the images and symbols of that period were obscured and destroyed mercilessly. For this very reason, many of our architectural and visual masterpieces vanished. All the Pahlavi's efforts were geared towards reviving Iran's ancient past. The government at the time insisted on taking its legitimacy from what took place three thousand years ago and it wanted to close the distance overnight between itself and the world's developed countries. A great many things were lost in the process.

And, in your opinion, we have to start with these images that have been effaced from our memory...

Maybe. I should say that I don't know, because I'm not a psychologist. But in all likelihood, the introduction of the movie camera can itself be a starting point. We know that the movie camera and the first films in the history of cinema entered Iran from the year 1900 onward. And I'm sure you've read that when the Lumière brothers showed their film of a train pulling into the station at the Salon Indien du Grand

Café in Paris, members of the audience fled their seats in fright because they imagined that the train would run over them. Unfortunately, we have no accounts of the first screening of this film in Iran, but how might an Iranian viewer, who did not yet know what a train was, have reacted to this film? Whatever their reaction may have been, we can use it as a metaphor for the collision between Iranian culture and the developed West. It's as though Westerners, who were in the process of conquering the entire world, collided with us like an oncoming train as we were calmly and unsuspectingly moving about.² This confrontation resulted in the amnesia and loss we have been speaking about. Most likely the 1979 Iranian Revolution wanted to put the brakes on this train, a train that approached us from the cinema screen and took with it Iran's amazed and bewildered society.

As you say, cinema was brought to Iran very early on, but apparently it was a long time before the first film was produced. Why is that?

The first movie camera was brought to Iran simultaneous to Mozaffar al-Din Shah's journey to Europe in 1900. In his travelogue, the Shah writes how Mirza Ebrahim Khan Akasbashi, with the help of the French, showed him the cinematograph. The very first Iranian documentary films were made by Mirza Ebrahim Khan during those same years, many of which were apparently lost.

But it was years before the first feature film was made. It was in 1934 that Ovanes Ohanian made the fantastic comedy *Haji Agha, the Cinema Actor*. However, this date coincides with the worst political period in Iran—the period after the Constitutional Revolution, which was followed by war and chaos and a coup d'état marking the beginning of the Pahlavi period.

In your opinion, what lead to cinema being brought to Iran?

I think the movie camera was brought to Iran not only at a time when the Shah was enthusiastic about this strange and intriguing device, but also when there seemed to exist a will within Iranian society, however limited, to understand modern phenomena. Intellectual writings, such as those of Mirza Malkam Khan, Mirza Abdulrahim Talibov Tabrizi, and Mirza Fatali Akhundov, and the start of the Constitutional Revolution were the reasons for this subject matter. It is no coincidence that the very Shah who signed the charter of the Constitutional Revolution also brought cinema to Iran—

—which, as we learned, was a momentous encounter. How does

برد که زمانی برخوردی بین فرهنگ ایرانی با غرب پیش آمده. انگار که غربی‌ها که در حال فتح تمام جهان بودند، همانند یک قطار با ما که آرام و بی‌خبر در حال حرکت بودیم، برخورد کردند.^۲ نتیجه‌ی این برخورد باعث فراموشی و گم‌شدنی شد که از آن صحبت کردیم. احتمالاً خواست انقلاب ۱۳۵۷ ایران کشیدن ترمز همین قطار بود. قطاری که از پرده‌ی سینما به‌سوی ما آمد و جامعه‌ی حیران و بهت‌زده ایران را به‌دنبال خود کشید.

همان‌طور که گفتید، سینما خیلی زود به ایران آمد، ولی در ظاهر تهیه‌ی نخستین فیلم دیرزمانی به درازا کشید. چرا چنین است؟

اولین دوربین فیلم‌برداری همزمان با سفر مظفرالدین شاه قاجار به اروپا وارد ایران می‌شود. یعنی سال ۱۹۰۰. شاه در سفرنامه‌اش می‌نویسد که میرزا ابراهیم خان عکاس‌باشی با کمک فرانسوی‌ها به او سینماتوگراف را نشان دادند. نخستین فیلم‌های مستند ایرانی را هم میرزا ابراهیم خان در همان سال‌ها درست کرد که ظاهراً خیلی از آن‌ها گم شدند. اما سال‌ها طول می‌کشد که اولین فیلم ساخته شود، یعنی سال ۱۹۳۴ که کم‌دی فوق‌العاده‌ی حاجی آقا آکسور سینما را آوانس اوهانیان ساخت. البته این تاخیر همزمان با بدترین دوران سیاسی در ایران بود، دورانی پس از انقلاب مشروطه که همراه با هرج‌ومرج و جنگ و کودتا و شروع دوران پهلوی بود.

چه باعث شد که سینما وارد ایران شد؟

وقتی دوربین فیلم‌برداری وارد ایران می‌شود که میل و اشتیاق شاه به خرید این وسیله‌ی جالب و عجیب جلب می‌شود. بی‌شک در همان زمان خواسته‌ی هر چند محدود از داخل جامعه‌ی ایران برای پیشرفت و درک پدیده‌های مدرن وجود داشته. نوشته‌های روشنفکرانی چون میرزا ملکم‌خان، طالبوف، آخوندزاده و شروع انقلاب مشروطه دلیل این مطلب است. بی‌علت هم نیست که شاهی که شیفته‌ی سینما می‌شود و اولین دوربین را به ایران می‌آورد، خود مجبور می‌شود فرمان انقلاب مشروطیت را امضا کند.

که همان‌طور که دریافتیم، مواجهه‌ی خطیر بود. چگونه حیرت و بهتی که اشاره کردید، این‌جا مرتبط است؟

به یک تحقیق تاریخی جواد طباطبایی روی سفرنامه‌هایی که ایرانی‌ها در مواجهه با غرب نوشته بودند نگاه می‌کردم. در آن ذکر شده بود که آن‌ها این سفرنامه‌ها را با نام حیرت‌نامه نوشته‌اند، یعنی غرب برای‌شان حیرت‌آور بوده است. یکی از خواندنی‌ترین این سفرنامه‌ها مربوط است

به شخصی به نام صحاف‌باشی که در زمان ناصرالدین شاه قاجار به اروپا آمریکا و ژاپن سفر کرد. نویسندگان ضمن توضیح شرح سفرش با بیانی که طنز ظریفی هم دارد، می‌گویند که ما ایرانیان در خواب غفلت مانده‌ایم و کشورهای اروپایی به پیشرفت‌های حیرت‌آوری دست پیدا کرده‌اند... همچنین سعی کرده دست به مقایسه‌ی بزدن بین ایران و دنیای بیرون. ظاهراً او اولین کسی بود که سالن سینما و نمایش فیلم در ایران به راه انداخت.

گویی جمله‌ی این خط‌سیرها در اواخر دوره‌ی قاجار، به‌شکل اساسی بین دوران جلال نقاشی و از راه رسیدن عکاسی و سینما در ایران، تلاقی می‌کنند. و آن‌طور که حیرت و بهت‌ی را که در آن دوران و در این مواجهه با غرب رخ داد، توصیف می‌کنید، دوباره به یاد نگاه می‌افتم. چگونه برای خود توضیح می‌دهیم، آن‌چه را که در این لحظه‌ی مهیب می‌نگریم، وقتی که همه چیز ناآشنا و عجیب به‌نظر می‌رسد؟ و دقیقاً از کجا می‌نگریم؟ گویی مدارک دال بر این شگفتی حاکی از کشمکش‌اند بر سر دیدگاهی میان ابقای هویت و چالش مدرن‌بودن.

وقتی به تصاویر چاپ سنگی که اتفاقاً در ایران بسیار گسترش یافت و یا داستان‌های به‌جامانده از دوره‌ی قاجار مثل امیر ارسلان رومی نگاه می‌کنیم، بخشی از آن‌ها را دارای معنا و مفهومی مشخص و سر راست می‌بینیم. اما به‌ناگهان متوجه می‌شویم که بخشی دیگر از تصاویر یا داستان‌ها سر از موجودات عجیب‌وغریب و خرافات درمی‌آورند. بی‌راه نیست اگر نتیجه بگیریم که نویسندگان و هنرمندان این دوره در مواجهه با همان قطاری که از غرب می‌آمد به‌سمتی رفته‌اند تا هر چه را که درک نمی‌کردند به‌شکل عجیب‌وغریب نشان دهند. البته رشد خرافات و علوم غریبه تاریخ طولانی و بسیار پر ماجرا دارد و قدمت آن از دوره‌ی قاجار خیلی بیش‌تر است. اما به‌نظر می‌رسد این دانش دمدستی راحت‌ترین راه برای توضیح پدیده‌های نو و عجیبی بود که در آن دوره ذهن هنرمند ایرانی از درک کامل آن عاجز بوده است.

این هیبت مدرنیته در آن برهه هنرمندان بسیاری را به خود مشغول ساخته بود. در ایران هنرمندانی بودند که به موازات شکاف بین نقاشی و عکاسی کار می‌کردند. به‌گمانم، چاپ سنگی نقشی مهم در این میان بازی کرده، چرا که طرق سنتی نمایش را با رویه‌های جدید فنی و چاپ ماشینی تلفیق کرده است.

دقیقاً. برای مثال، چون در فیلم هم به آن اشاره می‌شود، از تصاویر تصویرگر بزرگ دوره‌ی قاجار، یعنی علیقلی خوئی، باید نام ببرم. در مورد علی‌قلی گفته شده که او استاد تصویرسازی با روش چاپ سنگی و تصویرگر کتاب‌های مهمی چون *عجایب‌المخلوقات*، هزار و یک

the amazement and bewilderment you mentioned come into the picture here?

I was looking through Javad Tabatabai's historical study of travelogues written by Iranians during their encounters with the West. There it was mentioned that they had written these travelogues under the name "amazementlogues." So the West was a source of amazement for them. One of the most enjoyable travelogues belongs to a character named Sahafbashi, who traveled to Europe, America, and Japan in the time of Nasser al-Din Shah. The writer describes his expedition with subtle humor. He says that we Iranians have remained asleep in total neglect while European countries have made astonishing advancements. Thus, he tried to draw a comparison between Iran and the world outside. Apparently, he was the first person to set up a theater and screen a film in Iran.

All these trajectories seem to intersect in the late Qajar period, basically between the last high times of painting and the arrival of photography and cinema in Iran. The way you describe the amazement and bewilderment that occurred during that period and the encounter with the West makes me again think of the gaze. How do we explain to ourselves what we're looking at in this moment of awe when everything seems unfamiliar and strange? And from where exactly do we look? The evidence of this amazement seems to express a struggle for a viewpoint, between the retaining of one's identity and the challenge of being modern.

When we look at lithographic images, which actually found wide use in Iran, or stories remaining from the Qajar era, such as Amir Arsalan-e Rumi, we can see clear and straightforward meanings and concepts in some of them, but then we become aware that other images and stories take a sudden turn toward strange creatures and superstitions. It is not far-fetched to conclude that the artists and writers of this period, in their encounter with this train coming from the West, leaned toward explaining whatever they didn't understand in strange and fantastic terms. Of course, the proliferation of superstition and pseudo-science has a long and eventful history that extends much further back than the Qajar era. But it seems that this readily accessible knowledge was the easiest way to explain strange, new phenomena that the minds of Iranian artists during that period were incapable of fully understanding.

This awe in the face of modernity occupied artists in many places in the world at that time. In Iran, there were artists who worked along the rift between painting and photography. I can imagine

that lithography played an important role here, as it combined traditional ways of depiction with new technical procedures and mechanized printing.

Exactly. For example, since *All Restrictions End* also made reference to this, I must make mention of the images of the great Qajar era illustrator, Ali-Qoli Kho'i. It has been said that Ali-Qoli was a master of making lithographic images. He printed the images of important books such as *Ajā'ib al-makhlūqāt*, *One Thousand and One Nights*, Ferdowsi's *Shahnameh*, and *Layla and Majnun*. His work can be described as a kind of narrative painting, belonging to the tradition of "coffeehouse painting."³ Ali-Qoli Kho'i attempted to illustrate and narrate the most important tales of his land. In his illustrations, themes of *ta'zieh* (a form of condolence theater to commemorate martyrdom), epic tales of ancient Iran, stories related to the Qur'an, and even daily news can be viewed.⁴ He also illustrated for newspapers of that period. During the ten years that Ali-Qoli painted, he became the most prolific and significant artist of his time. But then, very suddenly and for reasons that are still unclear, there were no more signs or reports of him or his work.

There were numerous painters in Iran belonging to this school of painting, but what distinguished Ali-Qoli's work from the rest were his unbelievable compositions and his obvious and sometimes unusual divergence from his contemporaries.

What is interesting about coffeehouse paintings is that we see fragments of stories and books in them as well as signs of everyday occurrences.

This painting can't be chronologically located: it depicts a timeless traditional scene from a *ta'zieh*, but simultaneously the presence of the man with a European hat dates the painting.

A man wearing European clothing and a top hat has entered a story that took place one thousand four hundred years ago in the deserts of Karbala. This painting describes the martyrdom of Imam Hossein, and one can be quite certain that the painter has based it on a *ta'zieh* play that was being performed at that time. With the arrival of Europeans in Tehran, European outfits, such as suits and hats, must certainly have been used in *ta'zieh* plays.

Also one should not forget the role of the storyteller in the coffeehouse who had to narrate the stories depicted in the paintings. While the storyteller himself could unexpectedly start weaving daily news and happenings into his oration, he was in fact able to convey a sense of distance.

Did photography and cinema influence the work of these painters?

شب و شاهنامه‌ی فردوسی و لیلی و مجنون بوده. کارهای او گونه‌ی نقاشی روایی است که متعلق به مکتب نقاشی قهوه‌خانه است.^۳ در تصاویر علیقلی مضامینی از تعزیه و حماسه‌های ایران باستان، داستان‌های مربوط به قرآن و حتا اخبار روزمره دیده می‌شود.^۴ او برای روزنامه‌های آن زمان نیز تصویر می‌کشید. علیقلی طی ده سال پرکارترین و بارزترین هنرمند زمان خود می‌شود، اما به‌علتی نامعلوم و بسیار ناگهانی دیگر هیچ خبر و یا گزارشی از او و کارهایش یافت نشده. تعداد نقاش‌های این سبک در ایران بسیار است اما چیزی که کارهای علیقلی را متمایز می‌کرد، ترکیب‌بندی‌های باورنکردنی و تفاوت‌های آشکار و گاه عجیب او با دیگر تصویرسازان همدوره‌ی خودش است. آن‌چه در نقاشی‌های قهوه‌خانه‌ی جالب است این است که علاوه بر داستان مذهبی یا تاریخی که مبنای این‌گونه نقاشی‌هاست، علائمی از وقایع روزمره هم در آن‌ها دیده می‌شود.

