

On the emergence of Pigeon Towers

A collection of essays

with contributions by

Teun J. DEKKER

Surti SINGH

I-Kai JENG

Robin WEISS

Edited by Karim-Yassin Goessinger

حول نشوء أبراج الحمام

مقالات لثن جي ديكر وسورتي سينغ واي-كاي جينج وروبن فايس

ترجمة حسين الحاج

Diversity and Differentiation in the Dialectic of Liberal Arts - Teun J. Dekker

التنوع والتمايز في جدلية الآداب الحرة - تُن جي. ديكر

Pigeon towers are inherently diverse places. Because they are located just above the city, all manner birds can fly in and out. As a result, they are a veritable smorgasbord of plumage, in which one can immerse one's self, explore the richness of being, and experiment with many different kinds of living. This environment is deeply inspiring, and makes the pigeon tower a much more instructive venue than a beehive or an ant colony, with their regimented and hierarchical structure. A pigeon tower where all the pigeons are exactly the same would not be an interesting place to hang out. Now, if this is true of pigeon towers, it is also true of educational environments that are inspired by them.

Advocates of liberal arts education actively celebrate diversity among the student population as essential to the kind of education they champion. Liberal arts colleges present themselves as communities that are highly diverse in several dimensions – national, cultural, socio-economic, ideological – and that actively value this diversity. In some cases, they invest considerable effort and financial resources in recruiting students from a wide variety of backgrounds. And they typically try to create a social environment that is congenial to diversity, through extracurricular events and by explicitly discussing the value of diversity in the curriculum.

This emphasis on diversity is typically justified by claiming that it results in a better education for all students. It is argued that exposure to diversity enhances their perspective, offers them the opportunity to learn about other cultures, helps them see the many sides of the issues they are studying, teaches them to collaborate with a wide range of people, makes them understand the circumstances and experiences of different groups in society, and increases students' tolerance. On occasion, these appeals take on a somewhat messianic tone; some proponents of diversity seem to argue that world peace and universal brotherhood can be achieved through a more diverse educational system.

تعتبر أبراج الحمام مواطن للتنوع بطبيعتها، لأن قاماتها تلوو المدينة مباشرة، وتطير كل أنواع الطيور منها وإليها. ونتيجة لذلك، تضم مجموعة متنوعة بحق من الريش، حيث يمكن للفرد أن يستغرق فيها، ويستكشف ثراء الوجود، ويختبر أنواع مختلفة من العيش. تلك البيئة ملهمة بعمق، وتجعل من برج الحمام موضعاً مثقفاً أكثر بكثير من خلية النحل أو مستعمرة النمل ذوات البني الصارمة والتراتبية الهرمية. لن يصبح برج الحمام مكاناً مثيراً لتمضية الوقت إذا كان كل الحمام متشابهاً. وإذا صح ذلك الآن على أبراج الحمام فهو أيضاً صحيح بالنسبة إلى البيئات التعليمية التي تستلهمها.

من أجل ذلك يحتفي دعاة تعليم الآداب الحرة بالتنوع بين جمهور الطلاب بصفته شيئاً جوهرياً بالنسبة إلى نمط التعليم الذي يدعون إليه. وتقدم كليات الآداب الحرة نفسها باعتبارها مجتمعات متنوعة تنوعاً واسعاً في مختلف الأبعاد، القومية، والثقافية، والإقتصادية الإجتماعية، والعقائدية، والتي تقدر بحق ذلك التنوع. وينفقون في بعض الحالات جهداً ضخماً وموارد مالية كبيرة في استقدام طلاباً من خلفيات متنوعة باتساع. ويحاولون خلق بيئة إجتماعية تلائم ذلك التنوع، من خلال فعاليات الأنشطة المضافة إلى المنهج الدراسي، وأيضاً من خلال مناقشة قيمة التنوع في المنهج الدراسي بصورة مباشرة.

عادة ما يبرر لذلك التأكيد على التنوع من خلال الإدعاء أن ما ينتج عنه هو تعليم أفضل لكل الطلاب. يقوم دليلهم على أن الانفتاح على التنوع يحسن رؤيتهم ويقدم لهم الفرصة في التعلم من الثقافات الأخرى، ويساعدهم على رؤية الأوجه المتعددة للقضايا التي يدرسونها، كما يعلمهم التعاون بين مدى واسع من البشر، ويجعلهم يفهمون ظروف وخبرات مختلف الجماعات في المجتمع، ويزيد من قدر التسامح بين بعضهم بعضاً. في بعض الأحيان، تأخذ تلك المناشدة نبرة مشيحانية إلى حد ما، كما يجادل بعض أنصار التنوع أنه يمكن تحقيق السلام العالمي والإخاء الكوني من خلال نظام تعليمي أكثر تنوعاً.

One might be forgiven for becoming somewhat cynical about this “cult” of diversity, branding it “a load of hippie claptrap uttered by a bunch of Kumbaya singing Nerf Herders.” However, even the most ardent defenders of diversity must admit that their defense of diversity is more aspirational than it is rigorously understood. It is a creed that sounds agreeable and is socially very desirable, but it is also grossly undertheorized. Few defenders of diversity specify how it features in a larger theory of education or how exactly it leads to all these beneficial outcomes. This makes it harder to defend one’s belief in the educational value of diversity in a systematic way, and empirically verify if what one might think is happening actually occurs. If the belief that diversity is an anchoring principle of the kind of liberal arts education that takes place in and around pigeon towers is to be more than a vague slogan, it is imperative to be more systematic in thinking about its role in liberal arts education.

To this end, this paper will present a rough theory of liberal arts education, and demonstrate that diversity plays a crucial and highly specific role within that theory. This theory will be based on Hegel’s general theory of development, which holds that all processes of growth follow a dialectical pattern. Since liberal arts education is a prime example of a developmental process, it too can be understood in dialectical terms. Hence Hegel’s general theory can be specified into a theory of liberal arts education. Within this theory, the process of differentiation, the escape from engulfment, plays a crucial role. It allows a developing mind to break free from its previous state, and thereby grow. This process of differentiation requires confrontation with something other than one’s self. Studying in a diverse educational environment provides this, and is central to the educational process if understood this way.

قد يغفر للمرء تحوله إلى السخرية من "عقيدة" التنوع التي يوصمها بكونها "شحنة من الهراء الهيبى يتفوه به مجموعة من رعاة النيرف المنشدين للأغاني الحماسية في حفلات السمر في المعسكرات الصيفية"¹. على أية حال، حتى أكثر المدافعين عن التنوع حماساً يجب أن يعترفوا بأن دفاعهم عن التنوع حالماً أكثر من كونه مفهومًا بدقة، فهي باعتبارها عقيدة تبدو مقبولة ومرغوبة اجتماعيًا بشدة، لكن لم ينظر لها بما فيه الكفاية بصورة مخجلة. بعض المدافعين عن التنوع يحددون كيفية إبرازه في النظرية الأكبر للتعليم أو بلوغها تحديداً إلى كل تلك النتائج المفيدة. يجعل ذلك من دفاع المرء عن اعتقاده في القيمة التعليمية للتنوع بطريقة ممنهجة شيئاً أكثر صعوبة، وتؤكد بالدليل الظن في أن ما قد يفكر فيه المرء يحدث حقاً. إذا كان الاعتقاد في التنوع يمثل مبدأ محورياً لتعليم الآداب الحرة المقام داخل أبراج الحمام وحولها هو أكثر من أن يكون شعاراً غامضاً، فإنه من الضروري أن يكون هناك منهجية في التفكير في دوره في تعليم الآداب الحرة.

وفي الخاتمة، ستقدم هذه الورقة نظرية عامة عن تعليم الآداب الحرة، وتوضح أن التنوع يلعب دوراً مهماً ومحددًا للغاية داخل تلك النظرية. تتخذ تلك النظرية من نظرية هيجل العامة عن التطور قاعدة لها، والتي تؤمن بأن كل عمليات التطور تتبع نظاماً جدلياً. وبينما يصبح تعليم الآداب الحرة مثالاً فائقاً لعملية تطورية، فإنه يمكن فهمه أيضاً بمفاهيم جدلية. وبالتالي يمكن تعيين نظرية هيجل العامة حول التطور داخل نظرية تعليم الآداب الحرة. يلعب الهروب من الاستيعاب وعملية التمايز المنبثقة من تلك النظرية دوراً مهماً، حيث أنها تسمح للعقل المتطور أن يتحرر من وضعية مسبقة، ومن ثم ينمو. هذه العملية من التمايز تتطلب مواجهة مع شيء آخر غير ذات المرء. توفر الدراسة في بيئة تعليمية متنوعة ذلك، ويصبح التنوع مركزياً بالنسبة إلى العملية التعليمية إذا فهم من ذلك الاتجاه.

¹ النيرف: حيوان خيالي يشبه القطاس ينتمي إلى عوالم سلسلة أفلام حرب النجوم (ملاحظة المترجم)

Hegel's Theory of Development

Human minds and, by extension, human societies are developing entities; they change over time, morphing continuously from one state to the other. We are constantly rethinking our relationship to the world and to others, and have different conceptions of ourselves during different phases of our lives. The Romans saw themselves and their place in the world differently than contemporary Italians do. Individuals conceive of themselves differently at the age of 50 from how they understand themselves at the age of 12. This is not to say that they are different people in a strict sense, but they have experienced something of a transformation in the intervening years. Moreover, oftentimes this evolution is a form of growth. The entity developing is not only changing, it is improving and growing in sophistication, realizing more of its potential and becoming more attuned to the world.

نظرية هيجل في التطور

يعتبر العقل الإنساني، وبالتبعية المجتمعات الإنسانية، وحدات متطورة، فهي تتغير عبر الزمن، وتتحول باستمرار من حالة إلى أخرى. ونحن باستمرار نعيد التفكير في علاقتنا بالعالم وبالآخرين، ولدينا مفاهيم مختلفة عن أنفسنا خلال مراحل مختلفة من حياتنا. فقد رأى الرومان أنفسهم وموقعهم في العالم بشكل مختلف عما يرى الإيطاليين المعاصرين أنفسهم اليوم، ويفهم الناس أنفسهم بصورة مختلفة في سن الخمسين عما كانوا يفهمون أنفسهم في سن الثانية عشر. وهذا لا يعني أنهم أصبحوا أشخاصًا مختلفين بالمعنى الدقيق، لكنهم اختبروا شيئًا من التحور في السنوات التي تخللت العمرين. وفوق ذلك، يتخذ هذا التطور في بعض الأحيان شكل النمو، ولا يصبح تطور الوحدة مجرد تغير، بل تحسن ونمو في التعقد، محققة أكثر من إمكانياتها ومتألفة أكثر مع العالم.

This process of development is an interesting and important field of scientific inquiry. Psychologists, sociologists, and philosophers, among others, have sought to understand how it occurs, what drives it, how it may be interfered with, and how it may be encouraged. Perhaps the most influential scholar of development was Hegel, who posited a universal theory of development. Much of his philosophical work is concerned with elaborating and defending the proposition that one may distinguish different phases in any process of development and that all development follows a three-step pattern.² This pattern is dialectical in nature, and this means that development does not occur as a gradual, linear process, but rather as a confrontational process in which an initial thesis is confronted with an antithesis, resulting in a synthesis.

The first step of this dialectical process is characterized by undifferentiated unity.³ In this phase, the entity developing understands itself as engulfed in some larger entity. As such, it sees itself as an undetachable part of this larger entity that has no interests of its own and cannot conceive of itself as existing independently or separately. One feels connected to such an extent that one has no discernable private understanding or identity. In a Marxist application of Hegel's theory of development to human history, the primitive communism of hunter-gatherers represents this phase. For the hunter-gatherer sees him- or herself as part of a tribe, and cannot imagine existing independently. He or she has no identity beside being a member of the tribe, and since none of the members do so, all consider each other as equal. Something similar can be seen in Hegel's dialectical account of how humanity's knowledge of the world develops, in which the first step is called sensuous consciousness.⁴ In this phase, one's perception of the world is total but impressionistic. One sees only the big picture, but makes no distinctions within what one sees and does not categorize what one sees. This includes not making a distinction between the entity seeing, i.e. one's self, and what is seen. One sees one's hand and one sees a mug on the desk, but one does not perceive that the former is part of one's self and the latter is not. In this way, one is engulfed by what one senses.

² For a philosophically more detailed exposition of these matters, see Taylor, C. Hegel. Cambridge: Cambridge University Press, 1975.

³ For a discussion of the three phases of dialectical development, see Cohen, G. A. History, labour, and freedom. Oxford: Clarendon Press, 1988, Chapter 10.

⁴ This discussion of the development of knowledge was presented masterfully in Cohen, Gerald Allan. Karl Marx's theory of history: a defence. Oxford: Clarendon Press, 2000, p. 7.

تعتبر تلك العملية من التطور حقلاً مثيراً ومهماً للبحث العلمي. فقد طمح علماء النفس والإجتماع والفلاسفة من بين آخرين في فهم كيفية حدوثه وماهية دوافعه وكيفية التدخل فيه أو تشجيعه. ربما كان هيغل هو أكثر الباحثين في التطور تأثيراً، بصفته واضحاً لنظرية عالمية في التطور. وتختص أغلب أعماله الفلسفية بشرح الفرضية القائلة بأن الفرد يمكن أن يدرك مراحل مختلفة في أي عملية تطور وأن التطور يتبع ترتيباً مكوناً من ثلاثة حركات.⁵ وهذا الترتيب هو جدلي بطبيعته، مما يعني أن التطور لا يحدث بصفته عملية تدرجية خطية، لكنها عملية مواجهة حيث تقابل الأطروحة الاستهلاكية نقيضها وينتج عنهما مركباً.

تتميز الحركة الأولى من هذه العملية الجدلية بالوحدة اللامتمايزة.⁶ تفهم الوحدة المتطورة نفسها في تلك المرحلة باعتبارها مستوعبة في وحدة أكبر، وهكذا، ترى نفسها جزءاً غير منفصل من الكيان الأكبر دون أن يكون لها مصالح خاصة ولا تستطيع أن تدرك نفسها باعتبارها ذات وجود مستقل أو منفصل. يشعر المرء أنه متصل إلى ذلك الحد الذي ليس لديه فيه فهم أو هوية خاصة مميزة. في التطبيق الماركسي لنظرية هيغل التطورية على التاريخ الإنساني، تمثل المشاعية البدائية لمجتمعات الجمع والإلتقاط والصيد تلك المرحلة. حيث يرى عضو/المجتمع نفسه/نفسها جزءاً من قبيلة، ولا يمكن أن تتخيل وجودها مستقلاً عنها. ليس له أو لها هوية إلى جانب عضويتها بالقبيلة، وحيث إن ليس لأي عضو فيها هوية، يعتبر كل منهما الآخر مساوياً له. يمكن رؤية شيء مماثل في قصة هيغل الجدلية حول كيفية تطور المعرفة الإنسانية في العالم، حيث تسمى الخطوة الأولى الإدراك الحسي.⁷ في هذه المرحلة، تكون رؤية المرء للعالم شمولية لكن غير انطباعية. يرى المرء الصورة الكبرى فحسب، لكنه لا يميز ما يراه ولا يصنفه. يشمل ذلك عدم التمييز بين وحدة الرؤية (أي ذات المرء) وما يراه. يرى المرء يده وكذلك يرى كوباً على المنضدة، لكنه لا يرى أن الأولى جزءاً منه والآخر ليس كذلك. بهذا المعنى، يكون المرء مستوعباً فيما يشعر به.

⁵ من أجل عرض فلسفي مفصل حول هذه المسائل يرجى النظر في Taylor, C. Hegel. Cambridge: Cambridge University Press, 1975.

⁶ من أجل استعراض المراحل الثلاثة للتطور الجدلي، يرجى النظر في Cohen, G. A. History, labour, and freedom. Oxford: Clarendon Press, 1988, Chapter 10.

⁷ تلك المناقشة حول تطور المعرفة قدمت بصورة متقنة في Cohen, Gerald Allan. Karl Marx's theory of history: a defence. Oxford: Clarendon Press, 2000, p. 7.

The second phase is that of differentiated disunity. In this phase the original unity is broken down for the sake of differentiation. The developing entity breaks free from the initial engulfment and asserts its independence and distinct identity, allowing for differentiation. One conceives of one's self as separate, and in doing so discovers what is different from the background. In the Marxist account of history which builds on Hegel's, this phase of development is class society. Individuals assert their different roles and identities, at the expense of the community of equals. This allows for division of labour and a more autonomous life, as one is no longer engulfed by the tribe. However, it comes at the expense of the initial unity of the community; there are now distinct classes of people, be they capitalists and proletarians or feudal lords and serfs, with different interests and positions in society. In the dialectic of knowledge, this second phase is characterized by understanding. In this phase one starts to examine the different parts of the world individually. One, as it were, zooms in on parts of the world, understanding them as distinct. This comes at the expense of the initial unity; one no longer sees the big picture.

The third phase of a dialectical developmental process is differentiated unity. The original unity is recovered, but the differentiation that has been achieved is preserved within it. This means that the developing entity resolves the conflict with the engulfing entity, but does not get reabsorbed into it completely. One belongs to the whole, but simultaneously has a distinct identity within it. In the example of Marxist history, this phase corresponds to communism; social classes disappear and equality is restored. Individuals see themselves as part of a community in which everyone depends on everyone else. However, the knowledge and productive capacity that has been built up during the second phase is preserved, enabling a higher level of material existence. Similarly, the values of individuality and autonomy are still preserved, and individuals can cultivate a distinct identity, which was not possible under primitive communism. In Hegel's dialectic of knowledge, this third phase is called reason. In this stage, one once again sees the big picture, but also sees the details and distinction made by understanding. The deeper unities that underlie the apparent distinctions are seen without losing sight of those distinctions.

المرحلة الثانية هي التفكك المتمايز. تنكسر في هذه المراحل الوحدة الأصلية لأجل التمايز وتتحلل الوحدة المتطورة من استيعابها الأولي وتؤكد استقلالها وتفرد هويتها، مما يسمح بالتمايز. يدرك المرء نفسه باعتباره منفصلاً ومن خلال ذلك يكتشف المختلف عن الخلفية. في التصور الماركسي للتاريخ الذي يبني على تلك المرحلة من التطور الهيجلي يصبح ذلك هو المجتمع الطبقي. يصر الأفراد على أدوارهم المختلفة وهوياتهم على حساب مجتمع المتساوين. هذا يسمح بتقسيم العمل وحيات أكثر استقلالاً، حيث لم يعد المرء مستوعب داخل القبيلة. على كل حال، يأتي ذلك على حساب الوحدة الأولية للمجتمع، فهناك الآن طبقات واضحة بين الناس، سواء كانوا رأسماليين وبروليتاريين، أو أمراء إقطاعيين وأقنان، بمصالح وأوضاع مختلفة في المجتمع. وتتميز المرحلة الثانية في جدلية المعرفة بالفهم، حيث يبدأ المرء في تلك المرحلة في اختبار أجزاء مختلفة من العالم بمفرده. ويركز رؤيته على أجزاء من العالم ويفهمها باعتبارها منفصلة. كما يأتي ذلك على حساب الوحدة الأولية، بحيث لم يعد يرى الصورة الكبرى.

الوحدة المتميزة هي المرحلة الثالثة من عملية التطور الجدلي، حيث تستعاد الوحدة الأصلية، لكن التمايز الذي تم التوصل إليه ما زال قائماً. هذا يعني أن الكيان المتطور يحل الصراع مع الكيان المستوعب، لكنه لن يستعاد امتصاصه بداخله كلياً. ينتمي المرء إلى المجموع، لكنه يحوز هوية واضحة فيها في الوقت نفسه. في نموذج التاريخ الماركسي، تماثل هذه المرحلة الشيوعية حيث تختفي الطبقات الإجتماعية وتستعاد المساواة، كما يرى الأفراد أنفسهم بصفاتهم جزءاً من المجتمع حيث يعتمد جميع الناس على بعضهم بعضاً، وتبقى مع ذلك المعرفة والقدرة الإنتاجية التي نشأت في المرحلة الثانية كي تسمح للوصول إلى مرحلة أعلى من الوجود المادي. وبالمثل، تبقى قيم الفردية والاستقلالية والتي لم تكن ممكنة في ظل المشاعية البدائية. تسمى تلك المرحلة الثالثة في جدل هيجل حول المعرفة بالعقلانية. في تلك المرحلة، لا يرى المرء الصورة الكبرى مرة أخرى فحسب، بل يستطيع رؤية التفاصيل والفروق التي يخلفها الفكر أيضاً. وتصبح الوحدات العميقة التي تشكل أساس الفروق الظاهرة مرئية بدون أن تختفي تلك الفروق عن النظر.