این نقاشی را نمی‌شود به برهه‌ی خاص منسوب کرد. این نقاشی صحنه‌ی سنتی بی‌زمانی از تعزیه را به نمایش می‌گذارد، ولی در عین حال حضور آن مرد که کلاه اروپایی بر سر دارد، نقاشی را امروزی می‌کند.

مردی با لباس اروپایی و کلاه سیلندر وارد داستانی شده که هزار و چهارصد سال پیش در صحرای کربلا اتفاق افتاده است. این نقاشی شرح شهادت امام حسین است و می‌توان مطمئن بود که نقاش از روی یک نمایش تعزیه که در جریان بوده، آن را کشیده باشد. هم‌زمان با ورود اروپاییان در شهر تهران لباس‌های اروپایی مثل کت و شلوار و کلاه در تعزیه‌ها حتما کاربرد پیدا کرده‌اند. همچنین نقش آن نقالی که در قهوه‌خانه باید این داستان‌ها را توضیح می‌داد نباید فراموش کرد. چرا که نقال خود می‌توانسته به‌طور ناگهانی درباره‌ی اخبار و اتفاقات روزانه شروع به صحبت کند و در واقع یک نوع فاصله‌گذاری ایجاد می‌کرده.

آیا عکاسی و سینما بر کار این نقاشان تأثیر گذاشته است؟

بله. در کاخ گلستان که شاه در آن ساکن بود، هم کارگاه نقاشی و هم تاریکخانه‌ی عکاسی شاه در آن جا بر پا شده بود. اما حتما این مطلب را می‌دانید که در جامعه‌ی ایران در طول قرن‌ها تصویرسازی به‌شکل غربی آن، به‌علت محدودیت‌های مذهبی، ممنوع بوده است. در دوران صفوی ما با نقاشی اروپا آشنایی مختصری پیدا کرده بودیم، ولی اساسا نقاشی چهره‌نگار به‌شکل ترسیمات دقیق صورت مرسوم نبوده. می‌توان تصور کرد که حضور ناگهانی عکاسی و ظاهرشدن چهره‌ی دقیق انسان بر روی عکس باعث شوک به جامعه‌ی آن زمان خصوصا هنرمندانی نظیر علیقلی شده است، و گرنه امام جمعه‌ی

تهران دست به انکار عکاسی نمی‌زد.

در جریان ویرایش فیلم تکه‌هایی از این نقاشی‌ها و عکس‌ها را در کنار تصویرهایی از تاریخ سینمای ایران می‌گذارید تا قصه‌یی نقل کنید. با ترکیب و روی هم‌نشینی مواد مختلف تصویر سومی به چشم تماشاگر می‌آید. دغدغه‌ی شما که فیلم‌سازید در خلق مونتاژی از این تصویرها چیست؟

فیلم‌هایی که به «essay film» یا «فیلم‌مقاله» معروف‌اند امروزه یک ژانر در سینما محسوب می‌شوند، اما در مورد مونتاژ به غیر از درس‌هایی که از تجربیات و استادان سینما باید آموخت، احتمالاً فرم‌های مختلف روایت در شعر و ادبیات و هنر تصویرسازی ایران می‌تواند منبعی برای الهام باشد. در تصاویر چاپ سنگی گاهی به ترکیب‌بندی‌ها و زوایای حیرت‌انگیزی برمی‌خوریم. فارغ از جذابیت‌های بصری و موضوع نقاشی، درک کار هنرمند در این‌گونه آثار می‌تواند مونتاژ یک فیلم را کاملاً تحت تأثیر خود قرار دهد. دیگر این که فرم خط فارسی امکانات جالبی برای بیان تصویری در اختیار ما می‌گذارد، مثل تبدیل و شباهت فرمی کلمات «گناه» و «نگاه» که در معنای مفهومی و یا مذهبی نیز می‌توانند تصویر واحدی ایجاد کنند. این تصویر واحد استعاره‌ی همان لحظه‌یی است که اولین مد لباس با گناه و نگاه شروع می‌شود.

تهران، شهریور ۱۳۸۹

Yes. At the Golestan Palace, where the Shah resided, there was both a painting studio and the Shah's darkroom for developing photographs.

But surely you know that in Iranian society throughout the centuries, image making in a Western style was forbidden due to religious restrictions. In the Safavid era we were slightly familiar with European painting, but essentially portraiture painting, as an accurate depiction of the face, was not customary.

One can imagine that the sudden arrival of photography and the appearance of precise representations of the human face on the photograph caused a shock to the society of that time, and particularly to artists like Ali-Qoli. Otherwise, the Imam leading Tehran's Friday prayers would have never decided to reject photography.

In the film's editing, you place fragments of these paintings and photographs alongside images from the history of Iranian cinema in order to tell a story. In the composition and superimposition of different materials, a third image appears in the eye of the viewer. What is your concern as a filmmaker in creating a montage of these images?

Essay films are today considered as constituting a genre in cinema. But with regard to montage, aside from the lessons that must be learned from these experiments and from the masters of cinema, the different narrative forms in Iran's poetry, literature, and visual arts can also be sources of inspiration for a filmmaker. We sometimes come across astonishing compositions and perspectives in lithographic images. Aside from the visual attractiveness and the subject matter of the paintings, grasping the artist's technique in this kind of work can influence the montage of a film in a profound way. Also, the form of Farsi script provides us with options for visual expression, like the formal transmutability and similarity of the words *negāh* (gaze) and *gonāh* (sin), which in both religious and conceptual terms can create a unified image. This unified image is a metaphor for that very moment in which the first fashion began with *negāh* and *gonāh*.

Tehran, September 2010

Translators: Zoya Honarmand and Natascha Sadr Haghighian

پی‌نوئیس

ENDNOTES

- ۱ ISHAGHPOUR, YOUSSEF. La miniature persanne: les couleurs de la lumière, le miroir et le jardin (Paris: Éditions Farrago, 1999).
۱ مینیاتور ایرانی رنگ‌های نور: آینه و باغ، یوسف اسحاق‌پور، ترجمه‌ی جمشید ارجمند نصر، انتشارات فرزانه‌روز، ۱۳۷۹
- ۲ ARIASEB DADBEH in an unpublished interview with REZA HAERI.
۲ جمله از یک گفت‌وگوی نگارنده است با آریاسب دادبه، محقق هنر ایران.
- ۳ Points drawn from ARISH MARZOOREF'S unpublished research on lithographic images.
۳ از تحقیق اریش مارزورف روی تصاویر چاپ سنگی.
- ۴ Qajar art historian JAHANGIR KAZEROONI in an unpublished interview with REZA HAERI.
۴ گفت‌وگوی نگارنده با جهانگیر کازرونی محقق هنر قاجار.

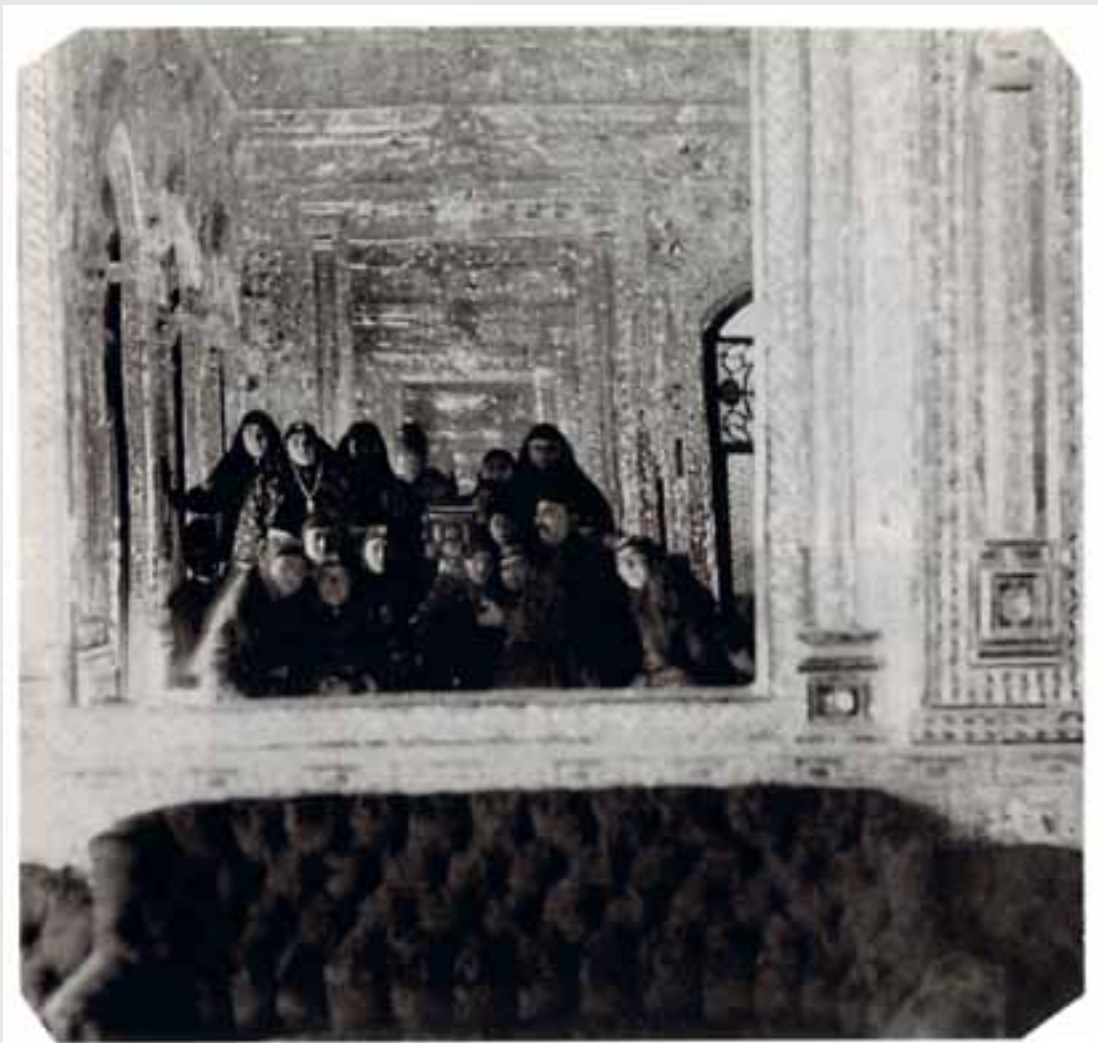
IMAGES

تصاویر

- صفحه ۱۵۶: چهره‌نگاری خانوادگی، از آلبوم خانوادگی حائری، حدود دهه‌ی ۲۰ تا ۳۰
- PAGE 156: Family Portrait, from the Haeri family album, c. 1940s–50s
- صفحه ۱۵۷: «کلاه پهلوی» طی دوران سلطنت رضا شاه (۴۱–۱۹۲۵)، مجموعه‌ی خصوصی، حدود ۱۳۰۰–۱۳۱۰
- PAGE 157: “Pahlavi hats” during the reign of Reza Shah (1925–41), Private Collection, c. 1920s–30s
- صفحه ۱۵۸: ناصرالدین شاه در حال عکس‌برداری از خودش و زنان حرم‌سرایش در کاخ گلستان، حدود اواسط قرن سیزدهم
- PAGE 158: Nasser Al-Din Shah photographing himself and his Consorts in the Golestan Palace, late 19th century
- صفحه ۱۵۹: زن حرم ناصرالدین شاه در لباس بالرین، حدود اواسط قرن سیزدهم
- PAGE 159: Consort of Nasser Al-Din Shah’s dressed as ballerina, late 19th century
- صفحه ۱۶۰: فریدون رهنما، مجموعه‌ی خصوصی فریدون رهنما، حدود دهه‌ی ۴۰
- PAGE 160: Fereydoun Rahnama, Private Collection of Farideh Rahnama, c. 1960s
- صفحه ۱۶۱: فریدون رهنما سر صحنه‌ی سیاوش و پرسپولیس، مجموعه‌ی خصوصی فریدون رهنما، حدود سال ۱۳۴۶
- PAGE 161: Fereydoun Rahnama on the set of Siavash at Persepolis, Private Collection of Farideh Rahnama, c. 1967
- صفحه ۱۶۲: علیقلی خوئی، صحنه از پنج گنج نظامی نشانگر فرایند چاپ سنگی، ۱۲۲۶
- PAGE 162: ALI QOLI KHO’I, scene from the Khamsa (Quintet) of Nizami depicting the lithographic printing process, 1847
- صفحه ۱۶۳: علیقلی خوئی، صحنه نشانگر حضرت سلیمان و دو جن، عجایب المخلوقات، ۱۲۲۶
- PAGE 163: ALI QOLI KHO’I, Scene depicting King Solomon with two Jinn, *Ajā’ib al-makhluqāt*, 1847
- صفحه ۱۶۴: امام حسین در کربلا، نقاشی قهوه‌خانه‌یی از صحنه‌ی تعزیه، حدود اواسط قرن سیزدهم
- PAGE 164: Imam Hossein at Karbala, coffeehouse painting of a ta’ziyeh scene, late 19th century
- صفحه ۱۶۵: علیقلی خوئی، عجایب المخلوقات، مجموعه‌ی خصوصی جهانگیر کازرونی، ۱۲۲۶
- PAGE 165: ALI QOLI KHO’I, *Ajā’ib al-makhluqāt*, Private Collection of Jahangir Kazeroni, 1847







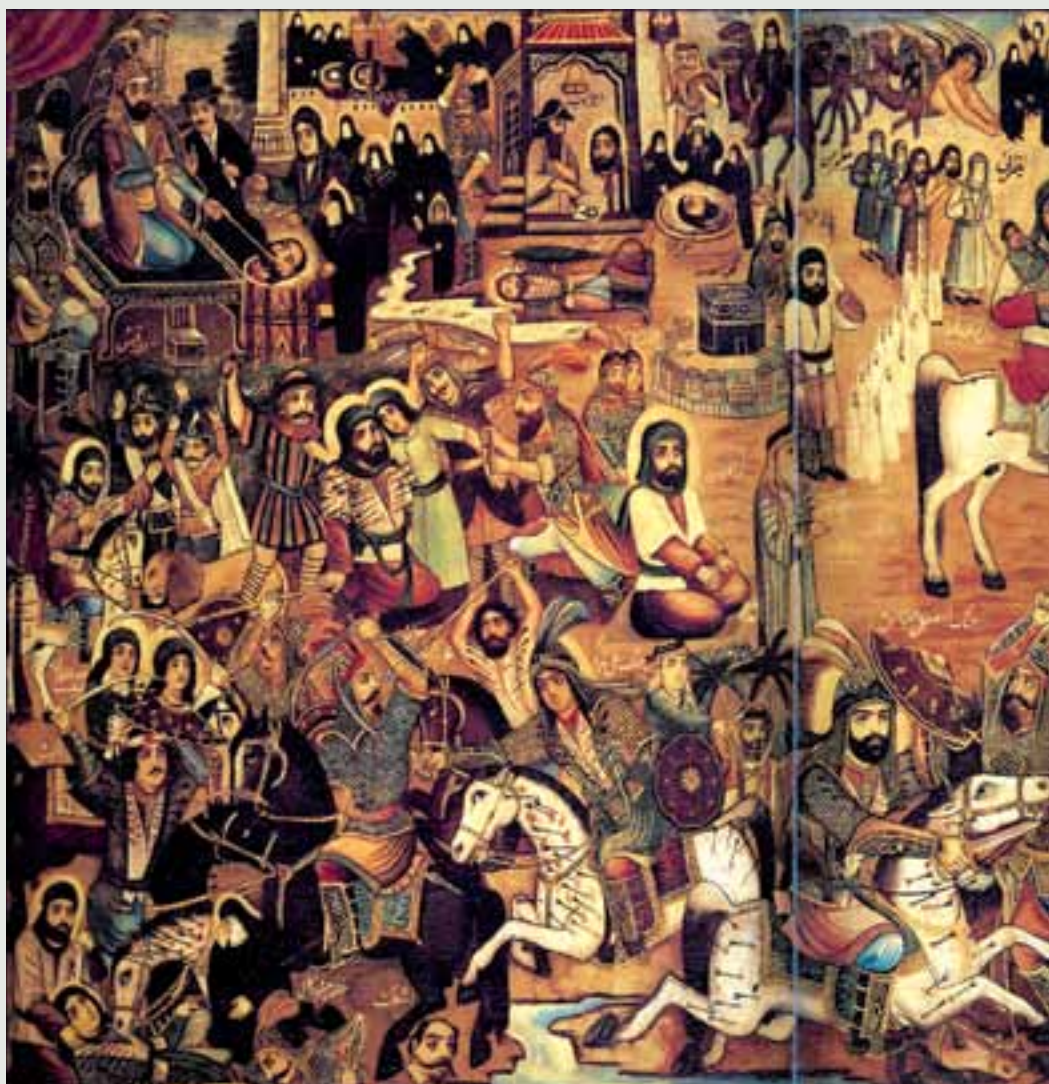




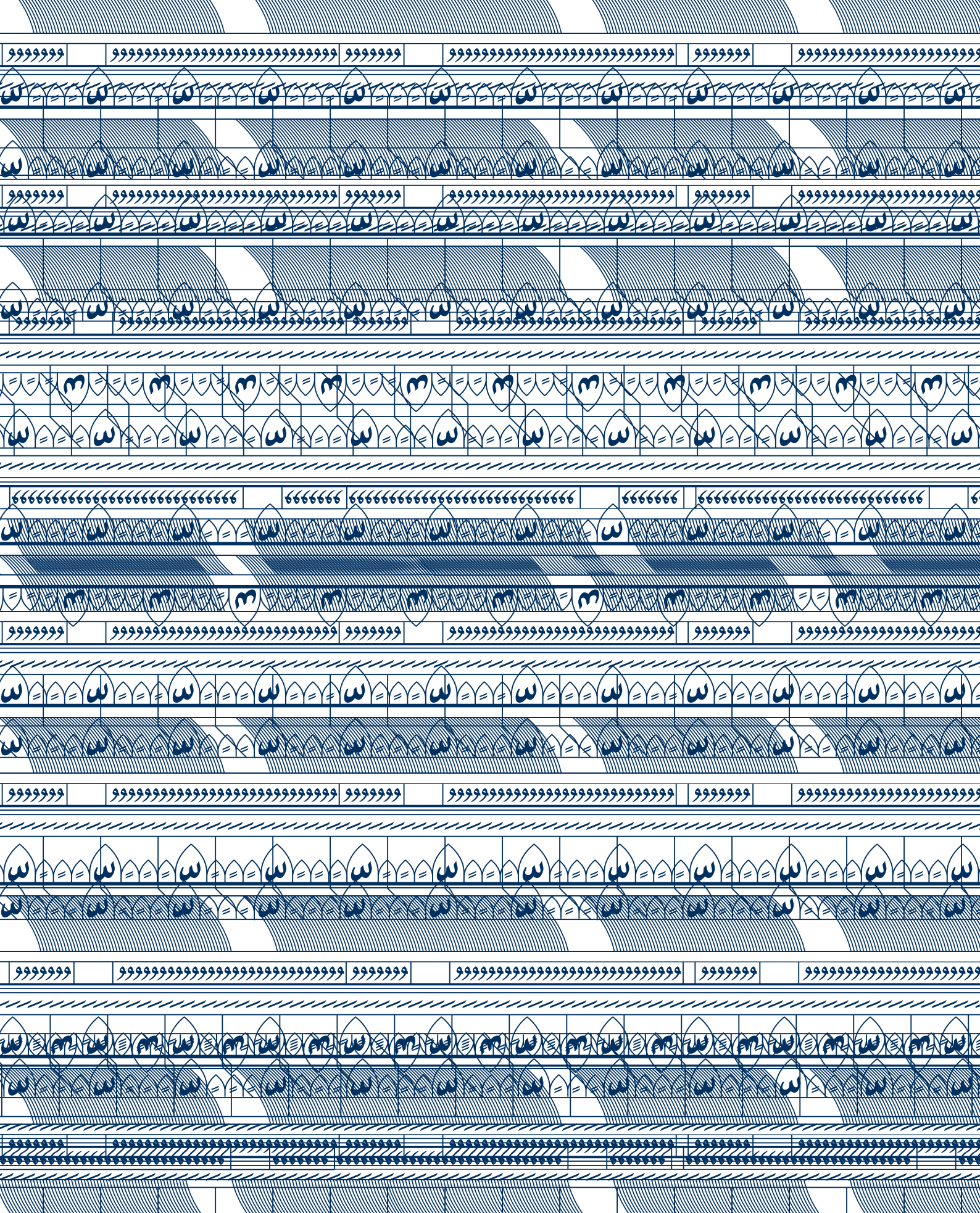


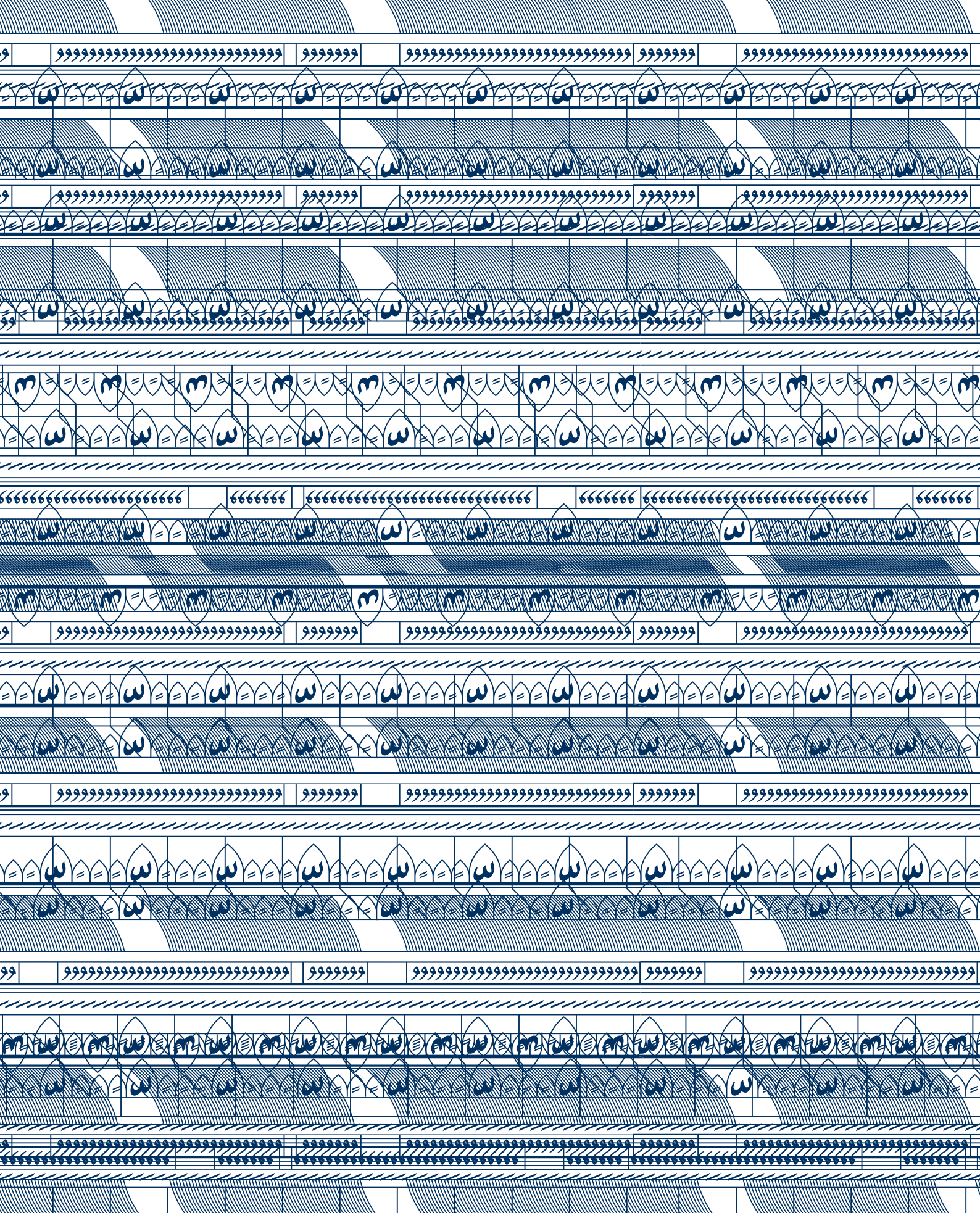












مؤلفان

مهرانه آتشی



حاتم امام

به عنوان کودکی دورگه، نیمی فلسطینی و نیمی لبنانی، که در صیدا واقع در جنوب لبنان رشد و نمو یافته، همواره حس می‌کردم که یک بیگانه‌ام. در کتاب‌های زبان و ادبیات مدرسه‌ی ابتدایی آموختم که یک لبنانی نوعی چگونه می‌تواند باشد: سراقراز و مغرور چون سرو، بخشنده چون زمین، بافرهنگ و مدرن، اما همچنان وابسته به خاک و دلبسته به خانواده. این قهرمان در دهکده‌ی همیشه سرسبز با خانه‌هایی بنا شده از سنگ و سقف‌های شیروانی سفالین سرخ و مشرف به دریای نیلگون سکنا دارد. چنین شد که من خود را از این تصویر مطلوب جدا دیدم، چرا که وقتی به کتاب رجوع می‌کردم ریشه‌های نوعی ملی‌گرایی را می‌دیدم که بخش عظیمی از چشم‌انداز سیاسی لبنان امروز را تشکیل می‌دهد.

نازگل انصاری‌نیا

تمرکز اصلی من، نوعی بازنمایی است از آن‌چه با زندگی روزمره‌ی ما عجین و در آن مستتر است. کار من ملهم است از اشیاء روزمره و رویدادها و تجربه‌های معمولی و رابطه‌شان با موضوعات وسیع‌تر اجتماعی. مجموعه‌های «نمونه» در پتانسیل بصری سنتی ایرانی و آمیختگی آن با چشم‌اندازهای ساختاری زندگی روزمره در ایران کنکاش می‌کند و خالق ارتباطی میان رویدادهایی به‌ظاهر نامرتبط است.

محمود بخشی در تهران زندگی می‌کند.

دانیل برنت

ترسیم یک خط
میان خطوط
هیچ پیش‌فرضی برای خود نسا.

اویا پانجاراوغلی

فرصت مشارکت در این پروژه در ابتدا در نظر من به‌مثابه فرصتی برای پرسه‌زدن ماورای پارامترهای معمول مباحث آکادمیک جلوه کرد. کاری است از منظر مفهومی شورشی، صادقانه فتنه‌گر و محتاطانه برون‌گرا. و بنابراین به‌شکلی انرژی‌بخش خوشایند.

رضا حائری یک فیلم‌ساز و تهیه‌کننده‌ی فیلم‌های مستند و کوتاه ایرانی است. او در تهران زندگی می‌کند و برای یک گاه‌نامه‌ی محلی نیز مطلب می‌نویسد. وی در حال حاضر روی یک پروژه‌ی فیلم‌سازی مستقل کار می‌کند. برخی از کارهای اخیر او عبارت‌اند از: *اتصال نهایی* (۲۰۰۸) و *پایان همه‌ی محدودیت‌ها* (۲۰۰۹).

بینا چوی

به‌دنبال روش‌هایی می‌گردم که در آن‌ها بتوانیم «تمرین» و گفت‌گویی‌مان در باب تقاضای اجتماعی «راه‌کار» را ادامه دهیم، به خصوص وقتی که گرداننده‌ی مؤسسه‌ی چون کاسکوییم. از طریق «کشت» درخت نخل الکتریکی‌ام، در عین حال به‌دنبال روش‌هایی‌ام برای هم‌خانگی و هم‌وطنی در مکان‌هایی که از نظر جغرافیای فرهنگی و سیاسی متفاوت‌اند.

تینا رحیمی

مترجم، مدرس فارسی، و نویسنده‌ی بخش فارسی مؤسسه‌ی رزتا/استون‌ام. دیگر پروژه‌های من عبارت‌اند از: ترجمه‌ی فارسی کتاب *گفت‌وگوی بی‌انتها* اثر موریس بلانشو، تدوین برنامه‌ی آموزشی توسعه‌ی فراگیری زبان فارسی برای انگلیسی‌زبانان، و پژوهشی مربوط به تحصیل در مقطع دکترا درباره‌ی سینما از منظر فلسفی.

اشکان سپهوند

من می‌نویسم، می‌خوانم، آشپزی و پژوهش و ویرایش و ترجمه می‌کنم. مابین همین از این شاخه به آن شاخه پریدن‌ها زندگی می‌کنم و هرازگاهی در میان ترکش‌های شدیداً داغ هم‌کاری و گفت‌وگو کار می‌کنم و به‌دنبال فضاهایی می‌گردم که در آن‌ها بتوان شاهد عجایب بود و داستان‌هایی را بتوان گفت.