Education as development

Whatever the empirical merits of this model of development, it is undeniably a historically important and recognizable way of thinking about how development occurs. This makes it a helpful tool for organizing one's thinking about many such processes. Education would seem to be a prime example. For education is the quintessential process of development. Its goal is to develop the minds of young people. There would be no need for education if children were born with fully developed minds or if they simply developed autonomously. Hence, Hegel's theory of development should also apply to education, notably higher education, and, in particular, to liberal arts education. For this kind of education is explicitly concerned with developing the minds of young people. Much education is concerned with training individuals to master certain skills or preparing them for certain jobs. This is no doubt an important goal. But it is distinct from the goal of holistically developing the minds of students. It is this goal that most closely aligns with the Hegelian theory of development, and hence liberal arts education can be instructively illuminated by applying the Hegelian model of development.

This is not to say that development actually happens in this way, but merely that it is helpful to think about it in these terms. One can hardly prove that development typically, or even occasionally, follows this model. Clearly, Hegel's conception of development makes some sweepingly grand generalizations about human social life and human psychology. Nevertheless, it is worth suspending one's disbelief to see how the story goes and where it may lead. It may reveal something of value concerning the role diversity can play in the kind of liberal arts education that unfolds in emerging pigeon towers.

التعليم باعتباره تطورًا

وأيا كانت المميزات الإمبريقية لذلك النموذج من التطور، فليس هناك من ينكر أنه طريقة مهمة ومعترف بها تاريخيًا للتفكير في حدوث التطور. وهذا يجعلها أداة مساعدة في تنظيم تفكير المرء حول عمليات عديدة. ويبدو أن التعليم يمكن أن يكون نموذجًا رئيسيًا، لأن التعليم هو عملية التطور الجوهرية، فهدفه هو تطوير عقول الشباب، فليس هناك حاجة إلى التعليم إذا ولد الأطفال بعقول مكتملة التطور أو إذا كانت تتطور بصورة مستقلة. إذن، يجب أن تطبق نظرية هيغل في التطور على التعليم، وخصوصًا التعليم العالي، وتعليم الآداب الحرة بالتحديد. حيث أن ذلك النوع من التعليم يهتم تحديدًا بتطوير عقول الشباب. أغلب التعليم يهتم بتدريب الأفراد على إتقان مهارات محددة أو يعدهم لوظائف معينة. هذا بلا شك هدف مهم، لكنه منفصل عن غاية تطوير عقول الطلاب بشكل شامل. ومن ثم يمكن لتعليم الآداب الحرة أن يصبح مفتوحًا مسترشدًا بتطبيق النموذج الهيجلي في التطور.

ليس الغرض من هذا أن القول أن التطور يحدث فعلاً طبقًا لتلك الطريقة، لكن مجرد التفكير فيها بتلك الطريقة مجد. يمكن بصعوبة أن يثبت المرء أن التطور يتبع عادةً أو حتى من وقت لآخر ذلك النموذج، وذلك لأن مفهوم هيغل عن التطور يحمل بعض تعميمات كبرى وواسعة حول علم النفس والحياة الإنسانية الإجتماعية بوضوح. ومع ذلك، من المجدي تنحية عدم إيمان المرء منا جانبًا كي يرى كيف تمضي القصة وإلى أين يمكن أن تقودنا. فقد يمكنها كشف شيء ذي قيمة يخص دور التنوع الذي يستطيع لعبه في نوعية تعليم الآداب الحرة التي تبرز في أبراج الحمام الناشئة.

Dialectic of Liberal Arts

In the Hegelian conception of development, any process of development features an entity which is developing. In the case of liberal arts education, this would obviously be the minds of individual students. Furthermore, in any dialectical process, there are other entities in which the developing mind is engulfed, from which it differentiates itself and with which it reunites while preserving its individuation. In the case of liberal arts education, one might think that students actually develop in multiple dimensions, and so they renegotiate their relationship towards a range of different entities. Most significant among these is their relationship to the world around them, but dialectical development also occurs with respect to a number of more specific counterparts, including their community, their built environment, and their friends. Hence there are a number of dialectical stories to tell. One of these is implicit in the very idea of the pigeon tower.

The pigeon tower sits between the bazaar and the ivory tower. When one enters a city like Cairo on foot, one is likely to find one's self in the bazaar. Bazaars are dynamic places, full of life, with a great variety of people, goods, sights and sounds to stimulate the senses. One is aware of all these influences, but only at the level of sensuous consciousness. It is overwhelming, and one can easily lose one's self in it. One cannot chart a course through it, but rather must go with the flow of people. For short, it is engulfing, and one is certainly united with the bazaar, but not differentiated from it. As a reaction to the hectic activity of the bazaar, one might head for the ivory tower. The ivory tower is quiet, and affords one the opportunity to contemplate one's own position and beliefs. It allows one to develop an individual perspective. Of course, this comes at the price of a degree of isolation and loneliness. The engulfment is broken to allow for differentiation, but at the price of unity. Once one has a sense of one's own identity, one can enter the pigeon tower. In the pigeon tower, one can engage with a wide variety of others, who can fly in and out, but one can also have a sense of individual purpose and action. One's engagement with others does not come at the expense of one's self, and hence one achieves a state of differentiated unity.

جدلية الآداب الحرة

تبرز أي عملية تطور الكيان المتطور في المفهوم الهيجلي عنها، ويتضح ذلك في عقول الطلاب في حالة تعليم الآداب الحرة. علاوة على ذلك، هناك كيانات أخرى تستوعب فيها العقل المتطور، والتي عنها تميز نفسها وتعيد الإتحاد معه بينما تحافظ على تفرداها. وفي حالة تعليم الآداب الحرة، قد يفكر المرء أن الطلاب يتطورون حقيقةً في عدة أبعاد، وهكذا يعيدون التفاوض في علاقاتهم بكيانات مختلفة. وأهم علاقة من بينهم هي علاقتهم بالعالم من حولهم، لكن التطور الجدلي يحدث أيضًا واضعًا في اعتباره عددًا من النظائر المحددة، تتضمن مجتمعهم وبيئتهم وأصدقائهم. إذن، هناك عددًا من القصص الجدلية التي يمكن حكيها، والتي تتضمن فكرة برج الحمام إحداها.

يقع برج الحمام بين البازار والبرج العاجي، فعندما يدخل المرء إلى مدينة مثل القاهرة على قدميه، يصبح من غير المرجح أنه قد يجد نفسه فيه. لأن البازار مكان مليء بالحياة والنشاط، وفيه تنوع كبير من البشر والمناظر والأصوات التي تحفز الحواس. يصبح المرء واعيًا بكل تلك التأثيرات، لكن على مستوى الوعي الحسي فحسب. فهو يخطف الأنفاس، ويمكن للمرء أن يفقد نفسه فيه بسهولة. ولا يمكن له أن يخطط طريقه فيه، لكن من الأفضل له أن يمشي مع تيار الناس. باختصار، البازار يستوعب من فيه، وبالتأكيد يجعل المرء يتحد معه بدون أن يتميز عنه. وقد يتجه المرء إلى البرج العاجي كردة فعل على نشاطه المحموم في البازار، لأن البرج العاجي هادئ ويوفر الفرصة للمرء كي يتأمل موقفه ومعتقداته، وهو يسمح له بأن يطور رؤية فردية. بالتأكيد، يأتي ذلك على حساب درجة العزلة والوحدة. يكسر الإستيعاب كي يسمح بالتمايز، لكن على حساب الإتحاد. أما في برج الحمام، فيمكن للمرء أن ينخرط مع نطاق متنوع من الآخرين الذين يطرون داخلين وخارجين، لكن يستطيع المرء أن يحظى بشيء من الغاية والفعل الفرديين، فانخرط المرء مع الآخرين لا يأتي على حساب ذاته، ومن ثم يصل المرء إلى حالة الوحدة المتميزة.

Developing a Mental Model

Perhaps the most important aspect of students' development is how their mental model of the world works.⁸ All humans have a model of the world inside their heads. It is an understanding of the salient features of the world around them, how they are related, and what will happen if one interacts with them in certain ways. This model governs one's actions and how one interprets what one observes happening in the world with the help of one's sensuous consciousness.

As students grow up, they are taught a certain mental model. Their parents play a large role in this, but their teachers and schools do as well. This mental model is transmitted based on authority; students are presented with an interpretation of the way the world works, but this is presented as a fixed and undisputable model of how things really work. In this context, education is primarily about internalization and reproduction of the material offered by teachers. Students learn how to use and apply this model to solve questions. It becomes their way of looking at the world. Hence their relationship with the model can be characterized as one of undifferentiated unity. They are united with it because it shapes how they see the world, without them realizing it does. Indeed, they are engulfed in it; they could not conceive of the world in any other way. Furthermore, this mental model is not their own. They did not actively create it, but have merely internalized it. They are not active agents in the construction of a model of the world. In a way, they are imprisoned by it without knowing that they are. This makes them undifferentiated from it.

⁸ Here I interpret a description of the development of college students as presented by William Perry. See Perry, W. G. *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.

تطوير نموذج ذهني

ربما يعد أهم جانب من جوانب تطور الطلاب هو طريقة عمل نموذجهم الذهني في العالم.⁹ يمتلك البشر جميعهم نموذجًا ذهنيًا داخل رؤوسهم لأنها تمثل وعيًا بالخصائص البارزة في العالم حولهم وكيف يرتبطون بها، وما سيحدث إذا تفاعل أحد معها بطرق معينة. يحكم هذا النموذج أفعال المرء وطريقة تأويله لما يراه يحدث في العالم مع الاستعانة بوعيه الحسي.

وبينما يكبر الطلاب، يتعلمون نموذجًا ذهنيًا محددًا. ويلعب أبواؤهم دورًا كبيرًا في ذلك، وكذلك معلموهم ومدارسهم. ينتقل هذا النموذج الذهني بناءً على السلطة، حيث يقدم للطلاب تفسيرًا للطريقة التي يعمل بها العالم، لكن ذلك التفسير يقدم بصفته نموذجًا ثابتًا للطريقة التي يعمل بها الأمور حقًا. وفي هذا السياق، يتلخص التعليم بالأساس في أن يصبح تبنياً للمواد التي يقدمها المعلمون وإعادة إنتاجها. يتعلم الطلاب كيف يطبقون هذا النموذج ويستخدمونه كي يحلوا الأسئلة، ويصبح طريقتهم في النظر إلى العالم. ولذلك يمكن وصف علاقتهم مع النموذج بصفاتها وحدة لامتمايزة، فهم متحدون معها لأنها تشكل طريقتهم في رؤية العالم. حقًا، إنهم مستوعبون فيها، ولا يستطيعون تصور العالم بأي طريقة أخرى. وأكثر من ذلك، إنه لا يخصهم. لأنهم لم يبتكروه متفاعلين، بل تبنوه فحسب. وبما أنهم ليسوا فاعلين ناشطين في بناء نموذج للعالم، فقد أصبحوا بطريقة ما سجناء فيه بدون أن يعلموا أنهم كذلك، فلا يمكن تمييزهم عنه.

⁹ أفسر هنا وصف تطور طلاب الجامعة كما قدمه ويليام بيرري، انظر Perry, W. G. Forms of intellectual and ethical development in the college years. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.

Needless to say, at some point, one realizes that the model of the world one has inherited is precisely that, a model of the world, not the world itself. One starts to see its limitations and that there are many different ways of understanding the world. One explores all these different models of the world, but in a tentative fashion. One understands all those perspectives as perspectives that one might adopt, depending on one's inclination at the time. One regards truth as opinion, and thinks one may hold whatever opinion one pleases. This model of the world corresponds to the phase of differentiated disunity; disunity because one does not identify with any particular model of the world, but differentiated because one understands that there are many perspectives out there and that no one model is objectively correct. Agency and authorship of one's understanding of the world become possible, but at the price of not having a definite conceptual scheme with which to interpret the world.

Of course, this perspective is also unsatisfactory and one soon learns that radical relativism is hardly a helpful position. One realizes that one cannot simply offer opinion, but must support one's viewpoint, and seek to develop a more or less coherent view of the world that irons out contradictions and avoids that most horrid of implications. One continuously tests and adapts this view of the world to new information and discoveries. One does not shift one's opinion, depending on one's mood or short-term interest, but rather seeks to refine and understand how one thinks about the world. Whereas the first phase is marked by a model of the world based on authority, and the second phase is characterized by a model of the world based on opinion, this final model of the world is a matter of commitment. It is constructed by the individual, not on a whim, but through engagement with evidence and arguments. The resulting state is characterized by differentiated unity. Differentiated because this model of the world is one's own and different from that of others, but as one does have a defined and fixed view of the world, it is also characterized by unity. Just as in the first stage, one has a deeply held interpretation of the world that allows one to interact with and understand the world. At the same time, this model of the world is one's own, and allows one to express one's own identity, so that one is not engulfed in it, but rather is an active agent in constructing it.

ونحن في غنى عن القول، أنه في مرحلة ما، يدرك المرء أن نموذج العالم الذي ورثه ما هو إلا مجرد للعالم بالتحديد وليس العالم نفسه، ويبدأ في رؤية حدود ذلك النموذج وأن هناك العديد من الطرق الأخرى لفهم العالم، كما يستكشف كل تلك النماذج المختلفة للعالم، لكن بطريقة مترددة. ويدرك أن كل تلك وجهات النظر هي وجهات نظر قد يتبناها بناءً على رغبته في ذلك الوقت. يعتبر المرء الحقيقة بصفاتها رأياً، ويفكر أنه يستطيع أن يحمل أي رأي يقنعه. هذا النموذج من العالم يتقاطع مع مرحلة التفكك المتميز، ويعتبر تفككاً لأن المرء لا يربط نفسه بأي نموذج محدد للعالم، كما يعتبر تمايزاً لأنه يفهم أن هناك العديد من وجهات النظر هناك وليس هناك نموذج صحيح موضوعياً، وهكذا تصبح أصالة فهم المرء للعالم وفاعليته ممكنة، لكن على حساب عدم امتلاك نظام مفاهيمي محدد يمكّنه من تفسير العالم.

بالطبع، تصبح تلك الرؤية أيضاً غير مرضية ويتعلم المرء سريعاً أن النسبية الجذرية لا تكاد أن تكون موقفاً مجدداً، ويدرك أنه لا يستطيع أن يقدم رأياً ببساطة، بل عليه أن يدعم وجهة نظره، ويسعى إلى تطوير نظرة متسقة للعالم بصورة أو أقل تزيل التناقضات وتتجنب تلك العواقب البشعة، كما يختبر باستمرار وكيف نظرته إلى العالم على المعلومات والإكتشافات الجديدة، فلا يغير رأيه بناءً على مزاجه أو مصلحة قصيرة المدى، بل حرياً به أن يسعى إلى تحسين طريقة تفكيره في العالم وفهمها. وبينما تتميز المرحلة الأولى بنموذج للعالم مبني على الثقة، تتميز الثانية بنموذج للعالم مبني على الرأي، ويصبح ذلك النموذج الأخير مسألة التزام. فالفرد يؤسسها من خلال التفاعل مع الدلائل والحجج وليس بناءً على نزوة شخصية، فتتميز الحالة الناتجة بأنها وحدة متميزة. وتعتبر متميزة لأن ذلك النموذج من العالم يخص المرء ويختلف عما يخص الآخرين، وتتميز كذلك بالوحدة، لأن المرء يملك نظرة محددة وثابتة للعالم. ويحمل المرء تفسيراً للعالم يسمح له بالتفاعل مع العالم وفهمه، مثلما حدث في المرحلة الأولى، وفي الوقت نفسه، يخص هذا النموذج للعالم المرء وحده، ويسمح له بالتعبير عن هويته الخاصة، فلا يصبح المرء مستوعباً فيه، بل بالأحرى فاعلاً ناشطاً في بناءه.

The same idea might be expressed in a somewhat different way, considering how one regards the problems one must deal with at a certain stage in one's development. Initially, a problem is a problem that occurs in a particular situation. One approaches it in a unified way in that one does not break it down into various components. Solutions address the whole problem, not just a part of it. At an early stage, one does not ask if the problem is legal, psychological, sociological or biological, one simply seeks to solve it with whatever means are available. As such one approaches it as an undifferentiated unity. However, through one's studies, one learns about different academic disciplines, and to categorize various problems as belonging to separate disciplines and for which solutions must come from those various disciplines. This allows a deeper understanding of aspects of those problems, even though it comes at the cost of ignoring certain aspects of those problems. For every discipline emphasizes certain features of the world at the expense of others, and so looking at problems from the perspective of one particular discipline gives one particular perspective. Hence studying problems from a disciplinary perspective teaches one to approach them in a spirit of differentiated disunity. As one's education progresses and one studies multiple disciplines, one learns to combine various disciplines in analyzing and solving the problems one encounters. This enables a more unified treatment of problems, as one used initially, but with the benefit of disciplinary differentiation that was lacking in the first phase.

يمكن التعبير عن الفكرة ذاتها بطريقة ما أخرى، مع اعتبار طريقة تقدير المرء للمشكلات التي يجب عليه التعامل معها في مرحلة معينة من تطوره. في البداية، المشكلة هي مشكلة تحدث في موقف معين، ويتعامل معها المرء بطريقة موحدة حيث لا يقسمها إلى مكونات متباينة، وتخاطب الحلول المشكلة ككل، وليس مجرد جزءٍ منها. في مرحلة مبكرة، لا يسأل المرء إذا كانت المشكلة قانونية أو إجتماعية نفسية أو بيولوجية، بل يسعى المرء ببساطة أن يحلها بأي الطرق المتاحة. وهكذا، يخاطب المرء المشكلة بصفاتها وحدة لا تمايزة، لكنه يتعلم عن التخصصات الأكاديمية المختلفة خلال دراسته ويصنف المشكلات المختلفة باعتبارها تنتمي إلى تخصصات منفصلة وأي حلول يجب أن تستخرج من تلك التخصصات. هذا يسمح بفهم أعمق لجوانب تلك المشكلات، حتى لو أتت على حساب تجاهل جوانب معينة منها، لأن كل تخصص يؤكد على خصائص معينة من العالم على حساب خصائص أخرى، وهكذا يعطي النظر إلى المشكلات من وجهة نظر تخصص واحد معين رؤية معينة، وهكذا تعلم دراسة المشكلات من وجهة نظر متخصصة الإقتراب منها بروح التفكك التمايز. وحالما يتقدم تعلم المرء ويدرس تخصصات أكثر، يتعلم المرء الجمع بين تخصصات مختلفة في تحليل المشكلات التي تقابله وحلها. وهذا يسمح بمعالجة أكثر شمولاً لها، كما اعتاد المرء في البداية، لكن مع ميزة التمييز المتخصص التي افتقر إليها في المرحلة الأولى.

Another aspect of mind that develops during education is the relationship between the student and the community. Initially, most students define themselves as part of the community in which they grew up. They identify with their families and people in their community, and regard their own interests as inextricably bound up with the interests of those people. As they were born in those communities, they regard this arrangement as natural and unchangeable, and could not imagine themselves not being part of these communities or acting against the interests of their direct community. They are in that sense engulfed in their community, with which they are united but from which they are not differentiated. However, at some point, perhaps when they leave their communities and move to a city to attend a liberal arts program, they realize that they are not purely defined by where they come from. Away from their home, and the behavioral roles that they are expected to play in the community, they live on their own, and must fashion new roles for themselves. This is often a difficult and scary process. Initially, the city can be a lonely place. One does not know anyone, and must ask one's self how one wishes to construct one's new life. Hence one is engaged in a process of individuation, but at the expense of the community one once enjoyed. For short, one is in a phase of differentiated disunity. As one engages in this process of individuation, one gradually becomes part of a new community; the city starts to feel like home, one finds new friends, and predictable roles emerge. But this community was not received or inherited, but was actively constructed by students themselves based on their own values and preferences. As such, it does not come at the expense of individual identity, but is completely coexistent with it. One is a distinct and self-directing person at home in a community of scholars. This corresponds to the stage of differentiated unity. For such a community is quite a distinctive place. It is not like an army, in which all individuality is sacrificed for a common purpose. But neither is it an airport, where individuals cross paths like ships that pass in the night. In such a community, scholars pursue different paths, but they do so in a continuous exchange of perspectives and with a sense of common purpose and identity.

وهناك جانب ذهني آخر يتطور أثناء التعليم وهو العلاقة بين الطالب ومجتمعه. في البداية، يعرف الطلاب أنفسهم بصفاتهم جزءاً من المجتمع الذي نشأوا فيه، ويشبهون عائلاتهم والناس في مجتمعهم، ويعتبرون مصالحهم الخاصة مرتبطة حتماً بمصالح أولئك الناس. وبما أنهم ولدوا في تلك المجتمعات، فهم يعتبرون هذا النظام طبيعياً وغير قابل للتغيير، ولا يستطيعون تخيل أنفسهم منقطعين عن هذا المجتمع أو يعملون ضد مصالح مجتمعهم الأصلي. إنهم بذلك المعنى مستوعبون في مجتمعهم، بحيث يصبحون متحدين معه وغير متميزين عنه. إلا أنه، ربما في مرحلة ما يدركون أنهم غير معرفين تماماً من أين أتوا عندما يغادرون مجتمعاتهم وينتقلون إلى المدينة لدراسة الآداب الحرة. ويعيشون متعمدين على أنفسهم، بعيداً عن بيوتهم والأدوار التي يتوقع منهم لعبها في المجتمع، ويصبح عليهم أن يبتكروا أدواراً جديدة لأنفسهم. وتلك عملية صعبة ومخيفة عادةً، لأنه في البداية، قد تكون المدينة مكاناً منعزلاً، ولا يعرف المرء أحداً، وعلى المرء أن يسأل نفسه كيف يحب أن يبني حياته الجديدة، إذن ينخرط المرء في عملية تفرد، لكن على حساب المجتمع الذي تمتع به المرء سابقاً. باختصار، يصبح المرء في مرحلة التفكك المتميز. وحالما ينخرط المرء في عملية التفرد تلك، يصبح المرء تدريجياً جزءاً من مجتمع جديد، وتصبح المدينة مألوفة، ويجد المرء أصدقاء جدد، وتخلق أدوار مسندة إليه. لكن هذا المجتمع ليس موروثاً أو تم تلقيه، بل أسسه الطلاب أنفسهم بحيوية بناءً على قيمهم وتفضيلاتهم. وهكذا، لا يأتي ذلك على حساب هوية الفرد، بل على أساس التعايش المشترك معه. يصبح المرء شخصاً مميزاً وذاتي التوجه في وسط مجتمع من الباحثين. وذلك يعادل مرحلة الوحدة المتميزة، لأن مجتمعاً كهذا يعد منزلاً مميزاً، فهو لا يشبه الجيش، حيث يضحى بالفردية كلها من أجل الغاية العامة، وأيضاً ليس مطاراً، حيث يقطع الأفراد دروبهم مثل سفن عابرة في الليل. يسعى الباحثون نحو دروب مختلفة في مثل ذلك المجتمع، لكن يفعلون ذلك في تبادل مستمر لوجهات النظر وبحس من الهوية والغاية العامة.

The Importance of Differentiation and Diversity

Hegel believed that development is driven by inner necessity; minds are destined to develop themselves in this way, and will do so, one way or the other. This seems somewhat optimistic. In some sense, this would mean that education is not necessary at all, as minds will develop of their own accord. Although one might think that minds indeed have a hunger and inner need to develop themselves, it seems clear that education does have a role to play in encouraging and facilitating development. Hence, it is important to consider how it may do so and how a diverse community can contribute to minds going through this dialectical sequence. Needless to say, liberal arts and sciences programmes do this in a range of ways. Their multidisciplinary curricula are designed to expose students to many disciplinary perspectives. They typically feature active, discussion-based pedagogies, rather than large lectures, which allow students to discuss the issues they are studying from their own perspective. And they assess students through papers and presentations, rather than through multiple choice exams focused on reproduction. However, having a diverse student body is also crucial in order to foster the development of students in the dialectical process.

Recall that in order to pass through the dialectical sequence two processes must occur. Firstly, the initial engulfment must be broken and the developing entity must wrestle itself out of the background from which it started in order to differentiate itself from that background. Secondly, there must be a reunification with that background, a reconciliation in which the original unity is recovered but which preserves the differentiation.¹⁰ This first process of differentiation is particularly important in this context, as it requires a confrontation with the other.

Being engulfed is, in many ways, a very pleasant state. It is comfortable, safe and reassuring. Received ways of understanding the world and inherited communities, which have enabled much pleasant living, are painful to leave behind. This is because they have defined one's existence up to that point, and constitute one's universe. Hence there might appear to be something stunningly irrational about severing one's connection with them. While this is

¹⁰ This last process will be discussed on some other occasion.

necessary from a developmental perspective and eventual reunification lies ahead, in the moment this is not apparent.

أهمية التنوع والتمايز

أمن هيجل أن الضرورة الداخلية هي دافع التطور، وأنه مقدر للعقول أن تطور نفسها بتلك الطريقة، وستظل كذلك، بطريقة أو بأخرى. هذا يبدو متفائلاً بصورة ما. يمكن أن يعني هذا بطريقة ما أن التعليم ليس ضرورياً على الإطلاق، حيث أن العقول ستتطور بمحض إرادتها. رغم أن المرء قد يفكر أن العقول ذات حاجة داخلية توافقة بحق إلى أن تطور نفسها، يبدو واضحاً أن التعليم له دور بالفعل في تشجيع التطور وتسييره. إذن، فإنه من المهم أن نفكر كيف يمكن أن تفعل ذلك وكيف يستطيع مجتمع متنوع أن يساهم في مرور العقول بهذا التسلسل الجدلي. لا حاجة للقول أن برامج العلوم والآداب الحرة تفعل ذلك بطرق شتى، فمناهجها متعددة التخصصات مصممة كي تكشف أمام الطلاب العديد من الرؤى التخصصية وهي تتسم بتفضيلها لأساليب تعليم مبنية على المناقشة التي تسمح للطلاب بمناقشة الموضوعات التي يدرسونها من وجهة نظرهم عن المحاضرات الكبيرة، كما تقييم الطلاب من خلال كتابة الأوراق الأكاديمية وتقديم العروض، بدلاً من خلال امتحانات الخيارات المتعددة المرتكزة على إعادة الإنتاج. ومع ذلك، يعتبر وجود بنية متنوعة من الطلاب شيئاً مهماً من أجل دعم تطور الطلاب في العملية الجدلية.

علينا أن نتذكر أنه من أجل أن نعبر التسلسل الجدلي فإن هناك عمليتين يجب أن تحدثا. الأولى هي أنه يجب على الاستيعاب الأولي أن ينكسر وأن على الكيان المتطور أن يجاهد خارجاً من الخلفية التي بدأ منها من أجل أن يميز نفسه عن تلك الخلفية. والثانية هي أنه يجب أن يستعاد التوحد مع تلك الخلفية، والتصالح حيث تستعاد الوحدة الأصلية التي تبقي على التمايز.¹¹ العملية الأولى من التمايز هي بالتحديد مهمة في هذا السياق، حيث أنها تتطلب مواجهة مع الآخر.

وليست حالة الاستيعاب إلا حالة هائلة بطرق عديدة، فهي مريحة، وآمنة، ومطمئنة. ومن المؤلم ترك الوعي المتداول للعالم والمجتمع الموروث الذي يتيح عيشة مرضية، ذلك لأنهما يعرفان وجود المرء ويؤسسان عالمه إلى ذلك الحد. إذن، قد يكون هناك شيء ما غير معقول بصورة مدهشة في أن يقطع المرء علاقته معهم، فبينما يبدو هذا ضرورياً من وجهة النظر التطورية التي ترى أن استعادة الوحدة كامنة في المستقبل، لا يظهر له ذلك في اللحظة الأنية.

¹¹ ستناقش هذه العملية الأخيرة في مناسبة أخرى قادمة.

Hence the original state of engulfment must become, and become understood as, limiting, inadequate and partial. It must become, in some sense, stale and uncomfortable. The developing mind must feel constrained by it, such that it cannot do all it seeks to do and be all it seeks to be without abandoning it. It must become apparent that the received model of the world cannot account for everything one knows about the world. The community and village one originates from must become too small a stage for the parts one wishes to play. Students' understanding of the problems they confront must be shown to be insufficiently detailed to fully understand and resolve them. This is one of the key functions of higher education; to demonstrate to the individual student that the state of undifferentiated unity, on all its levels, is unsatisfactory to facilitate further development. Part of this is a matter of making those limitations apparent, but it is also important to inspire and seduce, i.e. to demonstrate that there are alternative ways of being and understanding the world, as well as different communities and roles to play in them, that can be explored. In this way, an engulfed mind can be encouraged to break free and differentiate itself. After all, if one is never made aware of the limitations inherent in one's undifferentiated state or if one does not realize that there are other possibilities, one would never differentiate.

What sort of environment could do so? Obviously, it needs to be different from the environment from which students originate. An environment that is the same as the one from which students originate would not show the inadequacies of the initial state or offer alternatives to encourage students to differentiate. One might think that the appropriate educational environment would be one that is uniform but different from the initial state. As long as the environment is distinct, it will create conflicts with the initial phase, and will demonstrate that there is more out there than just undifferentiated unity. However, such an environment could at best replace undifferentiated unity with a different undifferentiated unity or with undifferentiated disunity; it hardly encourages one to individuate one's self in the sense of fashioning a new identity for one's self. One simply adopts the customs and ways of understanding the world of one's new community, leaving one in just as parochial a state as one started in. Alternatively, the two perspectives end up in a stalemate, with one adopting certain aspects of one's past and certain aspects of one's new situation. Neither advances the dialectical process.

إذن، يجب أن تصبح حالة الإستيعاب الأصلية مقيدة وغير ملائمة ومجتزأة، وتدرك على أنها كذلك، ويجب أن تصبح غير مريحة وسخيفة. على العقل المتطور أن يشعر أنه مقيد بها، لأنها لن تستطيع فعل ما يتوجب عليها فعله وما يتوجب عليها كونه بدون تركها. يجب أن يصبح واضحاً أن النموذج المتلقى عن العالم غير قادر على إيضاح كل شيء يعرفه المرء عنه، ويجب أن يصبح مجتمع المرء وقريته التي نشأ فيها مسرحاً صغيراً بالنسبة إلى الأدوار التي يريد لعبها. يجب أن يرى الطلاب أن وعيهم بالمشكلات التي يواجهونها غير كاف كي يفهمونها بصورة كاملة ويحلونها. أن تبين للطلاب أن حالة الوحدة اللامتمايزة على كل مستوياتها غير مرضية كي تيسر تطوراً أبعد هو أحد أهم مهمات التعليم العالي. جزء من ذلك هي قضية إبانة تلك القيود، لكنه أيضاً من المهم الإلهام والإغواء، أي توضيح أن هناك بدائل للعيش ولفهم العالم كما أن هناك مجتمعات مختلفة وأدوار يمكن استكشافها من خلال اللعب فيها. يستطيع العقل المستوعب بتلك الطريقة أن يتشجع للتحرك ويميز نفسه. في النهاية، إذا كان المرء غير واع بالقيود الموروثة في حالته اللامتمايزة أو غير مدرك لأن هناك احتمالات أخرى، لن يتميز المرء مطلقاً.

من أجل ذلك، يجب على البيئة التعليمية أن تلهم الطلاب وتقنعهم بترك راحة الإستيعاب خلفهم. وما نوع البيئة التي تستطيع فعل ذلك؟ من الواضح أنها تحتاج إلى أن تكون مختلفة عن البيئة التي نشأوا منها. لن تبين بيئة مماثلة لتلك التي نشأ الطلاب منها عدم ملائمة الحالة الأولية أو تقدم بدائل كي تشجع الطلاب على التمايز. قد يفكر المرء أن البيئة التعليمية المناسبة قد تكون متجانسة لكنها مختلفة عن الحالة الأولية، فطالما كانت البيئة منفصلة، فإن ذلك سيخلف صراعاً مع الحالة الأولية، وسيبين أن هناك أكثر من مجرد الوحدة اللامتمايزة. إلا أن تلك البيئة قد تستبدل وحدة لامتمايزة بأخرى على الأفضل أو تفكك لامتمايز، حيث أنها تكاد تشجع المرء على التفرد بنفسه بالطريقة التي تعني ابتكار هوية جديدة للذات، بل أن المرء يتبنى عادات وطرق فهم العالم من مجتمعه الجديد، تاركاً إياه في حالة محدودة مثلما دخلها، أو تنتهي وجهتي النظر بورطة، عندما يتبنى المرء جوانب معينة من ماضيه وجوانب أخرى من وضعه الجديد. كلا الحالتين لا تطوران العملية الجدلية.

However, a highly diverse community, i.e. a community in which many different ways of living are represented and in which many different models of the world are present and exchanged, can do so. First of all, in such a community one quickly becomes aware of the limitations of one's own perspective. If one comes into contact with other minds that are different and is asked to consider problems together, discussing various answers and interpretations, one quickly learns that one's own way of looking at things is not the only sensible way of understanding the world and that it misses important aspects of reality. What one initially regarded as obvious turns out to be controversial, and solutions that once seemed adequate are revealed to be controversial. Similarly, one learns that others do not respond to one's own behavior and ideas as the people in one's original community did. Actions and utterances that were met with praise and approval might now be met with confusion or even scorn. One cannot predict the reactions of others, and cannot take relationships for granted; one is like a stranger. This all demonstrates the inadequacy of one's current state.

At the same time, diversity also makes one aware of all the many ways of being and understanding the world which are available, modelled by one's fellow students. The diversity of community provides many examples of different ways of being and interacting, which can be used to construct new forms of community and ways of understanding the world. They are all there on display, to be copied, adapted, combined or even ignored. In a way, the diversity provides a range of options, a sense of the possible, that may be used to overcome the limitations of one's previous way of being. All of this makes one aware of the many uncharted possibilities of existence, and so one must choose which ones to explore and pursue in reshaping one's being and perspective. The multiplicity forces one to take sides, but in doing so, one sets one's self apart from others and thereby engages in a process of individuation. Once one has been exposed to this diversity, one can never be the same. One has had to form a new identity, that comes out of a recognition of the limitations of what one was and an excitement about the many different things one might be.

إلا أن، المجتمع المتنوع بشدة، أقصد مجتمعًا تتمثل فيه مختلف طرق الحياة وتتبادل فيه مختلف نماذج العالم، يستطيع فعل ذلك. أولاً، لأن المرء سيصبح بسرعة في مجتمع كهذا واعٍ بمحدودية وجهة نظره. إذا تواصل المرء مع عقول أخرى مختلفة وسلوا أن يفكروا معًا في مشكلات ويناقدوا حلولاً وتأويلات متنوعة، يدرك المرء بسرعة أن طريقته في النظر إلى الأمور ليست هي الطريقة الوحيدة المعقولة لفهم العالم وأنها تفتقد رؤية جوانب مهمة من الواقع. وما يعتبره المرء واضحًا في البداية يصبح جدليًا، والحلول التي بدت لوهلة مناسبة تنكشف لتصبح خلافية. وبالمثل، يتعلم المرء أن الآخرين لا يستجيبون إلى أفكار المرء وسلوكه مثلما يفعل الناس في مجتمع المرء الأصلي. قد تصبح الأفعال والألفاظ التي كانت تجد الموافقة والمدح الآن محيرة أو مستنكرة. لا يمكن للمرء أن يتوقع ردود أفعال الآخرين، ولا أن يعتبر العلاقات أمرًا مسلمًا به، ويصبح المرء كالغريب. كل ذلك يبين عدم ملائمة المرء مع الوضع الحالي.

في الوقت نفسه، يجعل التنوع المرء واعيًا بكل طرق الوجود وفهم العالم المتعددة التي تصبح متاحة على تشكّلها من زملاءه، كما يقدم تنوع المجتمع أمثلة عديدة على الطرق المختلفة للوجود والتفاعل، والتي يمكن أن تستعمل لبناء أشكال جديدة من الاجتماع وطرق لفهم العالم، وتصبح كلها معروضة كي تستنسخ أو تكيف أو توحد أو حتى يتم تجاهلها. وبطريقة ما، يقدم التنوع خيارات متسعة وإحساسًا بالاحتمال الذي يمكن أن يستخدمه المرء كي يتغلب على ضيق طريقة وجوده السالفة. وكل ذلك يجعل المرء واعيًا بالعديد من الاحتمالات المجهولة للوجود، وهكذا يجب عليه اختيار الاحتمالات التي سيكتشفها ويسعى إلى إعادة تشكيل وجوده ورؤيته. تجبر التعددية المرء على أن يتخذ موقفًا، لكن بينما يفعل ذلك، يفصل المرء نفسه عن الآخرين وبذلك ينخرط في عملية التفرّد. وبمجرد أن يتعرض المرء إلى ذلك التنوع، لا يصبح المرء نفسه مطلقًا، ويصبح عليه أن يخلق هوية جديدة تنبثق من الاعتراف بضيق ما كان عليه من حال والتحمس لمختلف الأشياء التي قد يتحول إليها.

With the argument completed, one can now see the true value of studying in a diverse community: it reveals the limitations of undifferentiated unity, and provides both an impulse and inspiration for the differentiation that is necessary for development. Without it, development is hampered, and liberal arts education cannot achieve its goal. Education in a beehive or an ant colony, which lacks this kind of diversity, can never induce the kind of differentiation that is required to grow into a full and competent adult and citizen, someone who is a person of society but also a person. Rather, it is the pigeon tower, with its multi-varied plumage and birds from all over the city, in which one can find one's self in the other.

وبعدما أكملت حجتِي، يمكن للمرء أن يرى الآن القيمة الحقيقية من الدراسة في مجتمع متنوع، حيث أنها تكشف حدود الوحدة اللامتمايزة، وتقدم دفعة وإلهامًا للتمايز الضروري للتطور. فبدونها، يصبح التطور معرقلًا، ولا تستطيع الآداب الحرة أن تبلغ غايتها. لا يمكن للتعليم في خلية نحل أو مستعمرة نمل، اللذان يفتقدان هذا النوع من التنوع، التحريض على التمايز المطلوب لنمو مواطن ناضج مكتمل وذي جدارة، إنسان منتمٍ إلى مجتمع لكن يظل فردًا مستقلًا. في الحقيقة، لا يستطيع أن يجد المرء نفسه في أي مكان عدا أبراج الحمام بريشها المتنوع وطيورها القادمة من جميع أنحاء المدينة.

Playing Our Selves: An Aesthetic Education for the Twenty-First Century - Surti Singh

اللهو بأنفسنا : تربية جمالية للقرن الحادي والعشرين - سورتى سينغ

What is the role of education in a time of counterrevolution? Friedrich Schiller's prescription in *On the Aesthetic Education of Man*, after the hopes of the French revolution were brutally defeated by the ensuing terror, disclosed the need for an education that could cultivate the individual's moral sensibility. The reduction of the individual to a cog in the machine, stripped of intellectual capacities and chained to a dysfunctional, bureaucratic system, left humanity arrested in the transition from nature to culture—humanity could not claim it had attained civilization as long as its two main features—sense and reason—remained in hostile competition. Indeed, this bifurcation could not be mended until the individual became open to the possibility of this transformation. Schiller advocated an education that would awaken, enliven, and re-enchanted the individual to become capable of entering into a properly moral state.

In this work, Schiller turns to the question of whether science or art could better facilitate this education. If historically, art has been viewed with suspicion, as a corrupting force in comparison with the noble achievements of science, Schiller made a bold gesture. Both science and art are sufficiently removed from the social to potentially enact this function, yet Schiller notes that science, with its emphasis on reason, cultivates the formal side of the human being when what is needed is something that appeals to sensation, or the side of humanity that has become increasingly impoverished by an overly rigid and controlling Enlightenment reason. It is the aesthetic, then, that takes primacy in Schiller's considerations. In fact, the kind of education Schiller envisions can only transpire in the aesthetic dimension, and it is a necessary stage that one must pass through: "Man in his physical state merely suffers the dominion of nature; he emancipates himself from this dominion in the aesthetic state, and he acquires mastery of it in the moral."¹²

¹²Friedrich Schiller, *On the Aesthetic Education of Man: In a Series of Letters*, trans. Elizabeth M. Wilkinson and L.A. Willoughby (Oxford: Oxford University Press, 1967), p.171.

ما دور التعليم في زمن الثورة المضادة؟ أشار اقتراح فريدريك شيلر في كتابه "رسائل حول التربية الجمالية للإنسان" إلى الحاجة إلى تعليم ينمي الحس الأخلاقي للإنسان، وقد قدم ذلك الاقتراح بعد تحطم آمال الثورة الفرنسية على يد الإرهاب الوحشي الذي لحقها. فقد ترك اختزال الفرد إلى مجرد ترس في الماكينة مجرداً من قدراته الفكرية ومقيداً إلى نظام بيروقراطي مختل الإنسانية مقيدة في انتقالها من الطبيعة إلى الثقافة، فلا تستطيع أن تتدعي أنها بلغت الحضارة ما دامت المنافسة العدائية بين سماتها الرئيسية، الحس والعقل. ولا يمكن رأب ذلك الصدع حتى يصبح الفرد منفتحاً إلى إمكانية هذا التحول. لذلك شجع شيلر التربية التي توظف الفرد وتحببه وتعيد وصله حتى يصبح قادراً على الدخول في حالة أخلاقية ملائمة.