ستاره شهبازی

توضیحاتی درون چیزهای مختلف هست که افزودن‌شان به یک کار را برایم بسیار دشوار می‌سازد. حس می‌کنم که کار خودش به‌گونه‌یی یک توضیح است. ارتباط من با این پروژه از طریق گفت‌وگویی برقرار شد که در ماه نوامبر و در تراس خانه‌ام در بیروت با تو نانا‌اشا داشتم. این اتفاق در زمانی رخ داد که تصمیم داشتم که پنهان شوم و روی مهارت‌های خودم کار کنم. در میان افکاری که حین نوشیدن قهوه در آن صبح‌گاه به ذهنم آمد، از روش کاملاً شخصی‌ات برای جذب من به مشارکت در این کار خیلی خوشم آمد. تصمیم گرفتم در کاری مشارکت کنم که ممکن بود در هیچ شرایط دیگری مرا در چنان موقعیتی قرار ندهد. احساسی بود شبیه صمیمیت لحظه‌ی اعتراف به گناه. حالا حس می‌کنم که توضیحاتم شبیه اعتراف شده‌اند: نمی‌توانم طراحی کنم، نمی‌توانم تدوین ویدئویی انجام دهم، هیچ چیز درباره‌ی عکاسی نمی‌دانم و بدتر از همه، اصلاً بلد نیستم این نقایص را پنهان کنم!

زینب شهیدی

توضیحاتی درون چیزهای مختلف هست که افزودن‌شان به یک کار را برایم بسیار دشوار می‌سازد. حس می‌کنم که کار خودش به‌گونه‌یی یک توضیح است. ارتباط من با این پروژه از طریق گفت‌وگویی برقرار شد که در ماه نوامبر و در تراس خانه‌ام در بیروت با تو نانا‌اشا داشتم. این اتفاق در زمانی رخ داد که تصمیم داشتم که پنهان شوم و روی مهارت‌های خودم کار کنم. در میان افکاری که حین نوشیدن قهوه در آن صبح‌گاه به ذهنم آمد، از روش کاملاً شخصی‌ات برای جذب من به مشارکت در این کار خیلی خوشم آمد. تصمیم گرفتم در کاری مشارکت کنم که ممکن بود در هیچ شرایط دیگری مرا در چنان موقعیتی قرار ندهد. احساسی بود شبیه صمیمیت لحظه‌ی اعتراف به گناه. حالا حس می‌کنم که توضیحاتم شبیه اعتراف شده‌اند: نمی‌توانم طراحی کنم، نمی‌توانم تدوین ویدئویی انجام دهم، هیچ چیز درباره‌ی عکاسی نمی‌دانم و بدتر از همه، اصلاً بلد نیستم این نقایص را پنهان کنم!

ناتاشا صدر حقیقیان



جنی طربلسی

مدرس طراحی گرافیک و تصویرسازی اهل لبنان‌ام. با مشارکت، دلم می‌خواهد این کار بازتابی در رابطه‌ی میان دست و چشم در طراحی و خطاطی داشته باشد.

رضا عابدینی



همایون عسکری سیریزی

من، همایون عسکری سیریزی، تصویر نبودنِ لودویگ ویتگنشتاین‌ام....

شهاب فتوحی

زمن‌هی فکر می‌کند. نه این‌که آدم متفکری باشد، ولی‌هی به من فکر می‌کند و من‌هی نگاهش می‌کنم. چون یک نفر نمی‌تواند هم فکر کند هم نگاه کند، ما این‌جوری کارهای‌مان را تقسیم کرده‌ایم. پس من هیچ وقت به او فکر نمی‌کنم و او هم هیچ‌وقت به من نگاه نمی‌کند. تقریباً هیچ‌وقت به من نگاه نمی‌کند، مگر وقتی که فکر کند که به او نگاه نمی‌کنم. ولی من چون تقریباً هیچ‌وقت فکر نمی‌کنم، هیچ‌وقت فکر نمی‌کنم که او به من فکر نمی‌کند. پس همیشه به او نگاه می‌کنم، مگر همان وقتی که می‌بینم او دارد به من نگاه می‌کند، آن‌وقت می‌فهمم که او دارد به من فکر نمی‌کند و همین‌جاست که می‌بینم دارم فکر می‌کنم. اما مقصر اصلی من نیستم. چون با همه‌ی خوشگلی‌اش همیشه اوست که اول نگاه می‌کند، بعد به‌خاطر همه‌ی خوشگلی‌اش به او نگاه می‌کنم و می‌بینم که او خیلی‌وقت است دارد فکر می‌کند. البته نه این‌که زمن آدم متفکری باشد ولی خیلی فکر می‌کند.

مدیا فرزین

مدیا فرزین در نیویورک اقامت دارد و در حال حاضر در مقطع دکتری تاریخ هنر در دانشگاه سیتی نیویورک تحصیل می‌کند.

فرهاد فزونی

:-}

سهراب محبی سهراب محبی در حال حاضر در شهر بروکلین می‌خواند و می‌نویسد.

مالی نزیبت اخیراً در کالج واسار به تدریس ادامه می‌دهد و بیش‌تر در زمینه‌ی منطقه‌ی آرمان‌شهر کار می‌کند که پروژه‌یی در دست اجراست با همراهی هانس اولریخ ابريست و ریکریت تیراوانجا.

مهدی نوید

آمده بود از خیابان رد شود. دستش خورده بود به یکی. حول بوده لابد طرف، شاید هم خودش. سر تکان داده‌اند هر دو و دست بلند کرده‌اند برای هم. تله‌بندی هم در پس‌زمینه‌شان می‌نشیند. حین مکث‌شان، آن دیگری یک‌هو سرش می‌چرخد و می‌رود توی شیشه‌ی ماشین با بوق ممتد. ماشین با بوق ممتد تجسمِ خاطره می‌شود و دیگری قرمزی‌اش می‌ریزد بیرون، بی‌تله‌بند.

زرده‌ی هوا که فشارش می‌افتد روی سطح، دیگر خیلی وقت است که خیابان قدم‌هاش را طی کرده و آن دیگری و قرمزی‌اش هر دو با وحشت رفته‌اند از صورتش، حول و ولایش اما پر و پخش است در دست‌هاش. هوا را بی‌حوصله قورت می‌دهد و در فاصله‌ی اتاق تبخیر می‌شود و شکل می‌شود و رفتار می‌شود در فاصله‌ی اتاق: رفتار فاصله می‌شود. و در فاصله‌ی رفتار نوشتار می‌افتد. همین می‌شود که بی‌حوصلگی اتاق را قورت می‌دهد و می‌نویسد تا وحشتش از صورتش برود.

ویلیام ویلر

ویراستار و مصحح نسخه‌ی انگلیسی بررسی دیدن‌ویراستاران و مصححان زبان گاهی ظاهراً هدف تحمیلی خود را کنشی می‌بینند که طی آن زبان علمی است که با همایش شناخت‌های رسمی‌شده تأیید می‌شود؛ هر چند، غالباً چنین نیست، زبان یک توده‌ی واقع‌گرایانه از کثرت‌ها، خاطرات، تصاویر، (عدم) درک، (عدم) ترجمه، الهام‌ها و احساسات است. تمامی چیزها مورد توجه قرار گرفتند، سؤال‌های بزرگ من این‌ها بودند: آیا هرگز چنین چیزی که به‌مثابه یک فن‌آوری برای پرورش احاد زبان نوشتار به‌کار رود، وجود دارد؟ یک فن‌آوری شاعرانه؟ معنای مؤلف چیست؟ من همه‌ی خوانندگان را ترغیب می‌کنم که ویرایش این متون را ادامه دهند و حواشی آن را با پیشنهادهایی برای تغییرات و سامان‌دهی دوباره پر کنند. فکر می‌کنم این کتاب دعوت‌نامه‌یی صمیمانه است برای انجام چنین کاری.

زویا هنرمند مقیم تهران و دارای سابقه‌ی کار در حوزه‌های سینما و فلسفه است. او در حال حاضر روی پایان‌نامه‌ی تحصیلی‌اش در رشته‌ی رسانه و ارتباطات، با تمرکز در شاخه‌ی فلسفه‌ی سیاسی کار می‌کند.

IMAGE-SHIFT

ما یک استودیوی طراحی اهل برلین‌ایم. از ۱۹۹۹ در زمینه‌های اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و هنری برای دوستان و مشتریان‌مان یا علیه آنان کار کرده‌ایم. این پروژه کار ویژه‌یی بود: یک عملیات طراحی گروهی قوی بین فرهاد در تهران، ناتاشا و اشکان در این‌جا و آن‌جا و ما در برلین (گاهی)... اما: چه‌طور کتاب را نگه داریم و بکشاییم، چه‌طور دست‌خطی را بنگریم که نمی‌توانیم بخوانیمش؟ چه‌طور آرایش صفحات را با این جهت عجیب نگارش سر و سامان دهیم؟ چالش با چشم‌های‌مان (و آن‌چه پشت آن‌ها نهفته است) در باب چگونه دیدن، نگاه‌کردن و درک چیزها - این یک برخورد تجربی نبود، بلکه تحریکی مثر ثمر بود. مؤسسه، متشکرم برای ترجمه‌ی ناهماهنگ‌تان!

CONTRIBUTORS

REZA ABEDINI



NAZGOL ANSARINIA

Representing that which is interwoven and concealed in our daily life as my main focus, my work is inspired by everyday objects, routines, events, and experiences and their relationship to the larger social context. The Patterns series explores the visual potential of traditional Iranian patterns and embeds within their structure scenes from everyday life in Iran, creating connections between seemingly disparate events.

HOMAYOUN ASKARI SIRIZI

I, Homayoun Askari Sirizi, am the absence of the image of Ludwig Wittgenstein . . .

MEHRANEH ATASHI



MAHMOUD BAKHSHI lives in Tehran.

DANIEL BERNDT

drawing a line.
between the lines.
don't make any assumptions.

BINNA CHOI

I am looking for ways in which we can continue our "practice" and negotiate it with the social demand for "strategy," especially as I run an institution like Casco. Through my "planting" Electric Palm Tree, I also seek ways of cohabitation while traversing different geo-cultural and political places.

MEDIA FARZIN is based in New York, currently pursuing her Ph.D. in art history at the City University of New York.

SHAHAB FOTOUHI

my wife keeps thinking. not that she's a thoughtful person. she keeps on thinking about me and i keep looking at her. as a person can't both think and look, we've divvied up our duties in this manner. so, i never think about her and she never looks at me. she almost never looks at me, unless if she thinks i'm not looking at her. but since i almost never think, i never think that she's not thinking about me. therefore, i'm always looking at her, unless if at that very moment i see her looking at me; then i understand that she's no longer thinking about me. it is at this instant when i realize that i'm thinking. but actually i'm not the one to blame. since with all her beauty, she's always the one who first looks, and because of all her beauty, i look back and i see that she's been thinking for quite some time.

FARHAD FOZOUNI

:-{

REZA HAERI is an Iranian filmmaker and a producer of documentary and short films. He lives and writes in Tehran, where he is also involved with a local periodical. He is currently working on an independent film project. Some of his recent works include *Final Fitting* (2008) and *All Restrictions End* (2009).

ZOYA HONARMAND is based in Tehran and has a background in cinema and philosophy. She is currently working on a graduate degree in media and communication, with a focus on political philosophy.

IMAGE-SHIFT

we are a berlin-based design studio. since 1999, we have been working in social, political, cultural, and artistic contexts with, for, and against our clients and friends. this project was special: a strongly collaborative design process between farhad in tehran, natascha and ashkan here and there, and us in berlin (sometimes) . . . but: how to hold and open a book? how to look at a script one can't read? how to organize layouts when the reading direction feels odd? challenging our eyes (and what lies behind them) on how to see, look at, and understand things—this was not an abstract encounter, but a productive irritation. thank you institute for incongruous translation!

HATEM IMAM

As a kid with mixed origins, half Palestinian, half Lebanese, growing up in Saïda in the south of Lebanon, I always felt like an outsider. In my elementary school's language and literature textbook I learned about the typical Lebanese: proud as the cedar, generous as the fields, cultured and modern, yet close to the earth and bound by the family. This hero dwells in an evergreen village with houses made of stone and red tiled roofs overlooking a clear blue sea. So far removed was I from this ideal image that, looking back at the book, I see

the roots of a nationalism that defines a large section of the Lebanese political landscape today.

SOHRAB MOHEBBI is a writer/curator based in Brooklyn, New York. He is a contributing editor at *Bidoun* magazine. Mohebbi is currently a curatorial fellow at the Queens Museum of Art and was a founding member of 127 band/Tehran.

MEHDI NAVID

He came to cross the street. His hands touched someone. Maybe the other was in a rush, or maybe he was. They nodded, both waved at one another. A smile landed in their background. During their pause, the other suddenly turned its head and hit the windshield of a car with an endless honk. The car with the endless honk became the embodiment of memory and the redness of the other poured out, without traces of the smile.

As the yellow of the air presses on the plain, it has been a long time since the street has carried its footsteps, and the other and its redness have both, together with fear, left his face, but his panic and frenzy are scattered through his hands. Wearily, he swallows the air and evaporates in the distance of the room, becomes form, becomes attitude, within the distance of the room: becomes the attitude of distance. And falls between the distance of attitude's writing. Thus, he swallows the weariness of the room and writes to clear his face from fear.

MOLLY NESBIT continues to teach, most recently at Vassar College, and learn, notably at Utopia Station, an ongoing project organized together with Hans Ulrich Obrist and Rirkrit Tiravanija.

OYA PANCAROĞLU

The opportunity to participate in this project initially appealed to me for the chance to wander out of the usual parameters of academic discourse. It is constructively subversive, faithfully seditious, and discreetly extroverted. And hence refreshingly welcome.

TINA RAHIMI

I am a translator, a Farsi tutor, and a Farsi-content author for Rosetta Stone Inc. My other projects include a Farsi translation of Maurice Blanchot's *The Infinite Conversation*, developing Farsi language-learning curriculum for English speakers, and exploring cinema from a philosophical perspective for my doctorate.

NATASCHA SADR HAGHIGHIAN



ASHKAN SEPAHVAND

I read, write, cook, research, edit, and translate. I live between here and there, work in sporadic bursts of intensity tempered with collaboration and conversation, and seek those spaces where wonder can take place and stories may be told.

SETAREH SHAHBAZI

Statements are among the things I find the most difficult to add to a work. I feel the work itself is somehow a statement. My connection to this project is through the conversations I had with you, Natascha, on my terrace in Beirut last November. This was at a time when I had decided to hide and work on my skills. I liked the personal way you approached me to contribute, over those morning coffee thoughts. I decided to contribute something I would not have shown under other circumstances. It made sense in the intimacy of the moment of confession. I feel my statement now turns into a confession: I can't draw, I can't paint, I can't edit videos, I don't know anything about photography, and, worst of all, I can't write to help hide all of this!

ZEINAB SHAHIDI

Statements are among the things I find the most difficult to add to a work. I feel the work itself is somehow a statement. My connection to this project is through the conversations I had with you, Natascha, on my terrace in Beirut last November. This was at a time when I had decided to hide and work on my skills. I liked the personal way you approached me to contribute, over those morning coffee thoughts. I decided to contribute something I would not have shown under other circumstances. It made sense in the intimacy of the moment of confession. I feel my statement now turns into a confession: I can't draw, I can't paint, I can't edit videos, I don't know anything about photography, and, worst of all, I can't write to help hide all of this!

JANA TRABOULSI

I am a Lebanese illustrator and graphic design teacher. With my contribution, I'd like to reflect on the relationship of the hand and eye in drawing and calligraphy.

WILLIAM WHEELER

Language and copy editors sometimes see it as their externally imposed purpose to act like language is a science that gets corroborated by conventions of institutionalized cognition; however, more often than not, language is a relativistic farrago of intensities, memories, projections, (mis)understandings, (mis)translations, inspirations, and sensations. All things considered, my biggest questions are the following: is there even such a thing as a technology for the nurturing of singularities in written language? A poetic technology? I would encourage each reader to continue editing these texts, filling the margins with proposals for changes and rearrangements. I think the book extends a wholehearted invitation to do just this.

12. Let n be the number of eighth-grade students who participated, and let w be the number of points awarded by each of them. The total number of points won in the tournament is then $wn + 8$. This number clearly is also equal to the number of games played. Since there were, altogether, $n + 2$ players in the tournament, and each played $(n + 1)$ games (one with each remaining player), there was a total of $\frac{(n + 2)(n + 1)}{2}$ games played (two players to each game, hence we divide by 2). Therefore, we have

$$wn + 8 = \frac{(n + 2)(n + 1)}{2},$$

or, after simplification,

$$n(n + 3 - 2w) = 14.$$

Now, n is an integer, as is the number in parentheses (since w is either an integer or a fraction having denominator 2).

Since n must divide 14, n can be only one of the numbers 1, 2, 7, or 14. We must discard the possibilities $n = 1$ and $n = 2$, since in either of these cases the total number of participants could not have exceeded 8 and the two seventh graders could not have amassed as many as 8 points.

There remain the possibilities $n = 7$ and $n = 14$. If $n = 7$, then $7(7 + 3 - 2w) = 14$; $w = 4$. If $n = 14$, then $14(14 + 3 - 2w) = 14$; $w = 8$. Hence, there are two answers: $n = 7$ and $n = 14$.

۴۹. پاره‌خط‌های راستی را که، حشره روی آن‌ها حرکت می‌کند، به ترتیب شماره‌گذاری می‌کنیم. یکی از سه پاره‌خط جهت‌دار شبکه را در نظر می‌گیریم و آن‌را افقی می‌نامیم. تا به می‌کنیم، با شماره‌های همه پاره‌خط‌های راست افقی می‌رویم و فرد و یا همه این شماره‌ها، عددهایی زوج اند. h و k را دو پاره‌خط راست افقی مجاور می‌گیریم. به این منظور که، مسیری h و k شامل پاره‌خط‌های راستی با دو جهت دیگر باشند. این وضع ممکن نیست که، حشره نوار قائمی از شش‌ضلعی‌ها را، ابتدا در «چانی» و سپس «به صورت برگشته» در جای دیگر، قطع کند (آن‌طور که در شکل ۳۸ نشان داده شده است. زیرا در این حالت، می‌توان راه‌کوئی‌تری برای



شکل ۳۸

حشره پیدا کرد (مسیری که h و k را با نقطه چن به هم وصل کرده است). از این‌جا نتیجه می‌شود که، تعداد پاره‌خط‌های راست بینش، بین h و k عددی فرد است و، حشره، روی این پاره‌خط‌های راست، در پیک جهت حرکت می‌کند. به این ترتیب، همه پاره‌خط‌های افقی مسیر، با شماره‌ای فرد دارند و با شماره‌ای زوج (و حشره، روی آن‌ها، در پیک جهت حرکت می‌کند). درباره پاره‌خط‌های راست مسیر، که در یکی از دو جهت دیگر قرار دارند، همین وضع درست است. از آن‌جا که، تنها با سه جهت سروکار داریم، با همه پاره‌خط‌های با شماره زوج و با همه پاره‌خط‌های با شماره فرد، در پیک جهت‌اند. تعداد این گونه پاره‌خط‌ها برابر $5n$ می‌شود. ∇ هر مسیری از حشره روی شبکه را می‌توان، با آغاز از یک پیک‌گره، به وسیله «واژه‌ای» شامل حرف‌های h و v و «دو (هر حرف، متناظر است با پاره‌خط راستی از مسیر که در یکی از سه جهت ممکن باشد). جالب است، به شرح واژه‌ای برده‌ایم که متناظر باشد با مسیری بسته (که به نقطه آغاز برگشته است) و با مسیری که خودش را قطع نکرده باشد.

12. First solution. Let n be the number of coconuts each man received when the pile of coconuts was divided the next morning. Then $5n + 1$ coconuts were in the final pile. The last man to have raided the pile the night before must have taken $\frac{5n + 1}{4}$ nuts, since prior to that there must have been $5 \cdot \frac{5n + 1}{4} + 1 = \frac{25n + 9}{4}$ coconuts in the pile. The next-to-last (penultimate) man to have raided the pile took $\frac{1}{4} \cdot \frac{25n + 9}{4}$ nuts, and prior to that the pile contained $5 \cdot \frac{1}{4} \cdot \frac{25n + 9}{4} + 1 = \frac{125n + 61}{16}$ coconuts. The man who raided prior to that took $\frac{1}{4} \cdot \frac{125n + 61}{16}$ nuts from a pile of $5 \cdot \frac{1}{4} \cdot \frac{125n + 61}{16} + 1 = \frac{625n + 369}{64}$; the man before him took $\frac{1}{4} \cdot \frac{625n + 369}{64}$ nuts from a pile of $5 \cdot \frac{625n + 369}{64} + 1 = \frac{3125n + 2101}{64}$; finally, the first man to have arisen the night before took $\frac{1}{4} \cdot \frac{3125n + 2101}{256}$ nuts from the original pile, which contained

$$\begin{aligned} N &= 5 \cdot \frac{1}{4} \cdot \frac{3125n + 2101}{256} + 1 = \frac{15625n + 11529}{1024} \\ &= 15n + 11 + \frac{365n + 365}{1024} \end{aligned}$$

coconuts. Since N must be an integer, $365(n + 1)$ must be divisible by 1024. The least integral value of n which will make $365(n + 1)$ divisible by 1024 is 1023 (since 365 and 1024 are relatively prime). Thus,

$$N = 15 \cdot 1023 + 11 + 365 = 15629.$$

Second solution. The problem can be solved more readily and with much less calculation if we consider the conditions imposed on the total number of coconuts. The first condition asserts that the first division of the total number of nuts by 5 yields a remainder of 1, that is, for some number l , $N = 5l + 1$. The numbers N satisfying this condition appear in the sequence of natural numbers at intervals five integers apart, and if we know one of the numbers, we can find as many more as we wish by adding or subtracting multiples of 5. The second condition asserts that $k = (4/5)(N - 1) = 4l$ (k is the number of nuts remaining for the second man's raid) gives a remainder of 1 when divided by 5; that is, $k = 5l_1 + 1$, for the suitable l_1 . This is equivalent to the requirement that l yield a remainder of 4 when divided by 5, or that $N = 5l + 1$ yield a remainder of 21 when divided by 25. Numbers satisfying this condition are found in the natural number sequence at intervals of 25, and if we know one such number, we can obtain the others by adding or subtracting multiples of 25. The third condition asserts that $k = (4/5)(k - 1) = 4l_2$ yields a remainder of 1 upon division by 5; this condition determines the remainder yielded upon division of l_1 by 5, or the remainders obtained by dividing k and l by 25, or the remainder obtained by dividing N by 125. All the conditions together determine the remainder obtained by dividing N by $5^4 = 15,625$. These numbers appear at intervals of 15,625 in the sequence of natural numbers.

We can now calculate the remainder which N yields upon division by 5^4 , but this is not necessary. One number satisfying all the imposed conditions is -4 , which upon division by 5 yields a quotient of -1 and a remainder of $+1$. If we subtract the number 1 from -4 and divide the difference by $4/5$, then divide the result by 5, we again obtain a remainder of $+1$. Accordingly, upon all further divisions by 5 we will obtain the same remainder of $+1$. The number -4 cannot, of course, be the answer to the problem, since N has to be a positive integer. But since we do know one number which satisfies the conditions of the problem, we can find as many others as we wish by adding multiples of 5^4 . The least positive number which we can add to satisfy the given conditions is 5^4 itself; we obtain $-4 + 5^4 = 15625 - 4 = 15,621$.

8. (a) Let us denote the minimum number of transfers necessary to construct a pyramid consisting of n rings on the second peg (under the conditions given by the problem) by $K(n)$. Clearly, $K(1) = 1$. Further, if $n = 2$, then to transfer the second ring to the second peg, we must first transfer the first ring from the second peg to the auxiliary peg; then we place the second ring on the second peg and transfer the first (smallest) ring to the second peg. Thus, $K(2) = 3$. If $n = 3$, then to transfer the lowest (largest) ring to the second peg, in the necessary arrangement, we must first move the two rings already on the second peg to the auxiliary peg. This requires $K(2)$ moves, and $K(2)$ moves will be required again to replace the rings on the second peg after the largest ring is moved from the first peg to the second peg. Thus,

$$K(3) = 2K(2) + 1 = 7.$$

In an analogous way find

$$K(4) = 2K(3) + 1 = 15;$$

$$K(5) = 2K(4) + 1 = 31.$$

In general,

$$K(n) = 2K(n-1) + 1.$$

Noting that, for example, $K(3) = 2^3 - 1$, $K(4) = 2^4 - 1$, and so on, we assume as an induction hypothesis that $K(n-1) = 2^{n-1} - 1$. Then

$$K(n) = 2K(n-1) + 1 = 2(2^{n-1} - 1) + 1 = 2^n - 1.$$

Thus, by the principle of finite mathematical induction, it follows that $K(n) = 2^n - 1$ for all n .

(b) Designated by $K(n)$ the least number of moves necessary to remove n rings from the rod. From the beginning position it is possible to remove either the first ring [see Figure 5(a)] or the second [Figure 5(b)]; consequently, $K(1) = 1$ and $K(2) = 2$ (for two rings, we first remove the second ring, then the first).

In order to remove the i th ring it is necessary to remove the $i-2$ preceding rings; otherwise the i th ring cannot be moved to the end of the rod. On the other hand, if the $(i-1)$ st ring is already removed, then the i th ring cannot be removed [see Figure 5(a)] (it is evident that if three rings are removed, then the fourth cannot be removed). But if the $(i-1)$ st ring is removed, then the $(i+1)$ st ring can easily be removed [see Figure 5(b) and (c)].

Now it is not difficult to answer the question posed by the problem. In order to remove the last of the n rings it is first necessary to remove the first $n-2$ rings. This can be done in $K(n-2)$ moves,



Figure 4



Figure 5

from which we easily derive

$$K(n) = 2^n - 1$$

[see the solution to problem (a)].

Now the formula which determines $K(n)$ takes the form

$$K(n) = K(n-2) + 2^{n-1}.$$

But since $K(1) = 1$ and $K(2) = 2$, we readily find, for $n = 2m$ (an even number) that

$$\begin{aligned} K(n) &= K(n-2) + 2^{n-1} = K(n-4) + 2^{n-1} + 2^{n-2} \\ &= K(n-6) + 2^{n-1} + 2^{n-2} + 2^{n-3} + \dots \\ &= K(2) + 2^{n-1} + 2^{n-2} + 2^{n-3} + \dots + 2^2 \\ &= 2 + \frac{2^{n-1} - 2^2}{2-1} = \frac{1}{2}(2^{n+1} - 2^2). \end{aligned}$$

If $n = 2m+1$ (an odd number),

$$\begin{aligned} K(n) &= K(n-2) + 2^{n-1} = K(n-4) + 2^{n-1} + 2^{n-2} \\ &= K(n-6) + 2^{n-1} + 2^{n-2} + 2^{n-3} + \dots \\ &= K(3) + 2^{n-1} + 2^{n-2} + 2^{n-3} + \dots + 2^2 \\ &= 1 + \frac{2^{n-1} - 2^2}{2-1} = \frac{1}{2}(2^{n+1} - 1). \end{aligned}$$

after this the final ring can be taken off in one more move. It then remains to remove the $(n-1)$ st ring. We will designate by $K(n)$ the number of moves necessary to remove only the n th ring, under the condition that all the preceding rings have already been taken off. We obtain

$$K(n) = K(n-2) + 1 + K(n-1).$$

We shall now find an expression for the number $K(n)$. Clearly, in order to remove the n th ring from the rod we must put the $(n-1)$ st ring back on the rod. This can be done in $K(n-1)$ moves [the same number of moves which were necessary to remove the $(n-1)$ st ring from the rod, the moves now being done in reverse order]. The n th ring is now easily removed from the rod, requiring only one additional move. Finally, the $(n-1)$ st ring must be taken off the rod, for which $K(n-1)$ more moves are needed. Thus, we obtain

$$K(n) = 2K(n-1) + 1.$$

۲۹۶. مثلاً، اگر در روز اول، برای سه دوست A ، B و C ، به خاطر واکنش زدن مصونیت داشته باشد، بیمار B بیمار C سالم باشد، ایمنی به پایان نمی‌رسد.

(b) اگر ایمنی تمام نشود، آن وقت می‌توان A را پیدا کرد که، قبل از دیگران، دوبار بیمار شده باشد، ولی در این صورت، برای بار دوم باید بیماری مثلاً از B به او سرایت کرده باشد که، خودش قبل از A ، دوبار بیماری را گرفته باشد.

۲۹۷. پاسخ: ممکن نیست.

دنباله n_p با آغاز از شماره‌ای مثل p ، ثابت می‌ماند، یعنی

$$n_p = n_{p+1} = n_{p+2} = \dots$$

261. Let the lengths of the two beams of the scale be a and b , respectively. Then in order to balance a weight of 1 pound placed in one of the pans—say on the pan hung from the beam of length a —the butcher must place in the other pan an amount of meat weighing actually $x = \frac{a}{b}$ pounds (since the moments $a \cdot 1$ and $b \cdot x$ must be equal in order to produce equilibrium). Similarly, if a one-pound weight is placed on the other pan, it will be balanced by $\frac{b}{a}$ pounds of meat. Therefore, the butcher gives out $\frac{a}{b} + \frac{b}{a}$ pounds of meat, and this is weighed out as 2 pounds. However, $\frac{a}{b} + \frac{b}{a} > 2$

[since $\frac{a}{b} + \frac{b}{a} - 2 = \frac{a^2 - 2ab + b^2}{ab} = \frac{(a-b)^2}{ab} \geq 0$, and equality can hold only if $a = b$]. This means that the butcher gives out more meat than he charges for.