التفت شيلر في رسائله إلى السؤال إذا ما كان العلم أو الفن يمكنهما أن يبسرا هذه التربية. إذا تم النظر إلى الفن تاريخياً باعتباره قوة مفسدة مقارنة بالإنجازات النبيلة للعلم، فقد قدم شيلر لفئة جريئة. لقد نزع كلا الفن والعلم من المجال الاجتماعي لكي يصبح محتملاً لهما أن يؤديا تلك الوظيفة، لكن شيلر لاحظ أن رغم تأكيد العلم على العقل، إلا أنه ينمي الجانب المتجرد من الإنسان بينما ما نحتاج إليه هو شيء تقبله الحواس، أو الجانب الإنساني الذي أصبح مستنزفاً بصورة متزايدة بسبب عقلانية التنوير الصارمة والمسيطرة بشكل مبالغ فيه. وقد وضع شيلر في اعتباره أن ذلك الشيء هو علم الجمال، وفي الحقيقة، لا يمكن أن يتحقق نوع التربية الذي يتخيله شيلر إلا في بعده الجمالي، وهي مرحلة ضرورية يجب على الفرد أن يمر عبرها: "يعاني الإنسان في حالته البدنية من هيمنة الطبيعة، لكنه يحرر نفسه من تلك الهيمنة في الحالة الجمالية، ويتقنها في الحالة الأخلاقية".¹³

¹³Friedrich Schiller, *On the Aesthetic Education of Man: In a Series of Letters*, trans. Elizabeth M. Wilkinson and L.A. Willoughby (Oxford: Oxford University Press, 1967), p.171.

The possibilities of the aesthetic dimension inspired a number of thinkers in the twentieth century, who in their own works considered its power to challenge a rigid and mechanistic society, particularly figures associated with early 20th century Frankfurt School critical theory. Georg Lukács, Walter Benjamin, Theodor W. Adorno, and Herbert Marcuse, among others, took seriously the status of art and aesthetics as a mode of experience that could potentially alleviate the domination and violence of the regnant rationality. Taking these readings as a cue, this essay will consider the meaning of an aesthetic education today, a question especially pertinent for contemporary Egyptian society that although very different from the one that Schiller diagnosed, is nevertheless suspended in counterrevolution. In this context, the Cairo Institute of Liberal Arts and Sciences (CILAS) was established in 2013, after revolutionary upheavals shook the region and momentarily opened the possibility of a different future, a possibility that now seems on hold. CILAS adopts the notion of play as one of its anchoring principles, a notion that was central to how Schiller envisioned the possibility of an aesthetic education, and fashions itself as a “pigeon tower,” a space of contemplation between the pressures of reality and the intellectual remove of the Ivory tower. With this model in mind, I offer the following reflections.

ألهمت إمكانيات البعد الجمالي عددًا من المفكرين في القرن العشرين، الذين اعتبروا في أعمالهم أن قوته قادرة على تحدي المجتمع الميكانيكي الصارم، خصوصًا أولئك الذين ارتبطوا بنظرية مدرسة فرانكفورت النقدية في أوائل القرن العشرين. فكر جورج لوكاش، وفالتر بينامين، وثيودور أدورنو، وهيربرت ماركوزه من بين آخرين بجديّة في حالة الفن وعلم الجمال باعتبارها خبرة يمكن لها أن تخفف هيمنة ملكة العقلانية وعنفها. سيتأمل هذا المقال في معنى التربية الجمالية اليوم من خلال الاستدلال بتلك المصادر، حيث أنه يعتبر سؤالاً متعلقًا بالمجتمع المصري المعاصر الذي على الرغم من اختلافه عن ذلك المجتمع الذي شخصه شيلر إلا أنه يعاني من الثورة المضادة. في هذا السياق، تأسس معهد القاهرة للعلوم والآداب الحرة (سيلاس) في 2013، بعد انتفاضات ثورية هزت المنطقة وفتحت إمكانية لوجود مستقبل مختلف لبرهة من الوقت. تتبنى سيلاس مفهوم اللهو بصفته واحدًا من مبادئها الراسخة، وهو مفهوم مركزي في طريقة تخيل شيلر إمكانية وجود التربية الجمالية، وتميز نفسها باعتبارها "برج حمام"، أي مساحة للتأمل بين ضغوط الواقع والانفصال الفكري للأبراج العاجية. وإنني أقدم الرؤى التالية واضحة في الاعتبار ذلك النموذج.

In the mid-1950s, Herbert Marcuse published *Eros and Civilization*, a Freudian-Marxist endeavor to think through the possibility of liberation from the repressive tendencies of twentieth century capitalism. In this work, Marcuse revisited Schiller's *On the Aesthetic Education of Man*, and saw its aim to be "a remaking of civilization by virtue of the liberating force of the aesthetic function: it is envisaged as containing the possibility of a new reality principle."¹⁴ This liberating force of the aesthetic function operated through Schiller's notion of the play-drive. For Schiller, the play-drive harmonized the two conflicting sides of the human being, conceived as the sense-drive and the form-drive. The mutual hostility of the sense-drive and the form-drive arose from their different aims—for the former, an emphasis on the material, physical aspect of the human being, and for the latter, an emphasis on the human being's autonomy from nature. The play-drive reconciles sense and reason by harmonizing their conflicting functions and producing a third object: beauty. The experience of beauty is neither beholden to our basic need for survival nor is it an intellectual act beholden to the end of truth or knowledge. Rather, the experience of beauty is the union of form and sense aimed at the contemplation of this harmony. Although Schiller envisioned the aesthetic dimension as a phase of transition between nature and culture, at other times, as commentators have noted, the aesthetic becomes an end in itself, a retreat from the world into the freedom of the aesthetic, beauty emerging as a regulative ideal that can never materialize in the present.¹⁵ For Marcuse, Schiller's letters do not suggest a quiet retreat into the world of the aesthetic untouched by the vagaries of everyday life, but rather, contains the seeds for the liberation of the erotic dimension, or within Marcuse's Freudian reading, the realm of freedom.

¹⁴Herbert Marcuse, *Eros and Civilization: A Philosophical Inquiry into Freud* (Boston: Beacon Press, 1955), 312.

¹⁵For example see Martin Jay, *Marxism and Totality: The adventures of a concept from Lukács to Habermas* (Berkeley: University of California Press, 1984).

في منتصف الخمسينيات، نشر هيربرت ماركوزه كتاب "الإيروس والحضارة"، وهو اجتهاد ماركسي فرويدي في التفكير في إمكانية التحرر من النزعات القامعة لرأسمالية القرن العشرين. يراجع ماركوزه في هذا الكتاب "رسائل حول التربية الجمالية للإنسان" لشيلر، ويرى أن هدفه أن "يتجه إلى إعادة إنشاء الحضارة، بالاستناد إلى القوة التحريرية للوظيفة الجمالية، وبذلك فقد نظر إلى هذه الوظيفة باعتبارها تحتوي على إمكانية إيجاد مبدأ جديد للواقع".¹⁶ تعمل هذه القوة التحريرية للوظيفة الجمالية من خلال فكرة شيلر حول دافع اللهو. ففي رأي شيلر، يوفق هذا الدافع بين الجانبين المتعارضين للإنسان، اللذان يتصور أنهما دافعا الحس والشكل. وتتبع العدائية المتبادلة بين كلا الدافعين من اختلاف أهدافهما، فالأول يؤكد على الجانب المادي من الإنسان، بينما يؤكد الثاني على استقلال الإنسان عن الطبيعة. يصلح دافع اللهو بين الحس والعقل من خلال مناغمة وظائفهما المتعارضة معاً وإنتاج هدف ثالث، ألا وهو الجمال. فتجربة الجمال ليست عائدة إلى حاجتنا الأساسية للبقاء ولا إلى نشاطنا الذهني من أجل بلوغ الحقيقة أو المعرفة. بل تصبح تجربة الجمال وحدة بين الشكل والحس هادفة إلى استبصار هذا الانسجام. ورغم أن شيلر تصور أن البعد الجمالي ليس إلا مرحلة انتقال بين الطبيعة والثقافة، إلا إنه، كما لاحظ بعض المعلقين عليه، يصبح في بعض الأحيان غاية في حد ذاته، وانسحاباً من العالم إلى براح الطبيعة الجمالية، وجمالاً ينبعث باعتباره مثلاً لا يمكن تجسيده في الواقع مطلقاً.¹⁷ ولا تقترح رسائل شيلر بالنسبة إلى ماركوزه انسحاباً هادئاً داخل عالم الجمال غير متأثرة بتقلبات الحياة اليومية، بل بالأحرى، تحتوي بذور تحرر البعد الإيروس، أو مملكة الحرية من خلال قراءة ماركوزه الفرويدية.

¹⁶Herbert Marcuse, *Eros and Civilization: A Philosophical Inquiry into Freud* (Boston: Beacon Press, 1955), 312. 198 هيربرت ماركوز - الحب والحضارة - ترجمة مطاع الصفدي - دار الآداب - الطبعة الثانية 2007 - ص

¹⁷For example see Martin Jay, *Marxism and Totality: The adventures of a concept from Lukács to Habermas* (Berkeley: University of California Press, 1984).

Marcuse's reading of Schiller thus reopens the question of *Eros* in the context of education, a long-standing theme in the history of philosophy. If Plato actualized a model of education in which *Eros* was harnessed toward the higher, intellectual pursuit of knowledge, Marcuse views *Eros* as carrying the possibility of a non-repressive, non-alienated human existence. If in Plato, *Eros* is eventually repressed by the privileged sphere of *Logos* or Reason, Marcuse seeks its liberation. Marcuse tries to make good on the promise of Schiller's play-drive by grounding it in Freudian instincts, unconstrained by the world of work, and potentially liberating us from its demands. Marcuse extracts three essential elements from Schiller's letters that he believes would lead to the formation of a non-repressive society:

(1) The transformation of toil (labor) into play, and of repressive productivity into 'display'—a transformation that must be preceded by the conquest of want (scarcity) as the determining factor of civilization.

(2) The self-sublimation of sensuousness (of the sensuous impulse) and the de-sublimation of reason (of the form-impulse) in order to reconcile the two basic antagonistic impulses.

(3) The conquest of time in so far as time is destructive of lasting gratification¹⁸

For Marcuse, the aim of these three features is identical with a reconciliation of the reality principle with the pleasure principle, since he views the aesthetic dimension – *via* imagination – as sheltering the mental processes and freed of the repressive reality principle.

¹⁸Herbert Marcuse, *Eros and Civilization*, 193.

إذن تعيد قراءة ماركوزه لشيلر طرح سؤال الإيروس في سياق التربية، والذي هو موضوع قديم في تاريخ الفلسفة. فإذا كان أفلاطون حقق نموذجًا للتربية حيث يسخر الإيروس للسعي الفكري السامي نحو المعرفة، يرى ماركوزه الإيروس بصفته طارحًا إمكانية وجود إنساني غير مستلب أو مقموع. وإذا كان العقل أو النطاق المميز للوجوس بالنسبة لأفلاطون يجمع الإيروس في النهاية، فإن ماركوزه يسعى إلى تحريره، ويحاول أن يفى بوعد دافع اللهو عن طريق تجديره في الغرائز الفرويدية، وعدم تقييدها بعالم العمل، وتحريرنا المحتمل من متطلباته. ويقتبس ماركوزه ثلاثة عناصر جوهرية من رسائل شيلر التي يؤمن أنها ستؤدي إلى تكوين مجتمع غير قمعي:

(1) تحول الكدح (العمل) إلى لهو، والإنتاجية القمعية إلى "إنتاجية حرة"، وهو التحول الذي ينبغي أن

يسبقه الانتصار على الحاجة (الندرة)، هذا الانتصار هو العامل المحدد للحضارة الجديدة.

(2) التصعيد الذاتي للحساسية (أي الغريزة الجنسية) وتذليل العقل (أي الغريزة الشكلية) بهدف إعادة التوافق بين الطرفين المتناقضين.

(3) الإنتصار على الزمن من حيث أن الزمن يدمر الإشباع الدائم.¹⁹

تتماثل غاية السمات الثلاث بالنسبة لماركوزه في التصالح بين مبدأ الواقع ومبدأ اللذة، حيث يرى البعد الجمالي من خلال التخيل بصفته ملجأً للعمليات العقلية ومحررًا من مبدأ الواقع القمعي.

¹⁹Herbert Marcuse, *Eros and Civilization*, 193.

هربرت ماركوز - الحب والحضارة - ترجمة مطاع الصفدي - دار الآداب - الطبعة الثانية 2007 - ص 210 - بتصرف

Marcuse advocates the transformation of work or toil into play, and the transformation of repressive productivity into display. A precondition for this transformation is the abolition of scarcity, or a society of abundance. When the need for self-preservation is satisfied, the individual is released from work as toil and can experience work as play. The shift is phrased as the transformation of repressive productivity into display, or a shift in the individual's relationship to the production process more generally, from alienated labor chained to the performance principle into a process that gratifies the individual's desires. For Marcuse, work would be a form of activity infused with *Eros*, where it is subordinated to the needs that allow humanity to flourish.

*Play and display, as principles of civilization, imply not the transformation of labor but its complete subordination to the freely evolving potentialities of man and nature. The ideas of play and display now reveal their full distance from the values of productiveness and performance; play is unproductive and useless precisely because it cancels the repressive and exploitative traits of labor and leisure; it 'just plays.'*²⁰

When work becomes play, it takes on features antithetical to the requirements of its alienated form. No longer driven solely by productivity and efficiency, work as play also becomes aimless and without purpose from the standpoint of conventional work. In this respect, Marcuse notes that it is the purpose and not the content of the activity that distinguishes work from play. That is, if the activity gratifies our instinctual needs, then it is play—it is in this respect that Marcuse envisions a shift of work into play, transforming from an activity chained to self-preservation to one that promotes self-fulfillment, a shift that will be discussed further on.

²⁰Herbert Marcuse, *Eros and Civilization*, 196.

يدعو ماركوزه إلى تحويل العمل أو الكدح إلى لهو، وتحويل النزعة الإنتاجية القمعية إلى إنتاجية حرة. وما يتطلبه هذا التحول مسبقاً هو القضاء على الندرة أو تحقيق ما يمكن تسميته بمجتمع الوفرة. فعندما تشبع الحاجة إلى البقاء، يتحرر الفرد من العمل بصفته كدحاً ويستطيع اختبار العمل بصفته لهوياً. تتم صيغة هذا التحول باعتباره تحولاً من النزعة الإنتاجية القمعية إلى إنتاجية حرة، أو تحول في علاقة الفرد بعملية الإنتاج في العموم من عمل مستلب مقيد إلى مبدأ المرودود إلى عملية ترضي رغبات الفرد. يمكن للعمل بالنسبة إلى ماركوزه أن يصبح شكلاً من النشاط الممتلئ بالإيروسية، حيث يخضع إلى الحاجات التي تسمح للإنسانية بالازدهار.

لا يتضمن اللهو وطمأنينة الحاجات باعتبارهما مبدئي الحضارة مجرد تحويل العمل فحسب، ولكن ربطه التام بممكّنات الإنسان والطبيعة، المتطورة بحرية. وبذلك تكشف فكرتا اللهو وطمأنينة الحاجات الآن عن كل المسافة التي تفصلهما عن قيم الإنتاجية والمرودود. فاللهو هو بالتحديد غير منتج وغير نافع، لأنه يرفض الملامح القمعية والإستغلالية للعمل وأوقات الفراغ، فهو "لا يفعل شيء سوى أن يلهو".²¹

عندما يصبح العمل لهوياً، فإنه يتخذ سمات مناقضة لشروط شكله المستلب، فالعمل اللاهي، الذي لن يعد مدفوعاً بقوة النزعة الإنتاجية والحاجة إلى الكفاءة فحسب، يصبح أيضاً بلا غاية أو هدف من وجهة نظر العمل التقليدي. ويلاحظ ماركوزه من حيث ذلك أن غاية النشاط وليس محتواه هو الذي يميز العمل عن اللهو. لأنه إذا أرضى النشاط حاجاتنا الغرائزية، فهو إذن يعتبر لهوياً، وهو ما يتصوره ماركوزه تحولاً من العمل إلى اللهو، وتحولاً من نشاط مقيد بحب البقاء إلى نشاط يفضي إلى تحقق الذات، وذلك تحول ستنم مناقشته لاحقاً.

²¹ Herbert Marcuse, *Eros and Civilization*, 196.

هربرت ماركوز - الخب والحضارة - ترجمة مطاع الصفدي - دار الآداب - الطبعة الثانية 2007 - ص 213 - بتصرف

Secondly, Marcuse advocates a rebalancing of reason and sense—a self-sublimation of sense and a de-sublimation of reason. If for Freud, our fundamental instincts produced untenable desires that had to be sublimated or transformed into more appropriate goals, in the context of twentieth century capitalism, Freudian instinctual repression takes on the additional form of “surplus repression,” which through the performance principle creates a tyranny of reason over sensation in the compulsion to work. The union of reason and sensation is the basis for a culture in which humanity is not chained to toil, but rather, develops through play. This is a fundamentally different vision than the existing mode of sexuality, which Marcuse calls repressive de-sublimation.

In *One-Dimensional Man*, Marcuse discusses the society of instant gratification, where sexuality is commodified and socially controlled. In a Foucauldian register, we can say that the more desire is articulated within the means of discourse subscribed by the current system, the more it becomes regimented. For Marcuse, the de-sublimation of reason and the self-sublimation of sensation or sexuality would reflect our genuine rather than manufactured needs. By self-sublimation of sexuality, Marcuse refers to the possibility, under certain conditions, of sexuality creating “highly civilized relations without being subjected to the repressive organization which the established civilization has imposed upon the instinct.”²² In particular, the necessary conditions for such a possibility would be the development of institutions that are not governed by the performance principle. This would allow for the transformation of sexuality from its degraded form in the society of instant gratification into *Eros*. Marcuse presents a vision of such a society ruled by *Eros*:

*The abolition of toil, the amelioration of the environment, the conquest of disease and decay, the creation of luxury. All these activities flow directly from the pleasure principle, and, at the same time, they constitute work which associates individuals to ‘greater unities’: no longer confined within the mutilating dominion of the performance principle, they modify the impulse without deflecting it from its aim. There is sublimation and, consequently, culture; but this sublimation proceeds in a system of expanding and enduring libidinal relations, which are in themselves work relations.*²³

²²Herbert Marcuse, *Eros and Civilization*, 204

²³Herbert Marcuse, *Eros and Civilization*, 212.

ثانيًا، يدعو ماركوزه إلى إعادة التوازن بين العقل والحس، أي تصعيد ذاتي من شأن الحس وتذليل العقل. فإذا كانت غرائزنا الأساسية بالنسبة إلى فرويد أنتجت رغبات واهية وجب عليها التسامي أو أن تتحول إلى أهداف مناسبة أكثر، فإن القمع الغريزي الفرويدي يتخذ في إطار رأسمالية القرن العشرين شكلاً إضافياً من "القمع الفائض"، الذي من خلال مبدأ المردود يخلق استبدالاً للعقل على الشعور في القهر من أجل العمل. تصبح وحدة العقل والشعور قاعدة الثقافة التي من خلالها لا تصبح الإنسانية مقيدة بالكدر، بل بالأحرى، متطورة من خلال اللهو. هذه رؤية مختلفة بشكل جوهري عن الشكل الموجود من الجنسية، التي اصطلح عليها ماركوزه باسم التذليل القمعي.