On the other hand, suppose the butcher sells his meat in the following way: A given piece is divided into two equal parts, and each part is weighed on a different pan. Let us assume (since other cases can be easily handled by similar reasoning) that the true weight of the whole is exactly 2 pounds; thus, each piece has true weight, by assumption, of 1 pound. When one piece of meat is placed on one of the pans, the total of the weights needed to balance it comes to $\frac{a}{b}$ pounds, and when the other piece is placed on the other pan,

the total of the weights needed to balance that piece comes to $\frac{b}{a}$ pounds. Thus in this case, the sum of the markings on the weights exceeds the total weight of the meat—that is the butcher is short-weighing his customers.

Thus, whether the customer gains or the butcher gains depends upon the procedure used. The reader is invited to answer the question: Is a paradox involved here? [Editor.]

۳۲. پاسخ: $\frac{1}{2} \approx 0.5$.

اگر یارمخط راستی شامی مثلث را جازو کند چنانکه در یکی از مورخه‌های



شکل ۳۳

خود، از مرکز مثلث می‌گذرد. ثابت می‌کنیم، از بین یارمخط‌های راستی که از مرکز مثلث می‌گذرد و دو انتهای هر یک از آن‌ها، بر ضلع‌های مثلث تکیه دارند، یارمخط راست AB ، موازی با ضلع مثلث، از همه کوتاه‌تر است. $A'B'$ را یارمخط راستی می‌گوییم که دو انتهای آن بر همان ضلع‌ها تکیه داشته باشد، از مرکز مثلث بگذرد و، در ضمن $OB' < OA'$ (شکل ۳۳).

در این صورت $AB' > AB$ و روشن است که، حتی تصور این یارمخط بر خط راست AB ، طولی بیشتر از $\frac{1}{2}$ دارد و بنا بر این، یارمخط راستی که

تواند شامی مثلث را جازو کند طولی کمتر از $\frac{1}{2}$ ندارد.

از طرف دیگر، با یارمخط راست به طول $\frac{1}{2}$ می‌توان شامی مثلث را جازو کرد. برای این منظور، باید ثابت کرد، از هر نقطه M واقع در درون مثلث می‌توان یارمخط راستی به طول $\frac{1}{2}$ عبور داد، به نحوی که دو انتهای آن روی ضلع‌های مثلث باشند. از نقطه M ، دو خط راست می‌کشیم که با نزدیک‌ترین و دورترین ضلع مثلث به M ، موازی باشند. این خط‌های راست، به وسیله محیط مثلث به دو یارمخط راست منقسم می‌شوند که طولی بیشتر از $\frac{1}{2}$ و دومی طولی کمتر از $\frac{1}{2}$ دارد. یارمخط اول را دور نقطه M دوران می‌دهیم تا بر یارمخط دوم متعلق شود؛ این یارمخط، در یکی از مورخه‌های بیابانی بر یارمخط راست $\frac{1}{2}$ منقسم می‌شود که دو انتهای آن بر ضلع‌های مثلث قرار دارد.

باید آوری می‌کنیم که، با وجود دو خط بودن گزاره اخیر، برای اثبات دقیق، باید پیوستگی دو تابع اثبات شود (ضمیمه ۵).

۱۸۶. هر دو خط راستی را که از نقطه O واقع در درون M شامی می‌گذرند و مساحت M شامی M را نصف می‌کنند، با هم، در نظر می‌گیریم. در این صورت، بین دو زاویه روبه‌رو که به وسیله این دو خط راست تشکیل شده است، بعضی‌های برابری از مساحت M شامی واقع است $(x_1$ و x_2 و x_3 و x_4 و x_5 و x_6 و x_7 و x_8 و x_9 و x_{10} و x_{11} و x_{12} و x_{13} و x_{14} و x_{15} و x_{16} و x_{17} و x_{18} و x_{19} و x_{20} و x_{21} و x_{22} و x_{23} و x_{24} و x_{25} و x_{26} و x_{27} و x_{28} و x_{29} و x_{30} و x_{31} و x_{32} و x_{33} و x_{34} و x_{35} و x_{36} و x_{37} و x_{38} و x_{39} و x_{40} و x_{41} و x_{42} و x_{43} و x_{44} و x_{45} و x_{46} و x_{47} و x_{48} و x_{49} و x_{50} و x_{51} و x_{52} و x_{53} و x_{54} و x_{55} و x_{56} و x_{57} و x_{58} و x_{59} و x_{60} و x_{61} و x_{62} و x_{63} و x_{64} و x_{65} و x_{66} و x_{67} و x_{68} و x_{69} و x_{70} و x_{71} و x_{72} و x_{73} و x_{74} و x_{75} و x_{76} و x_{77} و x_{78} و x_{79} و x_{80} و x_{81} و x_{82} و x_{83} و x_{84} و x_{85} و x_{86} و x_{87} و x_{88} و x_{89} و x_{90} و x_{91} و x_{92} و x_{93} و x_{94} و x_{95} و x_{96} و x_{97} و x_{98} و x_{99} و x_{100} و x_{101} و x_{102} و x_{103} و x_{104} و x_{105} و x_{106} و x_{107} و x_{108} و x_{109} و x_{110} و x_{111} و x_{112} و x_{113} و x_{114} و x_{115} و x_{116} و x_{117} و x_{118} و x_{119} و x_{120} و x_{121} و x_{122} و x_{123} و x_{124} و x_{125} و x_{126} و x_{127} و x_{128} و x_{129} و x_{130} و x_{131} و x_{132} و x_{133} و x_{134} و x_{135} و x_{136} و x_{137} و x_{138} و x_{139} و x_{140} و x_{141} و x_{142} و x_{143} و x_{144} و x_{145} و x_{146} و x_{147} و x_{148} و x_{149} و x_{150} و x_{151} و x_{152} و x_{153} و x_{154} و x_{155} و x_{156} و x_{157} و x_{158} و x_{159} و x_{160} و x_{161} و x_{162} و x_{163} و x_{164} و x_{165} و x_{166} و x_{167} و x_{168} و x_{169} و x_{170} و x_{171} و x_{172} و x_{173} و x_{174} و x_{175} و x_{176} و x_{177} و x_{178} و x_{179} و x_{180} و x_{181} و x_{182} و x_{183} و x_{184} و x_{185} و x_{186} و x_{187} و x_{188} و x_{189} و x_{190} و x_{191} و x_{192} و x_{193} و x_{194} و x_{195} و x_{196} و x_{197} و x_{198} و x_{199} و x_{200} و x_{201} و x_{202} و x_{203} و x_{204} و x_{205} و x_{206} و x_{207} و x_{208} و x_{209} و x_{210} و x_{211} و x_{212} و x_{213} و x_{214} و x_{215} و x_{216} و x_{217} و x_{218} و x_{219} و x_{220} و x_{221} و x_{222} و x_{223} و x_{224} و x_{225} و x_{226} و x_{227} و x_{228} و x_{229} و x_{230} و x_{231} و x_{232} و x_{233} و x_{234} و x_{235} و x_{236} و x_{237} و x_{238} و x_{239} و x_{240} و x_{241} و x_{242} و x_{243} و x_{244} و x_{245} و x_{246} و x_{247} و x_{248} و x_{249} و x_{250} و x_{251} و x_{252} و x_{253} و x_{254} و x_{255} و x_{256} و x_{257} و x_{258} و x_{259} و x_{260} و x_{261} و x_{262} و x_{263} و x_{264} و x_{265} و x_{266} و x_{267} و x_{268} و x_{269} و x_{270} و x_{271} و x_{272} و x_{273} و x_{274} و x_{275} و x_{276} و x_{277} و x_{278} و x_{279} و x_{280} و x_{281} و x_{282} و x_{283} و x_{284} و x_{285} و x_{286} و x_{287} و x_{288} و x_{289} و x_{290} و x_{291} و x_{292} و x_{293} و x_{294} و x_{295} و x_{296} و x_{297} و x_{298} و x_{299} و x_{300} و x_{301} و x_{302} و x_{303} و x_{304} و x_{305} و x_{306} و x_{307} و x_{308} و x_{309} و x_{310} و x_{311} و x_{312} و x_{313} و x_{314} و x_{315} و x_{316} و x_{317} و x_{318} و x_{319} و x_{320} و x_{321} و x_{322} و x_{323} و x_{324} و x_{325} و x_{326} و x_{327} و x_{328} و x_{329} و x_{330} و x_{331} و x_{332} و x_{333} و x_{334} و x_{335} و x_{336} و x_{337} و x_{338} و x_{339} و x_{340} و x_{341} و x_{342} و x_{343} و x_{344} و x_{345} و x_{346} و x_{347} و x_{348} و x_{349} و x_{350} و x_{351} و x_{352} و x_{353} و x_{354} و x_{355} و x_{356} و x_{357} و x_{358} و x_{359} و x_{360} و x_{361} و x_{362} و x_{363} و x_{364} و x_{365} و x_{366} و x_{367} و x_{368} و x_{369} و x_{370} و x_{371} و x_{372} و x_{373} و x_{374} و x_{375} و x_{376} و x_{377} و x_{378} و x_{379} و x_{380} و x_{381} و x_{382} و x_{383} و x_{384} و x_{385} و x_{386} و x_{387} و x_{388} و x_{389} و x_{390} و x_{391} و x_{392} و x_{393} و x_{394} و x_{395} و x_{396} و x_{397} و x_{398} و x_{399} و x_{400} و x_{401} و x_{402} و x_{403} و x_{404} و x_{405} و x_{406} و x_{407} و x_{408} و x_{409} و x_{410} و x_{411} و x_{412} و x_{413} و x_{414} و x_{415} و x_{416} و x_{417} و x_{418} و x_{419} و x_{420} و x_{421} و x_{422} و x_{423} و x_{424} و x_{425} و x_{426} و x_{427} و x_{428} و x_{429} و x_{430} و x_{431} و x_{432} و x_{433} و x_{434} و x_{435} و x_{436} و x_{437} و x_{438} و x_{439} و x_{440} و x_{441} و x_{442} و x_{443} و x_{444} و x_{445} و x_{446} و x_{447} و x_{448} و x_{449} و x_{450} و x_{451} و x_{452} و x_{453} و x_{454} و x_{455} و x_{456} و x_{457} و x_{458} و x_{459} و x_{460} و x_{461} و x_{462} و x_{463} و x_{464} و x_{465} و x_{466} و x_{467} و x_{468} و x_{469} و x_{470} و x_{471} و x_{472} و x_{473} و x_{474} و x_{475} و x_{476} و x_{477} و x_{478} و x_{479} و x_{480} و x_{481} و x_{482} و x_{483} و x_{484} و x_{485} و x_{486} و x_{487} و x_{488} و x_{489} و x_{490} و x_{491} و x_{492} و x_{493} و x_{494} و x_{495} و x_{496} و x_{497} و x_{498} و x_{499} و x_{500} و x_{501} و x_{502} و x_{503} و x_{504} و x_{505} و x_{506} و x_{507} و x_{508} و x_{509} و x_{510} و x_{511} و x_{512} و x_{513} و x_{514} و x_{515} و x_{516} و x_{517} و x_{518} و x_{519} و x_{520} و x_{521} و x_{522} و x_{523} و x_{524} و x_{525} و x_{526} و x_{527} و x_{528} و x_{529} و x_{530} و x_{531} و x_{532} و x_{533} و x_{534} و x_{535} و x_{536} و x_{537} و x_{538} و x_{539} و x_{540} و x_{541} و x_{542} و x_{543} و x_{544} و x_{545} و x_{546} و x_{547} و x_{548} و x_{549} و x_{550} و x_{551} و x_{552} و x_{553} و x_{554} و x_{555} و x_{556} و x_{557} و x_{558} و x_{559} و x_{560} و x_{561} و x_{562} و x_{563} و x_{564} و x_{565} و x_{566} و x_{567} و x_{568} و x_{569} و x_{570} و x_{571} و x_{572} و x_{573} و x_{574} و x_{575} و x_{576} و x_{577} و x_{578} و x_{579} و x_{580} و x_{581} و x_{582} و x_{583} و x_{584} و x_{585} و x_{586} و x_{587} و x_{588} و x_{589} و x_{590} و x_{591} و x_{592} و x_{593} و x_{594} و x_{595} و x_{596} و x_{597} و x_{598} و x_{599} و x_{600} و x_{601} و x_{602} و x_{603} و x_{604} و x_{605} و x_{606} و x_{607} و x_{608} و x_{609} و x_{610} و x_{611} و x_{612} و x_{613} و x_{614} و x_{615} و x_{616} و x_{617} و x_{618} و x_{619} و x_{620} و x_{621} و x_{622} و x_{623} و x_{624} و x_{625} و x_{626} و x_{627} و x_{628} و x_{629} و x_{630} و x_{631} و x_{632} و x_{633} و x_{634} و x_{635} و x_{636} و x_{637} و x_{638} و x_{639} و x_{640} و x_{641} و x_{642} و x_{643} و x_{644} و x_{645} و x_{646} و x_{647} و x_{648} و x_{649} و x_{650} و x_{651} و x_{652} و x_{653} و x_{654} و x_{655} و x_{656} و x_{657} و x_{658} و x_{659} و x_{660} و x_{661} و x_{662} و x_{663} و x_{664} و x_{665} و x_{666} و x_{667} و x_{668} و x_{669} و x_{670} و x_{671} و x_{672} و x_{673} و x_{674} و x_{675} و x_{676} و x_{677} و x_{678} و x_{679} و x_{680} و x_{681} و x_{682} و x_{683} و x_{684} و x_{685} و x_{686} و x_{687} و x_{688} و x_{689} و x_{690} و x_{691} و x_{692} و x_{693} و x_{694} و x_{695} و x_{696} و x_{697} و x_{698} و x_{699} و x_{700} و x_{701} و x_{702} و x_{703} و x_{704} و x_{705} و x_{706} و x_{707} و x_{708} و x_{709} و x_{710} و x_{711} و x_{712} و x_{713} و x_{714} و x_{715} و x_{716} و x_{717} و x_{718} و x_{719} و x_{720} و x_{721} و x_{722} و x_{723} و x_{724} و x_{725} و x_{726} و x_{727} و x_{728} و x_{729} و x_{730} و x_{731} و x_{732} و x_{733} و x_{734} و x_{735} و x_{736} و x_{737} و x_{738} و x_{739} و x_{740} و x_{741} و x_{742} و x_{743} و x_{744} و x_{745} و x_{746} و x_{747} و x_{748} و x_{749} و x_{750} و x_{751} و x_{752} و x_{753} و x_{754} و x_{755} و x_{756} و x_{757} و x_{758} و x_{759} و x_{760} و x_{761} و x_{762} و x_{763} و x_{764} و x_{765} و x_{766} و x_{767} و x_{768} و x_{769} و x_{770} و x_{771} و x_{772} و x_{773} و x_{774} و x_{775} و x_{776} و x_{777} و x_{778} و x_{779} و x_{780} و x_{781} و x_{782} و x_{783} و x_{784} و x_{785} و x_{786} و x_{787} و x_{788} و x_{789} و x_{790} و x_{791} و x_{792} و x_{793} و x_{794} و x_{795} و x_{796} و x_{797} و x_{798} و x_{799} و x_{800} و x_{801} و x_{802} و x_{803} و x_{804} و x_{805} و x_{806} و x_{807} و x_{808} و x_{809} و x_{810} و x_{811} و x_{812} و x_{813} و x_{814} و x_{815} و x_{816} و x_{817} و x_{818} و x_{819} و x_{820} و x_{821} و x_{822} و x_{823} و x_{824} و x_{825} و x_{826} و x_{827} و x_{828} و x_{829} و x_{830} و x_{831} و x_{832} و x_{833} و x_{834} و x_{835} و x_{836} و x_{837} و x_{838} و x_{839} و x_{840} و x_{841} و x_{842} و x_{843} و x_{844} و x_{845} و x_{846} و x_{847} و x_{848} و x_{849} و x_{850} و x_{851} و x_{852} و x_{853} و x_{854} و x_{855} و x_{856} و x_{857} و x_{858} و x_{859} و x_{860} و x_{861} و x_{862} و x_{863} و x_{864} و x_{865} و x_{866} و x_{867} و x_{868} و x_{869} و x_{870} و x_{871} و x_{872} و x_{873} و x_{874} و x_{875} و x_{876} و x_{877} و x_{878} و x_{879} و x_{880} و x_{881} و x_{882} و x_{883} و x_{884} و x_{885} و x_{886} و x_{887} و x_{888} و x_{889} و x_{890} و x_{891} و x_{892} و x_{893} و x_{894} و x_{895} و x_{896} و x_{897} و x_{898} و x_{899} و x_{900} و x_{901} و x_{902} و x_{903} و x_{904} و x_{905} و x_{906} و x_{907} و x_{908} و x_{909} و x_{910} و x_{911} و x_{912} و x_{913} و x_{914} و x_{915} و x_{916} و x_{917} و x_{918} و x_{919} و x_{920} و x_{921} و x_{922} و x_{923} و x_{924} و x_{925} و x_{926} و x_{927} و x_{928} و x_{929} و x_{930} و x_{931} و x_{932} و x_{933} و x_{934} و x_{935} و x_{936} و x_{937} و x_{938} و x_{939} و x_{940} و x_{941} و x_{942} و x_{943} و x_{944} و x_{945} و x_{946} و x_{947} و x_{948} و x_{949} و x_{950} و x_{951} و x_{952} و x_{953} و x_{954} و x_{955} و x_{956} و x_{957} و x_{958} و x_{959} و x_{960} و x_{961} و x_{962} و x_{963} و x_{964} و x_{965} و x_{966} و x_{967} و x_{968} و x_{969} و x_{970} و x_{971} و x_{972} و x_{973} و x_{974} و x_{975} و x_{976} و x_{977} و x_{978} و x_{979} و x_{980} و x_{981} و x_{982} و x_{983} و x_{984} و x_{985} و x_{986} و x_{987} و x_{988} و x_{989} و x_{990} و x_{991} و x_{992} و x_{993} و x_{994} و x_{995} و x_{996} و x_{997} و x_{998} و x_{999} و x_{1000} و x_{1001} و x_{1002} و x_{1003} و x_{1004} و x_{1005} و x_{1006} و x_{1007} و x_{1008} و x_{1009} و x_{1010} و x_{1011} و x_{1012} و x_{1013} و x_{1014} و x_{10