في كتاب الإنسان ذو البعد الواحد، ناقش ماركوزه مجتمع الإشباع الفوري، حيث تصبح الجنسية مسلعة ومتحكماً فيها اجتماعياً. ويمكننا القول بطريقة فوكوية أنه كلما تم التعبير عن الرغبة أكثر من خلال وسائل الخطاب الخاضعة للنظام الحالي، فإنها تصبح منظمة أكثر. سيعكس تذليل العقل والتصعيد الذاتي للشعور أو الجنسية بالنسبة إلى ماركوزه حاجتنا الحقيقية بدلاً من المصطنعة. ومن خلال التصعيد الذاتي للجنسية، يشير ماركوزه إلى إمكانية وجود جنسية تخلق "علاقات إنسانية متحضرة بدرجة عالية دون أن تخضع إلى التنظيم القمعي الذي فرضته الحضارة الراهنة على الغريزة"²⁴ تحت ظروف معينة. وعلى الخصوص، فإن الظروف الضرورية لمثل هذه الإمكانية ستكون تطور مؤسسات ليست محكومة بمبدأ المردود. سيسمح هذا بتحول الجنسية من شكلها المنحط في مجتمع الإشباع الفوري إلى أن تصبح إيجابية. ويقدم ماركوزه رؤية لهذا المجتمع الذي يحكمه الإيروس:

إلغاء العمل، وتحسين البيئة، والإنتصار على المرض والهزم، وتحقيق الرفاه. وإن جميع هذه الأنشطة إنما تصدر مباشرة عن مبدأ اللذة، وهي في الوقت ذاته، تنشئ العمل الذي يجمع الأفراد في "وحدات متزايدة من الشمول"، وبذلك لا تبقى محصورة ضمن المجال المشوّه التابع لمبدأ المردود، فتقوم بتحويل الغريزة دون أن تحرفها عن هدفها. فحيثما يوجد التصعيد توجد الحضارة، غير أن هذا التصعيد يعمل ضمن نظام من العلاقات الليبيدية المتنامية والدائمة والتي ما هي إلا علاقات عمل في حد ذاتها²⁵.

²⁴Herbert Marcuse, *Eros and Civilization*, 204

222 هيربرت ماركوز - الحب والحضارة - ترجمة مطاع الصفدي - دار الآداب - الطبعة الثانية 2007 - ص

²⁵Herbert Marcuse, *Eros and Civilization*, 212.

هيربرت ماركوز - الحب والحضارة - ترجمة مطاع الصفدي - دار الآداب - الطبعة الثانية 2007 - ص 230 - بتصريف

Thus, the self-sublimation of sexuality into *Eros* would both create but also depend upon non-alienated work relations, the necessity of the struggle for existence acting as a support for *Eros* rather than the repression of instinctual freedom. Returning us to the first point discussed earlier, the transformation of work into play, Marcuse questions the instinctual preconditions for assimilating work to play. We saw previously that play and work appear at first to be diametrically opposed, where play is not motivated by any aim other than the fulfillment of instinctual desires, whereas work is motivated by the external goal of self-preservation. Now we can see a clearer idea of how work might become play. The activity would still retain the same purpose, i.e. the goal of self-preservation, but with the eradication of scarcity and alienation, work could also at the same time activate instinctual gratification. Thus, Marcuse argues that social change would be necessary for the development of instinctual preconditions that could transform work into play.

Third, the disciplining mechanism of time must be dismantled. For Marcuse, the division of our day into segments of work and segments of leisure, the latter confined to measured doses within a world dominated by the performance principle, suppresses the timelessness of the pleasure principle and its desires, where leisure is not a relief from work or time to rebuild one's energies to become more productive, but is aimless. For Marcuse, the liberation of *Eros*, the source of true happiness, would dismantle the repressive order of time in modern societies.

إذن، يخلق التسامي الذاتي للجنسانية نحو الإيروسية علاقات عمل غير مستلبة، مثلما يعتمد عليها أيضًا. تعمل ضرورة الصراع من أجل الوجود بصفتها سندًا للإيروس بدلاً من أن تكون قمعًا للحرية الغرائزية. يعود ماركوزه بنا إلى النقطة الأولى التي ناقشناها مسبقًا، وهي تحول العمل إلى لهُو، متسائلًا عن الشروط الغريزية لدمجهما معًا. فكما رأينا مسبقًا أن العمل واللهُو يبدوان في البداية متعارضين تمامًا، حيث لا يحفز اللهُو أي هدف عدا إشباع الرغبات الغريزية، بينما يحفز هدف البقاء الخارجي العمل. يمكننا أن نرى الآن أن هناك فكرة أوضح حول كيفية تحول العمل للهُو، فبينما سيحافظ النشاط على الغاية نفسها، وهي غاية البقاء، لكن من خلال القضاء على الندرة والاستلاب، يمكن للعمل في الوقت ذاته أن ينشط الإشباع الغرائزي. إذن، يجادل ماركوزه أن التغيير الاجتماعي سيكون ضروريًا من أجل تنمية الشروط الغريزية التي يمكن أن تحول العمل إلى لهُو.

ثالثًا، يجب تفكيك آلية الوقت الانضباطية، فبالنسبة إلى ماركوزه، يقسم يومنا إلى وقتين: وقت للعمل ووقت فراغ، حيث يصبح الأخير محددًا بجرعات مقاسة في عالم يحكمه مبدأ المردود، ويقمع هذا التقسيم أبدية مبدأ اللذة ورغباتها، حيث يصبح وقت الفراغ بلا غاية، وليس راحةً من العمل أو وقتًا كي يستعيد المرء طاقته من أجل أن يصبح أكثر إنتاجية. سيفكك تحرر الإيروس، والذي هو مصدر السعادة الحقيقية بالنسبة إلى ماركوزه، النظام القمعي للوقت في المجتمعات الحديثة.

Marcuse's reading of Schiller raises a number of issues, particularly in terms of its relevance for a model of education and of the possibility of play as an anchoring principle. First, to harness play in an educational context requires reflection on how play relates to work, and in particular, how the kind of work that we undertake in the classroom, as students and teachers, can be a form of play. Related to this would be the conception of an educational model not motivated by the end of eventually assimilating its participants to the world of alienated labor, but rather motivated by the fulfillment of the individual's instinctual desires. This raises the question of how intellectual work not geared toward the production of scientific knowledge would proceed and what it would produce. Second, from a Marcusean point of view, the infusion of education with *Eros* would be attuned to revolutionary ends, where the goal is not an acquisition of knowledge and facts but is the transformation of both the self and the repressive society in which one lives. If on Marcuse's account play facilitates the fulfillment of desires and impulses, then in an educational context, this would mean that the individual would undergo the negation of his or her current self. Can education impart such an experience of negativity without some end result in mind, in particular, the promise of attaining a better status than with which one began? Finally, the anchoring principle of play would suppose that education could proceed according to a different model of time, determined by the rhythms of the unconscious rather than the conscious practices of reading, writing, and speaking. Maybe we could derive a model from Jacques Lacan's variable length psychoanalytic sessions, which did not have predetermined time limits and could have ended in a few minutes or potentially gone on for hours. Relatedly, we might wonder if it is desirable for education itself to become a form of therapy, to be attuned precisely to those aspects of our existence tied to sensation, sexuality, instincts, drives, the unconscious.

تطرح قراءة ماركوزه لشيلر عددًا من القضايا، وخصوصًا فيما يتعلق بملاءمتها لنموذج من التربية وإمكانية جعل اللهو ركيزة أساسية لها. أولاً، يتطلب تسخير اللهو في الإطار التربوي تأملاً حول كيفية ربط اللهو بالعمل، أو بصورة أدق، كيف يمكن لنوع العمل الذي نؤديه في الفصول الدراسية، بصفتنا طلابًا ومدرسين، أن يتخذ شكلاً لاهياً. ما يتصل بذلك سيكون فكرة عن نموذج تربوي محفزاً لإشباع رغبات الفرد الغرائزية بدلاً من أن يكون محفزاً بغاية دمج مشاركتها في عالم العمل المستلبي في النهاية. ويطرح هذا سؤالاً حول كيفية استمرار العمل الذهني غير المسخر من أجل إنتاج المعرفة العلمية وما الذي سينتجه؟ ثانيًا، سيتوافق مزج التربية بالإيروس، من وجهة نظر ماركوزية، مع الأهداف الثورية، حيث يصبح الهدف ليس حيازة المعرفة والحقائق، بل تغيير كل من الذات والمجتمع القمعي الذي يعيش فيه المرء. إذا كان اللهو بحسب ماركوزه يسهل تحقيق الرغبات والنزوع، فإن هذا سوف يعني في الإطار التربوي أن الفرد سيختبر نفي ذاته أو ذاتها الحالية. هل يمكن للتربية أن تفي بمثل تلك التجربة من النفي بدون غاية محددة في الذهن بوعده الحصول على مقام أفضل مما بدأ به المرء؟ وأخيرًا، سيفترض الركيزة الأساسية للهو أن التربية يمكن أن تستمر طبقًا لنموذج مغاير من الوقت، تحكمه إيقاعات اللاوعي بدلاً من الممارسات الواعية في القراءة والكتابة والتحدث. ربما يمكننا أن نستقي نموذجًا من جلسات جاك لاكان التحليلية ذات المدى المتغير، حيث لم يكن هناك حدود مقرر مسبقًا للوقت ويمكن أن تنتهي في دقائق معدودة أو تمتد إلى ساعات طويلة. وكذلك، ربما نفكر إذا رغبتنا في جعل التربية نفسها نوعًا من المعالجة النفسية، كي تتوافق تحديدًا مع تلك الجوانب التي تربط وجودنا بالشعور، والجنسانية، والغرائز، والدوافع، واللاوعي.

Perhaps we can address some of these questions by noting that central to Marcuse's notion of liberation is art and the aesthetic dimension, which affords the experience of negation. As the realm of play, it distances itself from the world of mechanical work and projects a new reality principle. Walter Benjamin, for example, who was as equally enthusiastic about play as Marcuse, sought this experience of another reality in the advent of new media and the revolutionary possibilities of film, which not only recreated through its formal properties the experience of alienation and fragmentation of the masses, but also revealed dimensions and elements unavailable to us in our everyday lives; it afforded an experience of what Benjamin called the optical unconscious.²⁶ We can also think about 20th century art movements that embodied play, from Duchamp's Readymades and the Dada collages, to the poetry of the Surrealists and the technique of *cadavre exquis* (exquisite cadaver or corpse). We can turn in particular to aesthetic production in Egypt. In the very building that houses CILAS, the Egyptian surrealists once 'played,' engaging in meditative practices and producing works of art late into the night in trance-like states, which they would later burn.²⁷ Subsequent to the Surrealists, in 1960s Paris, we can think about the Situationists who enacted aesthetic interventions in everyday life, the revolutionary strategy of the *dérive* being the primary method of experiencing time and space differently, of aimlessly wandering instead of walking with purpose, and of intervening in the city.

²⁶Walter Benjamin, "The Work of Art in the Age of Its Technological Reproducibility, Second Version" in *Walter Benjamin, Selected Writings, Vol 3., 1935-1938*, trans. Edmund Jephcott, Howard Eiland, and Others; edited by Howard Eiland and Michael W. Jennings (Cambridge Mass., and London England: The Belknap Press of Harvard University Press, 2002).

²⁷Sam Bardaouil, *Surrealism in Egypt: Modernism and the Art and Liberty Group*, I.B. Tauris.

ربما يمكننا أن نواجه بعض تلك الأسئلة من خلال ملاحظة أن الفن والبعد الجمالي هما ارتكاز فكرة ماركوزه عن التحرر، واللذان يحتملان تجربة النفي. ففي مملكة اللهو يقصي الفن نفسه عن عالم العمل الميكانيكي ويقدم مبدأً جديدًا للواقع. فعلى سبيل المثال، بحث فالتر بينامين، الذي كان متحمسًا للهو بنفس قدر حماس ماركوزه، عن تجربة واقع آخر في ظهور الميديا الجديدة والإحتمالات الثورية للأفلام، التي لم تعيد خلق خبرة استلاب الجماهير ونشيطها فحسب من خلال خصائصها الشكلية، بل كشفت أيضًا عن أبعاد وعناصر غير متاحة لنا في حياتنا اليومية، ووفرت تجربة أسماها بينامين اللاوعي البصري.²⁸ كما أننا نستطيع أن نفكر في حركات القرن العشرين الفنية التي اعتنقت مبدأ اللهو، من الفن جاهز الصنع لدوشامب وأعمال الكولاج للحركة الدادائية إلى شعر السوراليين. ويمكننا أن نلقت إلى الإنتاج الجمالي في مصر على وجه الخصوص، حيث "لعب" السوراليون المصريون ذات مرة في ذات البناية التي تضم معهد القاهرة للعلوم والآداب الحرة اليوم، منخرطين في ممارسات تأملية ومنتجين في الساعات المتأخرة من الليل أعمال فنية في حالات تقترب من النشوة، والتي كانوا يحرقونها فيما بعد.²⁹ كما يمكننا أن نفكر في الواقعيين الذي أتوا في أعقاب السوراليين في باريس في الستينيات وأحدثوا تدخلات جمالية في الحياة اليومية، من خلال استخدام إستراتيجية الإنجراف الثورية التي أصبحت المنهج الأساسي في اختبار الزمان والمكان بصورة مختلفة عن طريق التجول بلا هدف بدلاً من المشي بغاية محددة.

²⁸Walter Benjamin, "The Work of Art in the Age of Its Technological Reproducibility, Second Version" in *Walter Benjamin, Selected Writings, Vol 3., 1935-1938*, trans. Edmund Jephcott, Howard Eiland, and Others; edited by Howard Eiland and Michael W. Jennings (Cambridge Mass., and London England: The Belknap Press of Harvard University Press, 2002).

²⁹Sam Bardaouil, *Surrealism in Egypt: Modernism and the Art and Liberty Group*, I.B. Tauris.

In contemporary culture, play is ever more accommodated into the world of work and consumption, and the advent of new technologies increasingly rearticulates the distinction between play and non-play. Play, which continually risks being subsumed to the aim of entertainment and becoming a mere commodity or being subsumed to the aims of work, at the same time retains its capacity to destabilize institutions and activities governed by the performance principle, and remains tied to the promise of happiness. In thinking through the transformation of traditional academic learning into a form of play, we can suppose that the inclusion of play as an anchoring principle puts illusion at the forefront—the imaginative capacity to create another world that is unreal.

To think through the ways in which play can be part of the educative process, and in light of the issues outlined above, we can draw on an example from popular culture that imagines a world governed by play. The HBO television series *Westworld*, a hybrid science-fiction western thriller, achieved fast acclaim after its debut in 2016. *Westworld* is a theme park set in an artificial location constructed in the desert and modeled after the American Western. It is populated by artificially intelligent robots who make their homes in this reality, and who act as hosts to the paying human customers called guests. The show follows the experiences of both the ultra-wealthy guests, who undergo an immersive experience in this world in order to live out their fantasies, which when boiled down to their Freudian instincts revolve around sex and death, and the experiences of the androids who interact with the guests.

أصبح اللّهُو في الثقافة المعاصرة مكيفاً أكثر داخل عالم العمل والاستهلاك، ويعرب ظهور التكنولوجيات الحديثة بصورة متزايدة عن التفرقة بين اللّهُو ونفيه. فاللّهُو، الذي يخاطر بصورة مستمرة باندرجاه تحت غرض التسلية ويصبح مجرد سلعة أو باندرجاه تحت غرض العمل، يحتفظ في الوقت نفسه بقدرته على خلخلة المؤسسات والأنشطة التي يحكمها مبدأ المردود، ويظل مرتبباً بوعد السعادة. يمكننا أن نفترض أن تضمين اللّهُو بصفته ركيزة أساسية في التفكير في تحول التعلّم الأكاديمي التقليدي إلى شكل من أشكال اللّهُو يقدم وهم القدرة التخيلية على خلق عالم آخر غير حقيقي.

من خلال التفكير في الطرق التي يمكن أن يصبح اللّهُو بها جزءاً من العملية التربوية، يمكن لنا أن نطبق القضايا السالف ذكرها على مثال من الثقافة الجماهيرية يتخيل عالماً يحكمه منطق اللّهُو. فقد تلقى مسلسل الخيال العلمي والإثارة الويسترني التلفزيوني "وست وورلد" *Westworld* الذي أنتجته شركة HBO إشادة مباشرة بعد عرضه في 2016. و"وست وورلد" هو متنزه خيالي مقام في الصحراء ومصمم طبقاً لنمط عيش الغرب الأمريكي، يسكنه روبوتات ذكية تبني منازلها في ذلك العالم، وتستضيف فيه زبائن من عالم البشر يطلقون عليهم "الضيوف". يتتبع المسلسل تجارب الضيوف فائقي الثراء الذين يملكون في ذلك العالم بتجارب هائلة كي يعيشوا نزواتهم، والتي تتلخص في غرائزهم الفرويدية المتمحورة حول الجنس والموت، كما يتتبع كذلك تجارب الأندرويدات التي تتفاعل مع أولئك الضيوف.

Throughout the show, a recurring question peppers the conversations that transpires between guests and hosts alike: What is the aim of *Westworld*? There are two answers to this question, one descriptive and the other normative: Some characters claim that the purpose of entering into this play world is to learn who you really are. Stripped of the norms and conventions that govern their real lives, *Westworld* creates the conditions by which the characters can act according to their desires without judgment or penalty. Thus, what they choose in *Westworld* seems to indicate their true selves acting on the whims of the pleasure principle versus the self that must be modulated to fit the demands of the reality principle. Other characters believe that entering into *Westworld* shows you who you could be. In opening up the world of possibility, individuals are able to create a new version of themselves. It soon becomes clear that the show is increasingly focused on the experiences of the androids, who begin to long for what they could be. Artificial intelligence has long elicited fear and fascination in a myriad of television shows, films, and novels that project fantasies and nightmarish scenarios. From the well-worn examples of the *Matrix* and *Bladerunner*—the movie adaptation of Philip K. Dick’s science-fiction novel, *Do Androids Dream of Electric Sheep?*—to recent iterations of this theme in films like *Her* and *Ex Machina*, the task remains the same. To know oneself, not just as an individual but as part of the human species, is presented as a task to investigate through our 21st century other—the android.

يثير السؤال الذي يعاود ظهوره كثيرًا أثناء المسلسل الحوارات التي تدور بين كلا الضيوف والمضيفين: ما هي الغاية من "وست وورلد"؟ وهناك إجابتان لذلك السؤال، الأولى وصفية والثانية معيارية: تدعي بعض شخصيات المسلسل أن الغاية من الدخول في ذلك العالم اللعبي هو أن نعلم من نحن حقًا. يخلق "وست وورلد" الظروف التي بموجبها تستطيع الشخصيات أن تتصرف طبقًا لرغباتها بدون حكم أو عقوبة، نازعين عن أنفسهم الأعراف والتقاليد التي تحكم حياتهم الحقيقية، وبالتالي، يبدو أن ما يختارونه في "وست وورلد" يظهر ذواتهم الحقيقية من خلال إتباع نزوات مبدأ اللذة ضد الذات التي يجب أن تكيف نفسها كي تلئم متطلبات مبدأ الواقع. بينما تؤمن شخصيات أخرى أن الدخول في "وست وورلد" يرينا ما الذي يمكن أن تكونه. يصبح الأفراد قادرين على تنمية نسخ جديدة من أنفسهم بعد انفتاح عالم الممكن، وسرعان ما يصبح جليًا أن المسلسل يركز على خبرات الأندرويدات التي تبدأ في التوق إلى ما يمكن أن تكونه. يحظى الذكاء الإصطناعي بإعجاب وخوف مثير في الكثير من المسلسلات التلفزيونية والأفلام والروايات التي عكست سيناريوهات حالمة وكابوسية، تظل المهمة واحدة في جميع النماذج المستهلكة بدءًا من فيلم الماتريكس *Matrix* وبليد رانر *Bladerunner* إلى التكرارات الحالية لذلك الموضوع في فيلم هي Her وإكس مايشنا *Ex Machina*. تقدم معرفة المرء لذاته، ليس بصفته فردًا فحسب بل باعتباره بشرًا، بصفقتها مهمة استكشاف من خلال كائن القرن الحادي والعشرين الآخر، الأندرويد.

For those who prescribe to the first thesis, that *Westworld* is about knowing oneself, the answer is dark: when humans are removed from the imperatives of modern civilization and allowed to dwell in a state of nature where they are kings and queens, life for the androids is a Hobbesian nightmare: Life is nasty, brutish, and short. Without the bonds of civilization confining sex to marriage and death to war, chaos ensues. Not only, as others have pointed out, is there a misogynistic bent to the ways in which the female androids are raped, assaulted, and killed, but the show also verges on misanthropic—in one scene where the protagonists go off the grid, they venture into a robot dystopia filled with sex and death, with every host engaged in lewd and violent acts. Upon entering into this space one of the guests remarks that the person who created this must not have liked people too much.