THANKS TO

The Alborz Mountains, Anselm Franke, Antje Ehmann and Harun Farocki for providing room for thought and respite, Arab Image Foundation (best office view in Beirut), Ariaseb Dadbeh, Asef Bayat for his writings, Ashkal Alwan for support, nurture, and trust, Avery Gordon for always knowing the time, Avital Ronell for electrifying thought and speech, Azin Feizabadi for himself, Bani Khoshnoudi for the most precious kitchen on the planet, Binna Choi for trusting us (we're still wearing the socks), Carolyn Christov-Bakargiev, Daniel Berndt for his companionship, Erik Wiegand for being a buoy in deep water, Fariba Mosmer, Farifteh Tavakoli, Farkhondeh Shahrudi for laughing together in Firin Sokak, Dr. Firuz Sadr Haghighian, Franz König, George Kubler, Her Majesty CM, Hesam Ayat for carrying the flame, kaf (there's no place like home), Katayoun Arian (misbehave!!!), Khavar Zolghadre for her generous *joie de vivre*, Kirsia Geiser, Lucky 5 for putting up with everything, Maia Gianakos for her friendship, Michael Taussig, Molly Nesbit for ongoing inspiration, Morad Sepahvand for his sacrifices, Neda Razavipour, Noroallah Moradi, Poori Soltani, Pelin Tan (bügün hava çok güzel!), Reza Haeri for being a great friend and gifted storyteller, Setareh Shabazi for balcony views, the Siskas (coolest family ever), Shahab Fotouhi for smoking together in the car, Soheyla Sadr for moral support, Stefan Römer, Tom Keenan for radical translations . . . and, of course, all contributors, collaborators, interlocutors, and those who have supported us.

با تشکر از

کوه البرز، آنسلم فرانکه، آنتیه اهماان و هارون فاروکی برای مهیا کردن فضای آرامش و تفکر، مؤسسه عربی تصویر (دفتر کار با بهترین چشم‌انداز در بیروت)، آریاسب دادبه، آصف بیات برای نوشته‌هایش، اشکال الوان برای حمایت و اطمینانش، اوری گوردن برای وقت‌شناسی‌اش، آویتال رونل برای تفکر و سخنان هوش‌ربایش، آذین فیض‌آبادی برای گلی رویش، بانی خشنودی برای مَطَبَخ همیشه به‌راهش، بینا چوی برای اعتمادش به ما (جوراب‌ها هنوز پای‌مان است)، کارولین کریستف-باکارگیف، دانیل برنت برای همراهی‌اش، اریک ویگاند برای تخته‌نجات‌شدنش، فریبا متمر، فریفته توکلی، فرخنده شاهرودی برای هم‌خنده‌شدنش با ما در فیرین سکاگ، دکتر فیروز صدر حقیقیان، فرانتز کونینگ، جرج کوبلر، علیاحضرت سی‌ام، حسام آیت برای زنده‌نگه‌داشتن شعله، کف (هیچ‌جا خانه‌ی آدم نمی‌شود)، کتابون آریان، خاور گوالقدر برای شمع محفل‌شدنش، کرسا جایزر، لاکِی فایو برای تحملِ ما، مایا گیاناکوس برای رفاقتش، مایکل تاسیگ، مالی نزبیت برای الهام‌بخشیدن، مراد سپهوند برای فداکاری‌هایش، ندا رضوی‌پور، نورالله مرادی، پوری سلطانی، پلین تن (bügün hava çok güzel!), رضا حائری برای رفاقت ارزشمندش و هنر قصه‌گویی‌اش، ستاره شهبازی برای چشم‌انداز بالکن، سیسکاها (با حال‌ترین خانواده‌ی دنیا)، شهاب فتوحی برای سیگارکشیدن‌مان در ماشین، سهیلا صدر برای روحیه‌دادنش، اشتفان رومر، تام کینان برای ترجمه‌های بنیادی . . . و صد البته همه‌ی دست‌اندرکاران، همکاران، هم‌صحبتان و کسانی که حمایت‌مان کرده‌اند.

IMAGE CREDITS

- PAGE 168:** Roger Chardonnet, *cahier*, c. 1919–1926. Musée nationale de l'Éducation—I.N.R.P.—Rouen, France.
- PAGE 170:** V. Darchez, *Nouveaux exercices de dessin à main levée d'après les derniers programmes officiels. Cours supérieur et cours complémentaire suivi d'un complément spécialement destiné aux aspirants et aux aspirantes au brevet de capacité* (Paris: Belin, 1888), pl. XLVIII. Private Collection.
- PAGE 171:** Ris-Paquot, *Enseignement primaire. Dessin d'imitation. Cours préparatoire aux examens pour les brevets de capacité de l'enseignement primaires* (Paris: Laurens, 1887), pl. 21. Private Collection.
- PAGE 174–175:** Ris-Paquot, *Enseignement primaire. Dessin d'imitation. Cours préparatoire aux examens pour les brevets de capacité de l'enseignement primaires* (Paris: Laurens, 1887), pl. 2 and pl. 14. Private Collection.
- PAGE 176:** Eugène Forel, *Méthode de dessin. Livre de maître. Première partie (Cours enfantin. Cours élémentaire. Cours moyen)*, t. 1 (Paris: Hatier, 1899), p. 142. Private Collection.
- PAGE 177:** H. Ninet, *Le dessin à main levée en trios cours conformé aux nouveaux programmes des écoles primaires (loi du 28 mars 1882 et décret du 31 décembre 1884). 8^{ème} cahier—Exercices d'application—Projections* (Paris: Delagrave, 1886), p. 6. Private Collection.
- PAGE 179:** Marcel Duchamp, *Fresh Widow*, 1920. Miniature French window, painted wood frame and eight panes of glass covered with black leather, 76 x 44 cm, on wood sill 2 x 53 x 10 cm, Digital Image. © The Museum of Modern Art (MoMA), New York/ Scala, Florence, 2011 © Succession Duchamp / VG Bild-Kunst, Bonn, 2011.
- PAGE 182–183:** Paul Bert, *Lectures et leçons des choses* (Paris: Picard et Kaan, 1887), p. 54 / p. 61. Private Collection.
- PAGE 184:** Gaston Quénioux and J. Vital-Lacaze, *Le dessin à l'école primaire. Recueil d'exercices préparatoire au certificate d'études* (2^{ème} éd.; Paris: Hachette, 1912), p. 15. Private Collection.
- PAGE 185:** Fernand Léger, *La femme en bleu*, 1912. Oil on Canvas, 194 x 130 cm. Kunstmuseum Basel. Gift of Raoul La Roche, 1952. Photograph: Martin P. Bühler, Kunstmuseum Basel. © VG Bild-Kunst, Bonn 2011.
- PAGE 186:** Georges Braque, *Le Quotidien*, after December 20, 1913. Chalk, charcoal, and pasted paper, 73 x 104 cm. Musée National d'Art Moderne, Centre Pompidou, Paris. © VG Bild-Kunst, Bonn 2011.
- PAGE 187:** Man Ray, *Mona Lisa as seen by Duchamp (La Joconde vue par Duchamp)*, 1921–1922. Gelatin silver print, 16.8 x 10.5 cm. The J. Paul Getty Museum, Los Angeles. © Man Ray Trust, Paris / VG Bild-Kunst, Bonn 2011.
- PAGE 188:** Marcel Duchamp, *In advance of the broken arm*, 1915. Replica made by Duchamp in 1945 of lost readymade snow shovel. Yale University Art Gallery. Gift of Katharine S. Dreier for the Collection Société Anonyme. © Succession Marcel Duchamp / VG Bild-Kunst, Bonn 2011.
- PAGE 189:** Ludwig Wittgenstein, *Philosophical Investigations*, trans. G. E. M. Anscombe (Oxford: Basil Blackwell, 1953), p. 194. Private Collection.
- PAGE 221:** Marcel Duchamp, *Fountain*, 1917. © Succession Marcel Duchamp / VG Bild-Kunst, Bonn 2011.
- PAGE 237:** Gold Dinar. Fatimid Dynasty. Egypt. 1079–1080 A.D. ANS 1002.1.1078. Collection of American Numismatic Society.
- PAGE 237:** Gold Dinar. Umayyad Dynasty. Syria. 694–695 A.D. ANS 1970.63.1. Collection of American Numismatic Society.
- PAGE 239:** Ibn al-Haytham, eye model, 1083. Book 81b, No. 3212. Courtesy of Kütüphanemiz Fatih.
- PAGE 244:** Muhammad b. Mahmud b. Ahmad-i Tusi, Portrait of the Prophet Mohammad from *Ajā'ib al-makhlūqāt*, Iran, 1388. Courtesy of Bibliothèque nationale de France.
- PAGE 245:** Anthology of Sultan Iskandar, Iran, Shiraz, 1410–11, Timurid period. Ink, colour, and gold on paper, Calligraphers: Mahmud ben Ahmad al-Hafiz al-Husseini and Hassan al-Hafiz, 27.4 x 17.2 cm, Inv. LA 161. The full-page miniature in folio 66v shows Bahram Gur in the Room of the Seven Portraits, illustrating the fourth poem (*Haft Paykar*) of Nizami's work *Khamsa*. Museu Calouste Gulbenkian.
- PAGE 248:** *Khamsa* (Quintet) by Nizami. Verso: Khusraw discovers Shirin bathing in a pool. Murshid al-Shirazi, Safavid period, 1548. Ink, opaque watercolour, silver and gold on paper. 31.1 x 19.7 cm. Freer Gallery of Art, Smithsonian Institution, Washington, D.C.: Gift of Charles Lang Freer, F1908.262.
- PAGE 249:** Ali b. Luftallah al-Sadiq al-Husayni, *Khamsa* (Quintet) by Nizami, 1433–1434. Opaque watercolour, ink, and gold on paper; opaque watercolour on lacquered pasteboard. 23.5 x 15.8 cm. Purchase – Smithsonian Unrestricted Trust Funds, Smithsonian Collections Acquisition Program, and Dr. Arthur M. Sackler, S1986.33 fol. 91v. Arthur M. Sackler Gallery, Smithsonian Institution, Washington, D.C.
- PAGE 253:** Pottery bowl decorated with a gorgon's head surrounded by a frieze of deer, lions, sphinxes, and a siren, attributed to the Medallion Painter, Corinth, c. 625 B.C.–600 B.C. © The Trustees of the British Museum 2011.
- PAGE 259:** G. Lekegian, *House on Bab al-Wazir Street*, Cairo, c. 1870. Photographic print. Courtesy of Special Collections, Fine Arts Library, Harvard College Library; Mashrabiyyah (inside), Zaynab Khatun House, Cairo. Photograph: Naema Allah Hisha.