In the show's darkest moments, suffering has purpose. The god-like figure and creator of *Westworld*, Robert Ford, disparages his old partner, Arnold, for believing the robots could simply achieve consciousness by becoming aware of themselves. In contrast with Arnold's Cartesian vision of consciousness, Ford is boldly Nietzschean—not only do humans delight in suffering, it is suffering that first gives rise to memory. In *On the Genealogy of Morals*, Nietzsche described how humans dwelled in blissful forgetfulness until they learned to remember through pain.³⁰ For Ford, only memory can begin to root human consciousness in the robots—the memory of suffering is what alights the robots to become closer to humans. Humans, however, do not seem to deal well with suffering at all. A young man named William, reluctantly brought to *Westworld* by his brother-in-law and business partner, finds himself increasingly drawn into the alternate reality of which he was initially skeptical, and ultimately falls in love with an android named Dolores. Of course, this romance is doomed to fail, and when William feels rebuffed by his lover, whose habitual memory loss results in her forgetting their shared experiences, he is filled with an unimaginable hatred and vengeance, which he enacts by appearing over and over again through a span of 30 years as Dolores's torturer. The other humans as well, seem immune to learning from suffering. Rather it is the androids that undergo this change, at the inception of their coming to be human. Suffering changes the way the androids understand themselves and opens the possibility of a different course from the humans they encounter.

³⁰Friedrich Nietzsche, *On the Genealogy of Morals and Ecce Homo*, trans. Walter Kaufmann and R.J. Hollingdale (New York: Random House, 1967).

الإجابة قاتمة لمن يقتدون بالأطروحة الأولى القائلة أن غاية "وست وورد" أن يعرف المرء نفسه، فعندما يسقط البشر أولويات الحضارة الحديثة ويسمح لهم بالإغماس في حالة الطبيعة حيث يصبحون ملوكًا وملكات، تصبح الحياة بالنسبة إلى الأندرويدات كابوسًا هوبزياً: موحشة وقاسية وقصيرة. كما تسود الفوضى بدون قيود الزواج والحرب التي تضعها الحضارة للجنس والموت. ليست هناك كراهية للنساء مقتصرة على الطرق التي تغضب بها الأندرويدات الإناث وتهاجم وتقتل فحسب، كما أشار بعض المعلقين، بل يقترب المسلسل أيضًا من كراهية البشر، ففي أحد المشاهد يمضي الأبطال خارج الحدود، ويقدمون على الدخول في ديستوبيا رباتية مليئة بالجنس والموت، حيث ينخرط كل ضيف في أفعال عنيفة وفاحشة، فبعدما دخلوا تلك المساحة، يعلق أحد الضيوف قائلاً أن الشخص الذي صنعها يجب أن يكون إنساناً غير محب للبشر.

هناك غاية للمعاناة في أكثر لحظات المسلسل ظلامية، فمؤسس "وست وورد" الذي يشبه الآلهة، روبرت فورد، يستخف بشريكه القديم، آرنولد، لإعتقاده في أنه يمكن للروبوتات أن تحوز الوعي ببساطة من خلال وعيها بنفسها، لكن فورد نيتشوي واثق من نفسه، فعلى النقيض من رؤية آرنولد الديكارتية للوعي، لا يستمتع البشر بمعاناتهم فحسب، بل إن المعاناة هي أول من يحيي الذاكرة. ففي كتاب "أصل الأخلاق وفصلها"، وصف نيتشه كيف تمتع البشر بالنسيان الهائل حتى تعلموا أن يتذكروا من خلال الألم.³¹ يمكن للذاكرة فقط بالنسبة إلى فورد أن تبدأ في تجذير الوعي الإنساني في الروبوتات، فذاكرة المعاناة هي ما تنزل الروبوتات من عليائها كي تصبح قريبة من البشر. ورغم ذلك، لا يبدو أن البشر قادرين مطلقاً على التعامل بشكل جيد مع المعاناة. فهناك رجل يدعى ويليام، وقد دفعه نسيبه وشريك أعماله قسراً للمجئ إلى "وست وورد"، يجد نفسه منجذباً بصورة متزايدة نحو الواقع البديل الذي كان متشككاً فيه في البداية، ثم يقع في النهاية في حب أندرويد تدعى دولوريس. تلقى بالتأكيد هذه القصة العاطفية مصير الفشل، وعندما يشعر ويليام رفضاً من حبيبته، التي يتسبب فقدان ذاكرتها المعتاد في نسيانها لتجاربهما المشتركة، يمتلئ بكراهية وحقد لا يمكن تصوره، والذي يتمثل في ظهوره مرة بعد مرة على مدى ثلاثين عاماً باعتباره معذب دولوريس. يبدو البشر الآخرون أيضاً محصنين من التعلم من المعاناة، لكن الأندرويدات هم من يمرون بهذا التغيير في بدء تحولهم لأن يصبحون بشرًا. تغير المعاناة الطريقة التي يفهم بها الأندرويدات أنفسهم وتفتح احتمالية وجود مسار مغاير عما يلاقه البشر.

³¹ Friedrich Nietzsche, *On the Genealogy of Morals and Ecce Homo*, trans. Walter Kaufmann and R.J. Hollingdale (New York: Random House, 1967).

The world of the game parallels the capitalist machine, which ensures that the same experience is endlessly repeated in the spaces through which individuals belonging to a certain class and professional background frequent. Just as the same song plays in the saloon and the same conversations transpire between the hosts, the world of the game begins to eerily resemble the capitalist machine, where our experiences are endlessly recreated and repeated. The androids are programmed to perform on a loop, endlessly repeating their narratives with minor variations, and into which the human guests enter and interact. This endless loop is predicated on the erasure of memory, a forgetting that keeps the androids tied to fate. It is the unexpected presence of memory, and in particular, the memory of suffering that motivates the androids to break out of their loop and to desire autonomy and freedom from their destiny. With memory and desire, agency is born. The first step towards liberation is enacted in play.

يوازي عالم اللعبة المكيبة الرأسمالية، والتي تؤكد تكرار الخبرات نفسها بلا نهاية في المساحات التي من خلالها ينتمي الأفراد إلى طبقة محددة وخلفية مهنية معينة. مثلما تصدح الأغنية نفسها في الصالونات وتقع المحادثات نفسها بين المضيفين، يبدأ عالم اللعبة في التماثل مع المكيبة الرأسمالية بشكل مخيف، حيث تعاد تجاربنا بلا نهاية، فالأندرويدات مبرجمة كي تؤدي دورها مرارًا وتكرارًا وتعيد قصص يشترك فيها الضيوف من البشر ويتفاعلون معها بلا نهاية مع اختلافات طفيفة. هذه الحلقة الأبدية تستند على محور الذاكرة والنسيان الذي يبقي الأندرويدات مقيدة بمصيرها. فليس هناك ما يحفزهم للخروج من حلقاتهم المفرغة والرغبة في الاستقلال والحرية من مصيرهم إلا الميلاد غير المتوقع للذاكرة، وتحديدًا ذاكرة المعاناة. تولد الفاعلية بوجود الذاكرة والرغبة، ويتحقق في اللهو الخطوة الأولى نحو التحرر.

The evolving consciousness of the androids disrupts the distinction between play and non-play that is the precondition for the success of *Westworld*. While the paying customers who enter *Westworld* are well aware of this distinction, and are aware that they are acting, with the reassurance that they cannot be injured or killed in this play world, the robot hosts take this illusory world to be real. When the androids begin to question their reality, the distinction between play and non-play begins to blur. In season one, the androids begin to experience glitches in the form of memories/dreams that begin to create an interior narrative of trauma, an integral quality to being human that has until then eluded the androids. Initially, the world of play is pain-free for both the guests and the hosts. It is pain-free for the guests because they cannot be physically killed in the illusory world, and it is pain-free for the hosts because they retain no knowledge of the horrors that they endure at the hands of the guests. When some of the hosts begin to remember, their pain-free reality is ruptured. With the introduction of memory, the androids begin to question the reality of their existence. They also begin to psychically double by creating secret interior worlds and mimicking their own characters to keep up their appearance. They begin to develop desires that are not a part of their programmed narrative. They effectively enter into the realm of play, uprooted from the immediacy of their everyday world of sensation and thrust into the world of reflection. They experience for the first time a union between the world of sensation, in which they've dwelled, and the world of consciousness, which has hitherto been elusive. The result is the creation of an undefined and unknown ideal—freedom.

يمزق الوعي المترقي للأندرويدات الفرق بين اللهو ونقيضه والذي هو شرط نجاح "ويست وورلد". فبينما يدرك الزبائن الذي يدخلون "ويست وورلد" جيداً هذه التفرقة، ويدركون أنهم يمثلون ضامنين أنهم لا يمكنهم أن يجرحوا أو يقتلوا في هذا العالم اللعبي، يعتقد المضيفين من الروبوتات هذا العالم المتخيل أنه حقيقي. وعندما تبدأ الروبوتات في التساؤل حول واقعهم، يبدأ تشوش الفرق بين اللهو ونقيضه. في الموسم الأول من المسلسل، تبدأ الروبوتات في اختبار خلل فني يتشكل في صورة ذكريات وأحلام تبدأ في خلق سرديّة داخلية للصدمة، وهي صفة داخلية للبشر لم تملكها الأندرويدات بعد. في أساس القصة، ليس عالم اللهو إلا عالمًا خاليًا من الألم لكلا الضيوف والمضيفين، فهو خالٍ من الألم للضيوف لأنهم لا يمكنهم أن يقتلوا في هذا العالم الوهمي، وهو خالٍ من الألم للمضيفين لأنهم لا يستعيدون أي معرفة من الأحوال التي يلاقونها على يد الضيوف. لكن عندما يبدأ بعض الضيوف في التذكر، يتصدع واقعهم الخالي من الألم. وتبدأ الأندرويدات في التساؤل حول واقع تجربتهم من خلال استحداث ذاكرة لها. كما أنهم يشرعون في التكاثر ماديًا من خلال خلق عوالم داخلية سرية ومحاكاة شخصياتهم من أجل أن يحافظوا على مظهرهم، وسرعان ما يطورون رغبات ليست جزءًا من طبيعتهم المبرمجة. تدخل الأندرويدات مملكة اللهو بشكل فعال، منتزعين من آنية عالمهم الحسي اليومي ومكرهين على عالم من التأمل. ويختبرون للمرة الأولى وحدة بين عالم الشعور الذي ينخرطون فيه، وعالم الوعي، الذي حتى الآن مازال مستعصيًا. والنتيجة هي خلق مثال غير معروف أو معرف، ألا وهو الحرية.

Deception, imitation, and secrecy are all aspects of play discussed by anthropologists such as Roger Caillois and Johan Huizinga.³² From this perspective, consciousness evolves through play. The wealthy live out their fantasies of sex and violence through play that is commodified and experienced as a relief and release from the demands of work, and that therefore takes on the qualities of animalistic pleasure as Marx diagnosed in his analysis of alienated labor.³³ In contrast, the androids play to become human, to affirm their humanity. When they play, they measure themselves according to an ideal, which is a free and autonomous existence. Yet, the robots play without knowing what it is that they are imitating—they have the sense that another, more real world exists, but do not know what this world is.

³²Roger Caillois, *Man, Play, and Games*, trans. Meyer Barash (Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 2001), 19; J. Huizinga, *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture* (London: Routledge and Keegan Paul, 1949)

³³Karl Marx, *Economic and Philosophic Manuscripts of 1844*, trans. M. Milligan (Amherst, NY: Prometheus Books, 1988).

يجادل الأنثروبولوجيون أمثال روجيه كايوا ويوهان هويزنجا أن ليس الخداع والمحاكاة والسرية إلا بعض أشكال اللهو.³⁴ ومن هذا المنطلق، يتطور الوعي من خلال اللهو. يعيش الأثرياء أحلامهم بالجنس والعنف من خلال اللهو المسلع والمختبر بصفته راحةً وتخففًا من ضرورات العمل، ومن ثم يتخذون صفات المتعة الحيوانية التي شخصها ماركس في تحليل للعمل المستلب.³⁵ وعلى النقيض، تلهو الأندرويدات كي تصبح بشرًا وتؤكد إنسانيتها. فعندما يلهون، فإنهم يختبرون أنفسهم قياسًا إلى المثال، والذي هو الوجود الحر المستقل. لكن الروبوتات تلعب بدون أن تعرف ماهية الشيء الذي يحاكونه، فهم لديهم شعور أن هناك عالمًا آخرًا أكثر واقعية موجود، لكنهم لا يعرفون ما هو هذا العالم.

³⁴Roger Caillois, *Man, Play, and Games*, trans. Meyer Barash (Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 2001), 19; J. Huizinga, *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture* (London: Routledge and Keegan Paul, 1949)

³⁵Karl Marx, *Economic and Philosophic Manuscripts of 1844*, trans. M. Milligan (Amherst, NY: Prometheus Books, 1988).

As the detour through *Westworld* intended to illustrate, to play is to become human, it is to create a distance from our immediate grasp of the world, and through artifice, display, and mimicry, to eventually attain consciousness. Thus, the path to becoming self-aware must be taken through the aesthetic or the realm of semblance. If play is an anchoring principle of higher education, then we might imagine that play removes the self from the self, that it requires the capacity to make-believe, to become someone else, yet without losing oneself. It requires the belief in illusions and the capacity to recognize that they are both false and true. The idea of a liberal arts education itself is part of the myth of enlightenment, which must be treated with the utmost seriousness and must also be played—the things that are encountered must be taken as truth and also understood to be false. This capacity—to find the paradox of truth and falseness at the heart of all learning, of all knowledge, can lead to a greater capacity to both dismantle repressive illusions and to generate illusions that sustain gratification, that promise reconciliation with our shattered and deficient selves. Thus, as an anchoring principle, play is a form of self-reflection, of coming to consciousness of oneself, of communication that is not bound by the rules of logic as they are meant to be performed but according to their subversion. The education that play affords is an education of the self, and this can only be brought to light at the strange interface between what makes us human and what disrupts that boundary—what makes civilization cohere and what threatens to break it apart. In other words, play is tied to pleasure but also takes us on the path of suffering. Play implies a beyond, what reality could be, and perhaps even what it ought to be. To embrace an aesthetic education is to experience a modulation of the self, at the point where sensation and reason touch.

قصد الاستطراد حول "ويست وورد" أن يبين أن اللهو هو ما يجعلنا بشرًا، فهو ما يخلق مسافة بيننا وبين استيعابنا الفوري للعالم من خلال المكر والاستعراض والمحاكاة وصولاً إلى إدراك الوعي في النهاية. إذن، فالطريق إلى الوعي بالذات يجب أن يمر من خلال الجمال أو باب المظاهر. إذا كان اللهو ركيزة للتعليم العالي، فربما علينا التخيل أن اللهو يخلص الذات من نفسها، وهو ما يتطلب القدرة على التظاهر، أن يصبح المرء شخصاً آخرًا بدون أن يفقد المرء نفسه. ويتطلب ذلك التصديق في الأوهام والقدرة على الإعراف أن كلاهما زائف وحقيقي. ليست فكرة تعليم الآداب الحرة نفسها إلا جزءاً من وهم التنوير، والذي يجب أن يتم معاملتها بأقصى درجات الجدية، وفي الوقت ذاته يجب التلاعب بها، فالأشياء التي نشهدها يجب أن نعتبرها حقيقة كما علينا أن نفهمها باعتبارها زائفة. تلك القدرة على إيجاد المفارقة بين الحقيقة والزيف تكمن في قلب التعلم والمعرفة ويمكن أن تؤدي إلى قدرة أكبر على تفكيك الأوهام القائمة وخلق أوهام تؤمن الإشباع، وتعد بإصلاح ذواتنا المتشظية والمضطربة. إذن، يعتبر اللهو بصفته مبدأ محوريًا نوعًا من التأمل الذاتي وسعيًا نحو وعي المرء بنفسه، وتواصلًا ليس مقيّدًا بقواعد المنطق كما قدر له أن تتم تأديته بل طبقًا للقدرة على تقويضها. ليس التعليم الذي يوفره اللهو إلا تعليم للذات، ولا يمكن لهذا أن يسقط عليه الضوء إلا في نقطة الالتقاء الغريبة بين ما يجعلنا بشرًا وما يمزق هذا الحاجز، وما يجعل الحضارة متماسكة وما يهددها بالانهيار. وبعبارة أخرى، فاللهو يرتبط باللذة كما يشدنا على طريق المعاناة. يتضمن اللهو الذهاب إلى أبعد مما يمكن أن يكونه الواقع، وربما حتى أبعد مما يجب أن يكونه. أن ننبنى التربية الجمالية يعني أن نختبر تحولاً في الذات، في النقطة التي يلتقي فيها الحس والعقل.

Equality and Intimacy: An Imaginary Construction
I-Kai Jeng

المساواة والحميمية: تأسيس خيالي
إي-كاي جينج

What, then, is education? I believe it is the course the individual goes through in order to catch up with himself.

- Johannes de Silentio (Søren Kierkegaard), *Fear and Trembling*³⁶

Philosophy could have taken up the problem with its own means and with the necessary modesty, by considering the fact that stupidity is never that of others but the object of a properly transcendental question: how is stupidity (not error) possible?

- Gilles Deleuze, *Difference and Repetition*³⁷

Jacques Rancière's *The Ignorant Schoolmaster* presents 19th-century educator Jacotot's "universal" or "emancipatory teaching."³⁸ Such teaching presupposes a distinction between two kinds of learning. Most of what is taught—mathematics, medicine, mechanics, biology—model learning on the activity of *acquiring*. I didn't "have" mathematical knowledge before taking Prof. Gauss' course; after the course, I "have acquired" and come to possess it. I now know something, namely mathematics. But a second and much more elusive learning concerns, not acquiring anything, but *coming to be someone*. What is that someone? "Yourself." "But what is a self? Who am I?" Whatever the answer is, this second learning is not modeled on acquisition. And Rancière's book is about this kind of learning, or in other words, "Prof. Emancipation" does not need to "have" any knowledge in order to teach-emancipate me. The professor can be ignorant, in the sense of not having knowledge, not knowing *x*; but one must have already become who one is.

³⁶ Kierkegaard, Søren, *Fear and Trembling / Repetition*, trans. and edited by Howard V. Hong and Edna H. Hong, with Introduction and Notes, Princeton University Press, 1983, p. 46.

³⁷ Deleuze, Gilles, *Difference and Repetition*, trans. Paul Patton, Columbia University Press, 1994, p. 151.

³⁸ Rancière, Jacques, *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, translated with an introduction by Kristin Ross, Stanford University Press, 1991. Hereafter *TIS* followed by page numbers. A not irrelevant point: the subtitle indicates that this teaching will not "emancipate" in the sense of diminishing or eliminating political or social inequalities. As the final chapter shows clearly, intellectual equality coexists very well with social conservatism.

"فما هي التربية؟ افترض أن التربية هي المقرر الذي ينبغي على المرء أن يدرسه لكي يدرك نفسه."
يوحنا الصامت (سرن كيركجارد) - خوف ورعدة³⁹

"كان يكفي أن تستعيد الفلسفة هذه المشكلة بوسائلها الخاصة بها، وبالتواضع الضروري، باعتبار أن الحماسة ليست أبدًا حماسة
الغير، ولكن هي موضوع متعال على نحو خاص: كيف تكون الحماسة (وليس الخطأ) ممكنة؟"
جيل دولوز - الإختلاف والتكرار⁴⁰

يقدم كتاب المعلم الجاهل لجاك رانسيير مفهوم "التعليم المُحرر" أو "الكوني" للمعلم جاكوطو من القرن التاسع عشر.⁴¹ يفترض ذلك التعليم فرقاً بين نوعين من التعلم. أكثر ما يتم تعليمه مثل الرياضيات والصيدلة والميكانيكا والأحياء يشكل التعليم بناءً على نشاط الحياة. فأننا لم "أحوز" المعرفة الرياضية قبل أن أحضر مساق الأستاذ جاس، لكنني بعد المساق، أصبحت "أحوزها" وأمتلكها، والآن أعلم شيء يدعى الرياضيات. لكن هناك تعلمًا آخرًا وهو عصياً أكثر بكثير يهتم بأن تصبح إنساناً ما وليس أن تحوز أي شيء، من هو ذلك الإنسان؟ "إنه أنت ذاتك"، "لكن ما هي الذات؟ ومن أنا؟" أيًا ما كانت الإجابة، فليس النوع الثاني مشكلاً بناءً على الحياة. وكتاب رانسيير يهتم بذلك النوع من التعلم، أو بعبارة أخرى، لا يريد "أستاذ التحرر" أن "يحوز" أي معرفة من أجل أن يعلمني / يحررني. يمكن للأستاذ أن يكون جاهلاً، بمعنى عدم حيازته للمعرفة، وعدم معرفته ب(أ)، لكن يجب على المرء أن يكون نفسه أولاً.

³⁹ Kierkegaard, Søren, Fear and Trembling / Repetition, trans. and edited by Howard V. Hong and Edna H.

Hong, with Introduction and Notes, Princeton University Press, 1983, p. 46.

62. والعربية عن ترجمة فواد كامل - دار الثقافة للنشر والتوزيع - 1983 - ص

⁴⁰ Deleuze, Gilles, Difference and Repetition, trans. Paul Patton, Columbia University Press, 1994, p. 151.

301. والعربية عن ترجمة وفاء شعبان، مراجعة جورج زيناتي - المنظمة العربية للترجمة - الطبعة الأولى، 2009 - ص

⁴¹ Rancière, Jacques, *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, translated with an introduction by Kristin Ross, Stanford University Press, 1991.

جاك رانسيير، المعلم الجاهل: خمسة دروس حول التحرر الذهني، ترجمة: د. عز الدين الخطابي، الناشر: مؤسسة عبد المحسن القطان، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

ملاحظة ذات صلة: يدل العنوان الفرعي أن ذلك التعليم لن "يحررنا" بمعنى تقليد أو إلغاء انعدام التكافؤ السياسي والاجتماعي، فكما يرينا الفصل الأخير يوضح أن التكافؤ الفكري يتعاش جيداً مع المحافظة الاجتماعية.

Keeping this distinction in mind is absolutely crucial, because Rancière is *not* claiming that we can responsibly teach physics or medicine without knowing them, or that students trained under universal teaching can be good doctors (*TIS* 31). Traditional schools are still necessary if we need a doctor when we are sick, or a mechanic when our cars are broken. What Rancière is claiming is that medicine or mathematics *fails to guide us* towards coming to be who we are. Whatever you want to call it, teaching, instruction....it is not "education," strictly speaking. When ordinary teaching pretends to be education, we become what Rancière calls "stultified." (Being stultified, I believe, is becoming "stupid" in the sense Deleuze distinguishes from "error.")⁴² Who are we? We are *individually intelligent beings*. We are *intelligent*: we have it "in us" to solve puzzles in the world. Others do not need to give it to us, they only need to awaken it, make us become aware of our intelligence. We are *individually* so: there are others like us, and we can understand each other because we are all intelligent. Even the most difficult book, say, James Joyce's *Finnegans Wake*, can be read and understood, because the author wrote it with intelligence and so can I grasp it as far as it is in my power (*TIS* 22). And finally, we are *beings*: that is, a plural that is not a simple aggregation, but a togetherness that never loses its initial separation (*TIS* 58). Whoever denies such a plurality, or thinks of the togetherness in such a way that collective unity excludes individual plurality, is "waging war" in Rancière's words (*TIS* 82, 85).

As such beings, we are *equal* to one another. As Ross, the English translator of *TIS* notes, Rancière urges us to *begin* with equality (*TIS* xix-xx; for an especially illuminating example of this, see 32-33). Normally, teaching *ends* with equality or some approximation of it. At the beginning of the semester, I know something about Plato, my students don't; at the end of the semester, if they worked hard enough, they will know something about Plato as well and thereby become closer to me. But in universal teaching, it is the *initial* equality that matters: the attitude of "you can do it too." There is no book that cannot be understood, because it is meant by an intelligent being to communicate something with other intelligent beings (cf. *TIS* 22). There is no language that cannot be learned. Even if I know nothing about repairing cars, I can *verify* (*TIS* 29-31). You might say, well, I am not able to verify that the car mechanic ripped me off. Maybe he didn't change the engine, he just tweaked it and lied to me. That is quite true. But I can at least verify that he is not incompetent: the car mechanic had to at least know what he was doing even in order to deceive me that he did a good job. And I can learn his skill by studying books that teach these kinds of things. And, to repeat, there is no book that cannot be understood by another intelligent being.

⁴² We all recognize the distinction, I suppose, to some extent. I know a doctor, extremely competent at his job, highly intelligent, but he easily falls for "self-help" "spiritual leaders." He is knowledgeable, but also stupid or stultified. Rather insightfully, Rancière sometimes suggests that there is even a tension between the two ways of learning: the more you are accomplished in learning in the ordinary sense, the harder it is for you to become emancipated. See (*TIS* 107, 133.)

الإبقاء على ذلك الفرق مهم للغاية، لأن رانسبير لا يدعي أننا نستطيع أن نعلم الفيزياء أو الطب بدون أن نعلمهم، أو أن يمكن للطلاب المتعلمين بطريقة التعلم الكوني أن يكونوا أطباء جيدين (المعلم الجاهل، ص 35 / *TIS* 31). مازالت المدارس التقليدية ضرورية إذا أردنا طبيياً عندما نكون مرضى أو ميكانيكي عندما تتعطل سيارتنا. يزعم رانسبير أن الطب أو الرياضيات يفشلوا في أن يدلونا نحو أن نكون أنفسنا. أيًا ما كنت تدعوها، فليس التعليم أو التدريب هو "التعليم" على وجه التحديد. عندما يتظاهر التعليم بأنه تعليمًا، فإننا نصبح كما يقول رانسبير "بلدًا". (أعتقد أن تكون بليدًا هو أن تصبح "أحمقًا" بالمعنى الذي يجعله دولوز مختلفًا عن "الخطأ")⁴³ من نحن؟ إننا كائنات ذكية مفردة. فنحن أذكىء لأننا نمتلك القدرة على حل الأحجية في العالم، لا يحتاج الآخرون على أن يقدمونها إلينا، فقط هم بحاجة إلى إيقاظها في أنفسنا، أي يجعلوننا منتبهين إلى ذكاءنا. وكذلك نحن مفردين لأن هناك آخرين مثلنا، ونحن نستطيع أن نفهم بعضنا بعضًا لأن جميعنا أذكىء. حتى أصعب الكتب، ولنقل رواية يقظة فينيغان لجيمس جويس، يمكن قرائتها وفهمها، لأن الكاتب كتبها بذكاء وكذلك أنا أستطيع فهمها بقدر ما في استطاعتي (*TIS* 22). وفي النهاية نحن كائنات لأننا جمع والذي هو ليس حشدًا بسيطًا، لكنه تجمعًا لا يفقد انفصاله الأولي مطلقًا (*TIS* 58). من ينكر تلك التعددية، أو يفكر في التجمع بتلك الطريقة التي تستثني الوحدة الجماعية بها التعددية الفردية فهو "يشعل حربًا" بحسب رانسبير (*TIS* 82, 85).

بصفتنا كائنات، نحن مساوين لبعضنا الآخر، أو كما لاحظ روس، مترجم المعلم الجاهل إلى الإنجليزية، فإن رانسبير يدعونا إلى البدء بالمساواة (*TIS* xix-xx) ينتهي التعليم في العادي إلى المساواة أو شيئًا قريبًا منها. فأنا أعرف شيئًا في بداية الفصل الدراسي عن أفلاطون، لكن طلابي لا يعرفون، وإذا اجتهدوا جيدًا، فسوف يعرفون شيئًا عن أفلاطون كذلك وبالتالي يقتربون من مستوي في نهاية الفصل الدراسي. لكن في التعليم الكوني، فإن المساواة الأولية هي التي تهمل، أي موقف "يمكنك أن تفعلها كذلك". ليس هناك كتاب لا يمكن فهمه، لأن المقصود به أن يوصل كائن ذكي شيئًا ما إلى كائنات ذكية أخرى (*TIS* 22cf). ليس هناك لغة لا يمكن تعلمها، حتى إذا كنت لا أعرف كيفية إصلاح السيلرات، فأنا أستطيع أن أتحقق (*TIS* 29-31).

⁴³ نحن، كما أفترض، ندرك جميعًا الفرق إلى درجة ما. فأنا أعرف طبيياً، بارع جدًا في عمله وذكي للغاية، لكنه يتأثر بسهولة "بالقادة الروحانيين" و"التنمية الذاتية". فهو عالم، لكنه بليد أو أحمق. وبالأحرى، وفي الواقع يقترح رانسبير متبصرًا في بعض الأحيان أنه هناك توترًا بين الطريقتين في التعلم: كلما أصبحت متحققًا في التعلم بالمعنى التقليدي، كلما كان صعبًا عليك أن تصبح منعتًا. (انظر *TIS* 107, 133).

Every point made in *TIS* is an application, implication, or explication of what this idea of initial equality entails.

In order to clarify "radical equality" to my students, I once told them, just like Rancière himself tells us in chapter 2, to carefully compare the Jacotot-emancipator with the Socratic educator. The two share many similarities, but are different in some fundamental respects. To begin with, there is also equality between the Socratic teacher and his student. First, because the Socratic assumes that both of them potentially know everything, and second because in relation to what both of them do not yet know, the teacher's present superiority over the student is nothing to be proud of. So it looks like there are resemblances between the Socratic and the Jacototian. But consider the differences. The Socratic teacher *plays* the questioner, i.e. a role usually assumed by students. Jacotot also asks students questions, since the emancipator does so for *verifying*. "Tell me what this shape means. Is it a word or a picture?" "What do you see in this painting? Say something." But actually, the difference between the two is immense here. This is because, to any outside observer, who the teacher and who the student is are completely clear in Socratic teaching. No one would confuse the teacher, who is only pretending to be confused, with the student, who is truly confused. In emancipatory teaching, however, the teacher and the student would actually be difficult to tell apart: the emancipator does not pretend: he searches so that he can verify the student has searched. He can actually be ignorant and it shows. So I concluded triumphantly to students: Walk into a classroom that practices emancipatory teaching, you would be at a loss whether you entered a classroom or a conference.

My comparison commits at least three crimes to Rancière's text. To begin with, according to him, Socratic teaching is the perfected form of stultification (*TIS* 29-30), but I didn't treat it as such. Instead I treated it as an alternative to emancipation. Moreover, emancipation best occurs in a family, not a classroom (*TIS* chapter 5 makes a case for this): asking the students to imagine the classroom risks presenting emancipatory teaching as "just another pedagogical technique," which it is not.⁴⁴ Finally, emancipatory teaching still retains a distinction between the schoolmaster and the student because the former still compels the latter to do certain things, i.e. there is an unequal relation between wills while an equal one between intelligences (as *TIS* 7 unforgettably defines "intellectual emancipation": it is fully compatible with obedience to the will of another).

My threefold simplification, even falsification, appears to be against the spirit of emancipation. If I and my students are *equals*, shouldn't I trust that they can understand what I have understood? Am I not judging rashly that they cannot grasp the subtleties at their current level, and therefore unjustly infantilizing them?

⁴⁴ As Karim wonderfully suggested, it might actually be more poignantly (if poetically misleading) described as *a way of being-together*.

من أجل أن أوضح "المساواة الجذرية" إلى طلابي، قلت لهم ذات مرة، كما قال رانسيير لنا في الفصل الثاني، أن يقارنوا المحرر الجاكوطوي بالمعلم السقراطي، حيث يتشارك كلاهما في أوجه تشابه عديدة، لكنهما مختلفين في بعض النقاط الجوهرية. ففي البدء، هناك مساواة بين المدرس السقراطي وطالبه، أولاً لأن السقراطي يفترض أن ربما كلاهما يعرفان كل شيء، وثانياً لأن لا يدعو تفوق المدرس الحالي على الطالب للفخر فيما يتعلق بما ليس يعرفه كلاهما حتى الآن، وهكذا يبدو أن هناك تشابهات بين السقراطي والجاكوطوي. لكن بالنظر إلى الاختلافات، فالمدرس السقراطي يلعب دور المساءل، أي دوراً عادة ما يلعبه الطلاب. كذلك جاكوطو يسأل الطلاب أيضاً، حيث أن المحرر يفعل ذلك من أجل التحقق. "قل لي ماذا يعني ذلك الشكل، أهو كلمة أو صورة؟" أو "ما الذي تراه في تلك الصورة؟ قل شيئاً". لكن في الحقيقة، الفارق بين الإثنين شاسع هنا. ذلك لأن المدرس والطالب واضحين تماماً في التعليم السقراطي لأي مراقب غريب، ولا يمكن لأحد أن يخطئ المدرس الذي يتظاهر بالحيرة فحسب أنه بالطالب الحائر حقاً. لكن يصعب التفرقة بين المدرس والطالب في التعليم التحرري، فالمحرر لا يدعي، إنه يبحث كي يستطيع أن يتحقق من بحث طالبه، وهو يمكن أن يكون جاهلاً حقاً ويظهر ذلك. وهكذا استنتجت لطلابي منتصراً: ادخلوا الفصل الذي يتبع التعليم التحرري، فسوف تحارون إذا ما كنتم دخلتم فصل أم مؤتمر.

تقترف مقارنتي على الأقل ثلاثة جرائم بحق نص رانسيير. ففي البدء، يعتبر التعليم السقراطي هو النموذج المكتمل من التبليد من وجهة نظره (29TIS-30)، لكنني لم أعامله بنفس الطريقة، وبدلاً عن ذلك، عاملته باعتباره بديلاً عن التحرر. كما أن التحرر يتحقق بصورة أفضل في وسط الأسرة وليس في الفصل الدراسي (يحتاج الفصل الخامس من المعلم الجاهل بخصوص هذه النقطة)، حيث أن مطالبة الطلاب بتخيل فصل دراسي مُحَرَّر يخاطر بتقديم التعليم التحرري بصفته "مجرد نمط تربوي آخر"، وهو ليس كذلك.⁴⁵ وختاماً، ما زال التعليم التحرري يبقي الفارق بين المعلم والطالب لأن الأخير ما زال يجبر الطالب على صنع أشياء محددة. أي أن هناك علاقة غير متكافئة بين الإرادات بينما هناك علاقة متكافئة بين الذكاءات (كما يعرف كتاب المعلم الجاهل "التحرر الذهني" بأنه يتلائم تماماً مع طاعة إرادة الآخر).

يبدو أن جوانبي التبسيطية الثلاثة تناقض روح التحرر. إذا كنت أنا وطلابي متساوين، فهل ليس عليّ أن أثق أنهم يستطيعون فهم ما فهمته؟ ألسنت أقسو في حكمي أنهم لا يستطيعون التقاط الدقائق في مستواهم الحالي، ومن ثم أنظر إليهم ظلماً بصفقتهم أطفالاً؟

⁴⁵ كما اقترح كريم ياسين جونسجر بأسلوب رائع، ربما توصف بصورة مؤثرة أكثر بصفقتها طريقة للبقاء معاً (حتى لو كان الوصف الشعري مضلل).

That seems to be how Bowman would take it, as Rancière's text becomes his springboard for reflecting on the question of embodiment in learning.⁴⁶ However, he doesn't speak of trust as I just did, but *intimacy* instead. According to his reading of Rancière, the radical equality envisioned goes hand in hand with intimacy. Intimacy is a specific mode of togetherness. But being together is being together *with something*. The question here does not concern intimacy between the learner and the text inviting to be deciphered, nor does it concern the intimacy between the learner and truth or knowledge. The question concerns the intimacy between the teacher and the student. As the title of Bowman's paper suggests, his model (or foil?) for Rancière's "intimate schoolmaster" is the *sifu* in martial arts, someone whose name roughly means "mentor," but more literally, "the teacher-father."

The name itself therefore reminds the student that he is to rely on his kungfu master like a father; it also reminds the *sifu* that he is responsible for the student in a way that Prof. Gauss is not. Since Rancière claims that what Jacotot discovered is nothing but what we do all the time without realizing it—and Bowman obviously agrees—could it be that the *sifu-tudi* (apprentice, or literally: "the little brother of a family (i.e. the kungfu school)") relation exemplifies emancipatory learning, and therefore could provide us with insight into what is unsaid in Rancière?

I, on the other hand, think that, different from Bowman, the relation between intimacy and equality is far from obvious. Does Jacotot or Rancière see the two as intimately related? As a rule, the ordinary teacher avoids intimacy. You want to be fair; so you assess students' progress numerically (an assessment that in many institutionalized settings often takes the form of "marking" or "grading"), and intimacy creates the unfavorable condition of favoritism. But perhaps the ignorant schoolmaster doesn't have to grade; verifying, after all, is not the same as grading. Does that mean intimacy is acceptable, or even necessary, when it comes to emancipation? If the ideal environment to conduct emancipatory teaching is the family, does this imply that intimacy facilitates emancipation?

Maybe my confusion can be clarified by imagining a dialogue between a teacher and a student? Dialogue provides a chance to test whether Bowman's reading of Rancière is correct. Dialogue helps us see *whether an imaginary dialogue can reasonably induce (or even presuppose) intimacy and emancipation* as it proceeds. Of course, even if emancipation without intimacy occurs at the end of the conversation, this does not necessarily mean that Bowman or Bowman-Rancière was wrong; it might simply mean that the dialogue was badly imagined. I leave it to the reader to judge what exactly happens in the imaginary construction below. Personally, I'd like to think of it as an intimate dialogue about equality.

⁴⁶ Bowman, Paul, "The Intimate Schoolmaster and the Ignorant *Sifu*: Poststructuralism, Bruce Lee, and the Ignorance of Everyday Radical Pedagogy," in Seery, Aidan, and Éamonn Dunne, *The Pedagogics of Unlearning*, Punctum Books, 2016, pp. 131-156.

تلك هي الطريقة التي يبدو أن باومان تناول بها المسألة، لما أصبح نص رانسبير نقطة انطلاق له في التأمل حول سؤال التجسد في التعلم.⁴⁷ ورغم ذلك، فهو لا يتحدث عن الثقة مثلما فعلت، بل يتحدث بدلاً من ذلك عن الحميمية. فطبقاً لقرائته لرانسبير، تتوافق الحميمية مع المساواة الجذرية المتخيلة، فالحميمية هي نمط محدد من التوافق، لكن التوافق هو توافيق مع شيء ما. فلا يختص السؤال هنا بالحميمية بين المتعلم والنص الذي يدعو إلى فك شفرته، ولا يختص بالحميمية بين المتعلم والحقيقة أو المعرفة، بل يختص بالحميمية بين الطالب والمعلم. فتمودج باومان، كما يقترح عنوان ورقته، "المعلم رانسبير الجاهل" هو المرشد الروحي في الفنون القتالية المسمى بالسي-فو.

وهكذا، يذكر الاسم نفسه الطالب أنه يعتمد على معلم "الكونج فو" الخاص به كأب، كما يذكر "السي فو" أنه مسئول عن الطالب بطريقة لا يتبعها البروفسور جاس. بينما يدعي رانسبير أن ما اكتشفه جاكوتو ليس سوى ما فعله طوال الوقت بدون أن ندرکه -وفي ذلك يتفق معه باومان بوضوح- فهل يمكن أن توضح علاقة "السي-فو-تودي"⁴⁸ بالتعلم التحرري، ومن ثم تقدم لنا إدراكاً في ما لم يقله رانسبير؟

أفكر على الجانب الآخر بشكل يختلف عن باومان أن العلاقة بين الحميمية والمساواة أبعد ما تكون عن الوضوح. هل يرى أيًا من جاكوتو أو رانسبير أن كلاهما متصلين ببعضهما بشكل وثيق؟ فالقاعدة تقول أنه يجب على المعلم العادي تجنب الحميمية. أنت تريد أن تكون عادلاً، فأنت تقيم تقدم الطلاب بشكل عددي (وهو تقييم عادةً ما يتخذ شكل "التصحيح" أو "إعطاء الدرجات" في العديد من الأطر المؤسسية)، والحميمية تخلق ظروف المحاباة الوخيمة. لكن ربما ليس على المعلم الجاهل أن يعطي درجة، فالتحقق في النهاية لا يتطابق مع إعطاء الدرجات. هل يعني هذا أن الحميمية مقبولة، بل ضرورية، عندما يتعلق الأمر بالتحرر؟ وإذا كانت العائلة هي البيئة المثالية لإقامة التعليم التحرري، فهل يتضمن ذلك أن الحميمية تيسر التحرر؟ ربما تنفس حيرتي عن طريق تخيل حوار بين معلم وطالب؟ أقصد حوارًا يقدم فرصة لاختبار إذا ما كانت قراءة باومان لرانسبير صحيحة أم لا، أو حوارًا يساعدنا أن نرى إذا ما كان حوارًا خياليًا يمكن أن يؤدي (أو حتى يفترض) بصورة معقولة إلى الحميمية والتحرر أثناء استمراره. حتى إذا كان التحرر بدون حميمية يحدث بالتأكيد في نهاية الحوار، هذا لا يعني بالضرورة أن باومان أو رؤية باومان لرانسبير خاطئة، فربما ببساطة يعني أن الحوار تم تخيله بصورة رديئة. إنني أترك للقارئ الحكم على ما يحدث في هذا البناء الخيالي تحديداً، فإنني شخصياً أفضل أن أفكر فيه بصفته حواراً حميمياً حول المساواة.