COLOPHON

Natascha Sadr Haghighian and Ashkan Sepahvand

SEEING STUDIES

This artists' book was produced by dOCUMENTA (13) with Casco – Office for Art, Design and Theory and the institute for incongruous translation as part of the projects

seeing studies by Natascha Sadr Haghighian and Ashkan Sepahvand for the institute for incongruous translation

Casco – Office for Art, Design and Theory

Utrecht, December 4, 2010 – February 13, 2011

Director: Binna Choi

Project Coordinator: Yolande van der Heide

and

dOCUMENTA (13), Kassel, June 9 – September 16, 2012

Artistic Director: Carolyn Christov-Bakargiev

Head of Publications: Bettina Funcke

Managing Editor: Katrin Sauerländer

Editors: Natascha Sadr Haghighian and Ashkan Sepahvand for the institute for incongruous translation

Managing editors: Natascha Sadr Haghighian and Ashkan Sepahvand; Mehdi Navid (Farsi)

Copyediting: William Wheeler (English), Mehdi Navid (Farsi), Alireza Ghandchi (Farsi)

Authors: Reza Abedini, Nazgol Ansarinia, Homayoun Askari Sirizi, Mehranesh Atashi, Mahmoud Bakhshi, Daniel Berndt, Binna Choi, Shahab Fotouhi, Farhad Fozouni, Reza Haeri, Hatem Imam, Molly Nesbit, Oya Pancaroğlu, Tina Rahimi, Natascha Sadr Haghighian, Ashkan Sepahvand, Setareh Shahbazi, Zeinab Shahidi, Jana Traboulsi

Translations: Katayoun Arian, Bavand Behpour, Farzaneh Doosti, Media Farzin, Zoya Honarmand, Ali Masoudinia, Sohrab Mohebbi, Hossein Nazari, Tina Rahimi, Natascha Sadr Haghighian, Ashkan Sepahvand

Transcriptions: Jennie Hidding, Andrew Mitchell, Mehdi Navid, Marianna Papamarkou

Design concept: Farhad Fozouni for Studio Tehran, image-shift.net (Berlin) and the institute for incongruous translation

Design, layout, and typesetting: image-shift, Farhad Fozouni

Cover illustration: Farhad Fozouni

Technical production management: image-shift, Christine Emter (Hatje Cantz)

Image treatment: image-shift

Image rights coordination: Constança Saraiva (Casco)

Typeface: English: Thesis / Farsi: Nazanin

Paper: Munken Lynx, 100 g/m²

Printing: sellier druck GmbH, Freising

Post-print production: Conzella Verlagsbuchbinderei, Urban Meister GmbH, Aschheim-Dornach

© 2011 documenta und Museum Fridericianum
Veranstaltungs-GmbH Kassel; Hatje Cantz
Verlag, Ostfildern; and authors

© 2011 for all texts and artistic contributions: the authors

© 2011 for design concept and implementation: the designers

© 2011 for the reproduced works by Georges Braque, Fernand Léger, Man Ray: Man Ray Trust, Paris / VG Bild-Kunst, Bonn; Marcel Duchamp: Succession Marcel Duchamp / VG Bild-Kunst, Bonn; as well as the artists, photographers, and their legal successors

documenta und Museum Fridericianum

Veranstaltungs-GmbH

Friedrichsplatz 18

34117 Kassel

Germany

Tel. +49 561 70 72 70

Fax +49 561 70 72 739

www.documenta.de

Chief Executive Officer: Bernd Leifeld

dOCUMENTA (13)

Published by

Hatje Cantz Verlag

Zeppelinstrasse 32

73760 Ostfildern

Germany

Tel. +49 711 4405-200

Fax +49 711 4405-220

www.hatjecantz.com

You can find information on this exhibition and many others at www.kq-daily.de.

Hatje Cantz books are available internationally at selected bookstores. For more information about our distribution partners, please visit our website at www.hatjecantz.com

HATJE CANTZ

Casco

Office for Art, Design and Theory

Nieuwekade 213-215

3511RW Utrecht

The Netherlands

Tel./Fax +31 30 231 9995

www.cascoprojects.org

info@cascoprojects.org

Casco

the institute for incongruous translation



**Institute for Incongruous
translation**

The production of this publication is made possible with financial support by dOCUMENTA (13), Casco – Office for Art, Design and Theory, and additional support by: Electric Palm Tree, Hessische Kulturstiftung, Extra City Kunsthal Antwerpen, and The Netherlands Foundation for Visual Arts, Design and Architecture (Fonds BKVB). The activity of Casco is financially supported by the City Council of Utrecht and Mondriaan Foundation.



Hessische
Kulturstiftung

Extra City



funded by the german federal cultural foundation



ISBN 978-3-7757-2972-7

Printed in Germany

documenta und Museum Fridericianum
Veranstaltungs-GmbH
Friedrichsplatz 18
Kassel 34117
Germany
Tel. +49 561 70 72 70
Fax +49 561 70 72 739
www.documenta.de
مدیر اجرایی: برنت لیفلد

شناسنامه

ناتاشا صدر حقیقیان و اشکان سپهوند

بررسی دیدن

این مجموعه را dOCUMENTA (13) با همکاری
Casco - دفتر هنر، طرح و نظریه و کانون ترجمه‌ی ناهماهنگ
به‌مثابه بخشی از پروژه‌ی

بررسی دیدن محصول کار ناتاشا صدر حقیقیان و اشکان سپهوند
برای کانون ترجمه‌ی ناهماهنگ تهیه کرده‌اند.

Casco دفتر هنر، طرح و نظریه،
اوترخت، ۴ دسامبر ۲۰۱۰ - ۱۳ فوریه ۲۰۱۱
مدیر: بینا چوی
سرپرست پروژه: یولانده ون در هاید

و

dOCUMENTA (13)، کاسل، ۹ ژوئن - ۱۶ سپتامبر ۲۰۱۲
مدیر هنری: گارولین کریستف-باکارژیف
رئیس انتشارات: بتینا فونکه
مدیر ویراستاری: کاترین زاورلندر

ویراستاران: ناتاشا صدر حقیقیان و اشکان سپهوند از کانون ترجمه‌ی ناهماهنگ

مدیران ویراستاری: مهدی نوید (فارسی)، ناتاشا صدر حقیقیان
و اشکان سپهوند

ویرایش فنی: مهدی نوید (فارسی)، ویلیام ویلر (انگلیسی)، علیرضا قندچی (فارسی)

مؤلفان: نازگل انصاری‌نیا، همایون عسکری سیریزی، مهراوه آتشی، محمود بخشی،
دانیل برنت، بینا چوی، شهاب فتوحی، فرهاد فرونی، رضا حائری، حاتم امام،
مالی نزیبت، اویا پانجاراوغلی، تینا رحیمی، ناتاشا صدر حقیقیان، اشکان سپهوند،
ستاره شهبازی، زینب شهیدی، رضا عابدینی، جنی طریلسی

مترجمان: کتایون آریان، باوند پهبور، مدیا فرزین، زویا هنرمند، سهراب محبی،
تینا رحیمی، ناتاشا صدر حقیقیان، اشکان سپهوند، فرزانه دوستی،
علی مسعودی‌نیا، حسین نظری

بازنویسی: جنی هیدینگ، اندرو میچل، مهدی نوید، ماریانا پاپامارکو

فکر طرح: فرهاد فرونی از استودیو تهران،

Image-shift.net (برلین)، و کانون ترجمه‌ی ناهماهنگ

طرح، لی‌آوت و تنظیم حروف: فرهاد فرونی و image-shift

طرح جلد: فرهاد فرونی

مدیریت فنی تولید: image-shift، کریستین امتر (هاتیه کنتز)

تنظیم تصاویر: image-shift

هماهنگی حق نشر تصاویر: کنستانتسا سارایوا (Casco)

قلم: انگلیسی: Thesis / فارسی: نازنین

کاغذ: مونکن لینکس ۱۰۰ گ/م^۲

چاپ: sellier druck GmbH, Freising

تولید پس از چاپ: Konzella Verlagsbuchbinderei,
Urban Meister GmbH, Aschheim-Dornach

documenta und Museum Fridericianum ۲۰۱۱ ©
Veranstaltungs-GmbH GmbH, Kassel; Hatje Cantz
Verlag, Ostfildern
و مؤلفان

© ۲۰۱۱ حق نشر برای همه‌ی متون و مشارکت‌های هنری برای مؤلفان محفوظ است.

© ۲۰۱۱ حق نشر برای ایده طرح و اجرای آن برای طراحان محفوظ است.

© ۲۰۱۱ حق نشر برای آثار بازتولید شده برای زرژ براک و فرناند لور: VG Bild-Kunst، ین،
برای مارسل دوشان: نماینده‌ی قانونی مارسل دوشان / VG Bild-Kunst، ین،
همچنین برای هنرمندان، عکاسان و نمایندگان قانونی‌شان محفوظ است.

documenta (13)

انتشار در:

Hatje Cantz Verlag
Zeppelinstrasse 32
Ostfildern 73760
Germany
Tel. +49 711 4405-200
Fax +49 711 4405-220
www.hatjecantz.com

اطلاعات مربوط به این نمایشگاه و بسیاری نمایشگاه‌های دیگر
در سایت www.kq-daily.de در دسترس نیست.

کتاب‌های هاتیه کنتز در کتابفروشی‌های منتخب در سراسر جهان
در دسترس است. خواهشمند است برای اطلاعات بیش‌تر درباره‌ی
توزیع‌کنندگان به سایت www.hatjecantz.com مراجعه کنید.

HATJE
CANTZ

Casco
Office for Art, Design and Theory
Nieuwekade 213-215
3511RW Utrecht
The Netherlands
Tel./Fax +31 (0)30 231 9995
www.cascopejects.org
info@cascopejects.org

Casco

کانون ترجمه‌ی ناهماهنگ



institute for incongruous
translation

تهیه و نشر این اثر با کمک مالی dOCUMENTA (13)، Casco—دفتر هنر، طرح و نظریه و
Electric Palm Tree، Extra City Kunsthall Antwerpen، شد.
Hessische Kulturstiftung، The Netherlands Foundation for Visual Arts،
(Design and Architecture (Fonds BKVB
شورای شهر اوترخت و بنیاد موندریان از فعالیت Casco حمایت مالی می‌کنند.



Extra City



funded by the german federal cultural foundation



شابک: 978-3-7757-2972-7
چاپ آلمان

SEEING STUDIES

CONTENTS

Drawing and Painting

- 04 Translation Landscape
- 08 A Note on the Translation
- 09 *Tarrāhi and Naqāshi*—*Art Instruction—First Year of Middle School*

Propose and Vary

- 99 Mehraneh Atashi—*Untitled*
- 100 Homayoun Askari Sirizi—*Remedial Exercises*
- 104 Mehraneh Atashi—*Flowers*
- 110 Nazgol Ansarinia—*Patterns*
- 114 Jana Traboulsi—*Lines*
- 116 Mahmoud Bakhshi, Daniel Berndt, Hatem Imam, Jana Traboulsi—*Comments*
- 120 Farhad Fozouni—*Reading Directions*
- 124 Natascha Sadr Haghighian and Ashkan Sepahvand—*on & on & on & on*
- 136 Farhad Fozouni—*Aftershock Poetry*
- 140 Hatem Imam—*Ayyam wa Jana, or How I Discovered I am not a True Lebanese*
- 142 Setareh Shahbazi—*Untitled*
- 148 Binna Choi—*A Skype Session and Boundary Movement*
- 158 Zeinab Shahidi with Reza Abedini—*Soliloquy*

Spoken and Heard

- 168 Ashkan Sepahvand—*Reading-with*
- 190 Conversation with Molly Nesbit—*Ongoing Transmissions*
- 205 Conversation with Shahab Fotouhi—*These Fish Were Dead*
- 232 Conversation with Oya Pancaroğlu—*Paths of Wonder*
- 264 Conversation with Reza Haeri—*Top Hats and Shadows*

- 290 Contributors
- 294 Key to the mathematical problems
- 298 Thanks
- 299 Image credits

بررسی دیدن

فهرست

طراحی و نقاشی

- ۰۴ منظره‌ی ترجمه
- ۰۸ یادداشتی در باب ترجمه
- ۰۹ آموزش هنر - سال اول راهنمایی - طراحی و نقاشی

طرح و تغییر

- ۹۹ مهرانه آتشی - بی‌عنوان
- ۱۰۰ همایون عسکری سیریزی - تمرین‌های تقویتی
- ۱۰۴ مهرانه آتشی - گل‌ها
- ۱۱۰ نازگل انصاری‌نیا - نقش‌ها
- ۱۱۴ جنی طربلسی - خطوط
- ۱۱۶ محمود بخشی، دانیل برنت، حاتم امام، جنی طربلسی - نظرات
- ۱۲۰ فرهاد فزونی - جهات خواندن
- ۱۲۴ ناتاشا صدر حقیقیان و اشکان سپهوند - همچنان ادامه دارد
- ۱۳۶ فرهاد فزونی - شعرهای پس‌لرزه
- ۱۴۰ حاتم امام - «ایام و جنی»، یا چه‌طور فهمیدم که لبنانی واقعی نیستم
- ۱۴۲ ستاره شهپازی - بی‌عنوان
- ۱۴۸ بینا چوی - جلسه‌ی اسکایپ + حرکت مرزها
- ۱۵۸ زینب شهیدی به‌همراه رضا عابدینی - تنهاگویی

گفت‌وشنود

- ۱۶۸ اشکان سپهوند - هم‌خوانی
- ۱۹۰ پخش مداوم - گفت‌وگو با مالی نربیت
- ۲۰۶ این ماهی‌ها مرده بودند - گفت‌وگو با شهاب فتوحی
- ۲۳۲ مسیرهای اعجاب - گفت‌وگو با اوپا پانجاراوغلی
- ۲۶۴ کلاه‌های سیلندر و سایه‌ها - گفت‌وگو با رضا حائری

- ۲۹۰ سپاسنامه
- ۲۹۴ شناسنامه
- ۲۹۸ حقوق تصاویر
- ۲۹۹ راه‌حل مسائل ریاضی

«برخلاف اثر ادبی، ترجمه در مرکز جنگل زبان قرار ندارد بلکه جایی بیرون از آن، رویاروی این دیواره یا صخره‌ی پر درخت ایستاده است و بی‌آن‌که بدان قدم نهد، ندایی به درونش می‌فرستد که هدفش آن نقطه‌ی یکتایی است که در آن پژواک قادر است در زبان خویش، پیوسته لرزش‌های اثر در زبان بیگانه را ایجاد کند.»

والتر بنیامین، *رسالت مترجم*

“Unlike a work of literature, translation does not find itself in the center of the language forest but on the outside facing the wooded ridge; it calls into it without entering it, aiming at that single spot where the echo is able to give, in its own language, the reverberation of the work of the alien one.”

Walter Benjamin, *The Task of the Translator*