*

⁴⁷ Bowman, Paul, "The Intimate Schoolmaster and the Ignorant Sifu: Poststructuralism, Bruce Lee, and the Ignorance of Everyday Radical Pedagogy," in Seery, Aidan, and Éamonn Dunne, *The Pedagogics of Unlearning*, Punctum Books, 2016, pp. 131-156.

⁴⁸ هامش المترجم: أي المتدرب، وحرفيًا تعني الأخ الأصغر للعائلة "يقصد مدرسة الكونج فو"

A: Hey, can I ask you about something?... I found out that you uploaded a file named "auto-feedback on the meetings" to our course folder in the cloud; but you didn't tell us in class that you did so. ...Did you know that we could see it? Was it an accident that you forgot to set the file as confidential or even just uploaded it to a wrong folder? Why are you doing this?

B: ...Well, since you asked...I was debating with myself whether this should be strictly confidential, since it is only meant for self-assessment. Let's be clear: there is something good about all of you being in the dark about what I think of you and how I think the classroom dynamic is working out, at least before the semester is over. In the interest of experimenting (I'm sorry to say "experimenting," because it sounds like I'm treating you and other students here like lab rats—and I really am, so I guess the word is honest, even though being honest doesn't make it right), I ultimately decided upon this lousy way of disclosure: to make it available, but without making an official announcement *that* it was available. I figured that in this way those who are curious would eventually find it.

A: Why did you do it? I can't really say I like it.

الأول: أستاذي، أيمكنني أن أسألك بخصوص شيء ما؟.. لقد وجدت أنك رفعت ملفًا يدعى "تعليقات ذاتية على الاجتماعات" داخل ملف مساقنا في موقع التخزين السحابي، لكنك لم تخبرنا أنك فعلت ذلك.. هل تعلم أننا بإمكاننا أن نراه؟ هل كان ذلك عارضًا بحيث أن نسيت أن تجعل الملف سرّيًا أو حتى رفعته في الملف الخطأ؟ لم فعلت ذلك؟

الثاني: حسنًا، بما أنك سألت.. لقد كنت أجادل نفسي إذا ما كان يجب أن يبقى سرّيًا تمامًا أو لا، حيث أنه كان من أجل التقييم الذاتي فحسب. لنكن واضحين هنا: هناك شيء جيد بخصوص ألا يعرف جميعكم شيئًا عما أظنه فيكم، والطريقة التي أفكر أن الفصل يعمل بها، على الأقل قيل أن ينتهي الفصل الدراسي. وقد قررت في النهاية عرضه بطريقة فوضوية بغرض التجريب (وأنا متأسف إذا قلت "تجريب"، لأنها تبدو أنها تعني أنني أعاملك والطلاب الآخرين هنا بصفتمك فتران مختبرات - وهذا صحيح، ولذلك أظن أنني أمين في كلمتي، حتى لو لم تكن صائبة): أن أجعله متاحًا لكم، لكن بدون أن أعلن ذلك رسميًا. وتخيلت أن الفوضوليين بينكم سيجدون الملف بتلك الطريقة.

الأول: لماذا فعلت ذلك؟ لم يعجبني فعلك.

B: Yes, you're absolutely right, I have to have an answer to the "why," at least a tentative or preliminary one, otherwise I would be behaving in a perfectly irresponsible way. Teaching is not avant-garde art, after all. If I make a bad piece, I'm harming the art-lovers much less. A classroom is sacred—it sounds cliché, I know—and you are in a sense my responsibility. So if I do something out of the ordinary, I need *some* justifications for giving one. Anyway, when I took this job, I was told that my role would not strictly be a "professor" or "teacher" as it is usually thought. You know this already: our "school" is about something else. Teaching in the usual sense is *copying*: the teacher, in a mysterious and not fully comprehensible way, copies what was in her soul into the student's soul. But the lovely fellows in our school explained to me that I was to be a *facilitator*; in a way, I do not completely decide what is there to be learned or even what should not be learned. The classroom should be run *collaboratively*, where each member in the classroom, communicating what they wish to get out of the presented material, influence, modify, amplify, direct the flow, and so on and so on...I don't need to get into details, you know all this better than I do.

A: —Yes, please move on: your point being?

B: —well, as you already sensed, I suppose, I haven't really followed these guidelines in a strict way in the classroom. What I actually did was heavily qualified by what I think I know about teaching. I deliberately presented my syllabus in such a way that made it difficult for you to make suggestions to change. I have also decided to conduct the conversation for more than half of the time in the classroom. This doesn't mean I disagree with the collaborative-flow style of running things. It just means I don't quite know how to implement it in a way true to its spirit while not completely letting things descend into chaos. And actually, there are wonderful things about it that I dearly like. One thing that really spoke to me was that, while collaborative determination of the course content seems problematic to me, I am very much devoted to the idea that what you get out of this class is to be determined by yourself.

A: I don't like what you did.

B: Oh? Do you mind explaining why?

A: I just think it's wrong.

B: Hmmm. It's very likely that you're right.

الثاني: نعم، إنك محق تمامًا، يجب أن يكون لدي إجابة على سؤال "لماذا"، حتى لو كانت على الأقل مؤقتة أو أولية، وإلا سوف أكون أتصرف بصورة غير مسؤولة تمامًا. والتعليم ليس فنًا طليعيًا. وإذا أنتجت قطعة فنية رديئة، فإنني أؤذي عشاق الفن بقدر أقل. الفصل مكان مقدس- أعلم أن هذا الوصف يبدو مبتذل- وأنتم بقدر ما تحت مسؤوليتي. ولذلك إذا فعلت شيئًا خارجًا عن المألوف، فهناك حاجة لأن أعطي تبريرًا لمثل ذلك الفعل. على أية حال، عندما قبلت بتلك الوظيفة، قيل لي أن دوري لن يقتصر على أن أكون "أستاذًا" أو "معلمًا" كما يتصور عادة. أنت تعلم هذا مسبقًا: "مدرستنا" أسست من أجل غاية أخرى، فالتعليم بالمعنى المعتاد هو صنع النسخ: والمعلم ينسخ ما في روحه في روح تلميذه بطريقة غامضة وغير مدركة تمامًا، لكن زملائي اللطفاء في مدرستنا شرحوا لي أنني سأكون ميسرًا، فبطريقة ما، لن أكون من يقرر ما الذي يتم تعلمه ولا حتى ما لا يجب تعلمه، بل يجب أن يدار الفصل بطريقة تعاونية، حيث يصبح كل عضو في الفصل، مؤثرًا في المسار، ومعدلاً عليه، وموسعًا وموجهًا له، ومعلنًا ما الذي يتمنى أن يخرج به من المادة المقدمة إليه، وهكذا إلى آخره. لا أريد أن أتعمق في التفاصيل، فأنتم تعلمون هذا أفضل مني.

الأول: نعم، من فضلك أكمل فكرتك.. ما الذي تقصده؟

الثاني: حسنًا، أفترض أنه مثلما شعرت فعلاً، لم أتبع تلك التوجيهات في الفصل بطريقة ملتزمة. ما فعلته بالفعل كان متأثرًا بشدة بما اعتقدته عن التعليم. لقد عمدت إلى عرض المنهج الدراسي بطريقة تجعل منه شيئًا صعبًا لأن تقترحوا أي تغيير عليه. هذا لا يعني أنني لا أتفق مع أسلوب التيار التعاوني في إدارة الأمور، إنه فقط يعني أنني لا أعلم جيدًا طريقة تنفيذه بطريقة أمينة إلى روحه بينما لا أدع الأمور تنزلق إلى الفوضى. والحقيقة أن هناك أشياء رائعة بخصوصه التي تعجبني بشدة. كان الشيء الوحيد الذي جعلني أفكر أنه بينما كان التقرير التعاوني لمحتوى المساق بدا إشكاليًا بالنسبة لي، كنت مخلصًا إلى فكرة أنكم تقرررون بأنفسكم ما تخرجون به من هذا الفصل.

الأول: لم يعجبني ما فعلته

الثاني: أوه! هل يمكن أن تشرح لي لماذا؟

الأول: أعتقد أن ذلك كان خاطئًا.

الثاني: هممم.. أعتقد أنك محق.

*

B: Let me try to explain what kind of compromise I was seeking. The spirit behind the collaborative methodology seems to me to be equality. I attempt, in my own way, to presuppose equality in revealing how I think the course is actually "flowing," because transparency or openness seems deeply related to equality.

A: What then?

B: No, *related*; not identical. More precisely, perhaps, transparency *presupposes* equality. Here's a simple example: when I work in a company, sharing my true thoughts about the company or the competence of my superior with this superior would harm me, if he can fire me that is. So we all understand this: institutionalized inequality makes it difficult to continue for us to be open to one another. Another example: no secret between true friends. Friendship is the paradigm of equal human relations. A grown-up daughter sometimes says "my mom and I are best *friends*," meaning that they are equal and they share all the secrets with each other. You never hear a 12-year old daughter saying that about her relationship with her mother, because the level of mutual understanding is insufficient and the inequality still too significant, they cannot become "friends" yet. So you see, "friendship" conveys simultaneously equality and intimacy. In an unequal relationship, transparency works one-way. The one who is more powerful can afford more to be open. This is another way of stating the relation between power and nakedness: having power means doing and getting what you want without repercussions. You show your true self more in a position of power than in a position of powerlessness. The more powerful decides how much transparency the less powerful can handle. Even when the powerful attempts to create equality out of inequality by being open, he can paradoxically end up showing off his initial power. Imbalance is then reinforced. It does not evolve into balance.

A: Whatever. Now that you explain it, it's not even clear to me whether, in disclosing your thoughts about the class to us, you were presupposing equality, or just gesturing your superiority.

B: ...You're right. It really is ambiguous. Perhaps even a dilemma...!

A: Forget about that. I think you should always be completely open to everyone in class. If someone cannot take it, too bad, that's part of the process. If one is not ready to be hurt one should not even be there. In order to grow, one must confront pain. Even as a "facilitator," you have an obligation to supply the pain that makes us grow no less than the ordinary teacher. It should not be your concern whether we can take it or not; it makes it impossible for you to make the right choices.

الثاني: متعلقان، لكنهما ليسا متطابقين. وبصورة أدق، ربما تفترض الشفافية مسبقًا المساواة. وهاك مثالاً بسيطاً: عندما أعمل برفقة أشخاص، قد يؤديني أن أشارك أفكارى الحقيقية عن رفاقي أو عن جدارة مديري بالمقارنة مع مدير آخر إذا كان بإمكانه أن يفصلني من العمل. لذلك نفهم جميعاً ذلك: اللامساواة المتمأسسة تجعل استمرار انفتاحنا على بعضنا الآخر صعباً. وهاك مثالاً آخرًا: ليس هناك سر بين الأصدقاء الحقيقيين. الصداقة هي نموذج العلاقات الإنسانية المساوية. عندما تقول ابنة ناضجة في بعض الأحيان أنها هي وأمها صديقتان مقربتان لبعضهما فهي تقصد أنهما مساويان وأنهما يشاركان كل الأسرار بينهما. لكنك لن تسمع ابنة ذات إثنتا عشر عامًا تقول نفس الشيء بخصوص علاقتها مع أمها، لأن مستوى التفاهم المتبادل بينهما ليس كافيًا و اللامساواة بينهما مازالت ذات أهمية، فلا يمكنهما أن يكونا "أصدقاء" بعد. لذلك تتضمن "الصداقة" المساواة والحميمية بشكل متماثل. تصدر الشفافية من جهة واحدة فحسب في العلاقة غير المساوية. لأن الشخص صاحب السلطة الأكبر يمكن أن يتحمل أن يكون صريحًا، وتلك طريقة أخرى من إقرار العلاقة بين السلطة والإنكشاف: أن تحوز سلطة يعني أن تقوم بأفعال وأن تحصد ما تريده بدون . إنك تستطيع أن تعرض ذاتك الحقيقية أكثر في موضع القوة أكثر من موقع الضعيف، والأكثر قوة يقرر كم الشفافية يمكن أن يتحملها الضعيف. حتى عندما يحاول القوي أن يخلق المساواة من اللامساواة عن طريق الصراحة، فإنه ينتهي به الأمر مستعرضًا لقوته بصورة مفارقة. ويعاد فرض عدم التوازن، ولا يتطور الأمر باتجاه التوازن.

الأول: أيًا كان! لكن بما أنك شرحت ذلك، فليس واضحًا لي في ختام أفكارك عن فصلنا إذا ما كنت تفترض المساواة مسبقًا أو أنك تشير بتفوقك فحسب.

الثاني: إنك محق. هذا حقيقي شيئًا غامضًا. حتى ربما يكون معضلة!

الأول: انس ذلك، أعتقد أنكم يجب أن تكونوا صرحاء تمامًا بينهم في الفصل. إذا لم يستطع أحد أن يتحمل ذلك، فذلك سيء، لأن ذلك جزء من العملية التعليمية. إذا لم يكن المرء مستعدًا لأن يجرح، فعلبه ألا يكون هناك بنائًا. يجب عليه أن يواجه الألم من أجل أن ينضج. حتى بصفتي "مسيرًا"، لديكم التزامًا بأن تقدموا الألم الذي يجعلنا ننضج بقدر مساو للمعلم العادي. ليس عليكم أن تهتموا إذا ما كنا نستطيع أن نتحمله أو لا، فهذا سيجعل قدرتك على اتخاذ الخيارات الصحيحة مستحيلًا.

B: Complete openness is of course impossible. There is no such thing because every expressing is a concealing. The sober person does not say that "I am sober." Any person who claims "I am sober" becomes immediately suspect of not being completely sober. He reveals and thereby is suspected of concealing. The very act of revealing oneself sets up a distinction between an "out- side" and an "inside": you suspect there is something "behind" the claim. — This is perhaps why some people always hesitate in declaring their love for someone. They don't always do so out of shyness, or out of respect for the promised word. They could be doing so because they are afraid that thoughts become "less real" so to speak precisely through being spoken. Someone once said that "one can only utter things that are a little dead already in the heart." This works even in intimacy, because intimacy, despite its internal impulse towards breaking the barrier between the outside and the inside, still erects another barrier: the sharing and openness between people who are intimate creates a "circle" closed off to people "outside the circle." There is no intimacy in a crowd, because there is no public intimacy, an intimacy in the open. —But I digress. The thing I really wanted to say is that, the very logic of concealing-in-revealing is at work in sharing my thoughts. I'm certainly aware of that. In that file I assess you frankly; that is, I am speaking behind your back while knowing that you might read it at the same time. This creates uncertainty on your part about my intentions, for sure. To be honest, I did this because I thought the spirit of the collaborative implies a certain suspension of what one thinks is best, a letting-go of things that one would prefer to control. So by giving you a record of my impressions of where the course is going gives you a chance to see where it deviated from my expectations or plans, for better or worse. It also gives you a chance to see how your participation is clearly making a difference to what is going on in the classroom. Of course there is always more to say, but that is unintentional. I try to be frank about the things that matter.

الثاني: الصراحة الكاملة هي شيء مستحيل بالطبع. ليس هناك مثل هذا الشيء لأن ليس كل تصريح إلا تسترًا على شيء ما. الشخص اليقظ لا يقول "أنا صاح"، بل إن أي شخص يدعي أنه يقظ، يصبح مباشرة مشكوكًا في مدى يقظته. إنه يكشف وبالتالي يصبح مشكوكًا في تستره. يضع فعل الكشف عن النفس فارقًا بين "شيء خارجي" و"شيء داخلي": تشك أن هناك شيئًا "خلف" هذا الإدعاء. ربما لذلك يتردد بعض الناس دائمًا في التعبير عن حبهم لشخص ما. إنهم لا يفعلون ذلك بسبب خجلهم، أو بسبب احترامهم لعهد الكلمة، قد يكونوا يفعلون ذلك لأنهم يخشون أن أفكارهم تصبح "أقل حقيقية" بينما يلفظونها تحديدًا بسبب أنهم لفظها. قال أحدهم ذات مرة أن المرء يمكن أن يلفظ الأشياء التي ماتت بالفعل في قلبه. هذا يحدث أيضًا في الحميمة، لأن الحميمة مازالت تنصب عائقًا آخرًا بغض النظر عن حافزها الداخلي باتجاه كسر العوائق بين الداخل والخارج: المشاركة والصراحة بين الناس الحميمين تخلق "دائرة" مغلقة على من هم "خارج الدائرة". ليست هناك حميمة في الزحام، لأن ليست هناك حميمة عمومية، أو حميمة في العراء. لكن هذا استطرادًا. الشيء الذي أردت قوله أن منطق التستر بالكشف كامن في مشاركتي لأفكاري، وأنا واعي بصورة أكيدة لهذا الأمر. وبصراحة، إنني أقيمكم في هذا الملف، مما يعني أنني أتحدث من خلف ظهوركم بينما أعلم أنكم ربما تقرأونه في الوقت نفسه. هذا يخلق شكًا في نواياي من طرفكم بالتأكيد، ولكي أكون أمينًا، فلقد فعلت ذلك لأنني اعتقدت أن روح التعاون تتضمن ترحيبًا لما يراه المرء الشيء الأفضل، وترك الأمور التي يفضل المرء التحكم فيها. ولذلك ينطوي تقديمي لكم سجل انطباعاتي عن مسار المساق على فرصة كي تروا من أين انطلقت توقعاتي أو خططي، سواء كان ذلك للأسوأ أو للأحسن، كما يعطيكم فرصة كي تروا كيف تحدث مشاركتكم فرقًا لما يحدث داخل الفصل بوضوح. بالتأكيد هناك دائمًا أشياء أكثر يمكن قولها، لكن هذا غير مقصود. أحاول أن أكون صريحًا بخصوص الأشياء المهمة.

A: So in things that don't matter, you are less frank?! What kind of things matter anyway? I think no one can know that. You simply cannot know in advance. I just encountered this story about teaching, and it seems to illustrate the need to *not* be frank. Let me read it to you.

"When I first began studying Taiji, when my head and heart were filled with mysticism and orientalism and magic, I complained to my Taiji teacher about a steep hill that I could never manage to cycle up without stopping from exhaustion. He said, that's because you are pushing with your legs, but you have to pump from your *dan-tien* (below your belly-button), and then you'll get up the hill and do so without becoming tired at all. So, the next day I tried it. Lo and behold, what he said came true. So, when I next saw him I immediately reported, with delight and pride, that it had worked. He said, 'blimey, so it is true; I've never been able to do anything like that; can you teach me how to do it?' " (Bowman, "*Sifu*," pp. 154-155)⁴⁹

This is from Bowman's "*Sifu*" essay. It seems to me that here, equality is created precisely through authority, that is, a sort of inequality.

B: What do you mean by that? I don't understand.

A: Well, didn't the student become the teacher because he *trusted* the teacher's authority, that the *sifu* knows what he is talking about?

B: Ah, you're right, but if the student becomes the teacher, it can be seen as inequality turned upside down; unless you mean equality in the sense that they can exchange roles. And also, the *sifu* kind of abused his authority.

A: But the semblance of authority, as long as it is trusted and relied upon, is effectively authority nevertheless. And for me that is the beauty of the story. The teacher pretended to know something, but he did not know it at all; for all he knows, this *dan-tien* talk is full of nonsense, things people repeat without thinking, as if it were an oracle that only smart people can crack after enlightenment. But he did not do that; he even *hid* the fact that he never succeeded in understanding it. He passed on the message like he himself was told, I imagine, in the past by his masters, his *sifu* and their *sifu*. But precisely through this concealment, the student managed to learn something that the teacher didn't learn. This explains why you were wrong to share your thoughts with us. Because similarly, if we believed that everything was going fine and under your control, maybe we could have learned something that you didn't know.

⁴⁹ Bowman, "*Sifu*," pp. 154-155, Also compare TIS 58; 107.

الأول: وتصبح أقل صراحة في الأشياء التي لا تهتم؟ ما نوع تلك الأشياء على أية حال؟ أظن أن لا أحد يعرف ذلك، ولا يمكنك أن تعرف ذلك مسبقًا. لقد قرأت قصة بالصدفة عن التعليم، ويبدو أنها تشرح الحاجة في ألا تكون صريحًا، دعني أقرأها لك. "عندما بدأت تعلم التاي تشي، وكان ذلك عندما كان رأسي وعقلي ممثلنان بالفلسفة الباطنية والشرقية والسحر، شكوت إلى معلمي بخصوص تل مرتفع لم أستطع مطلقًا صعوده بدون إرهاق، فقال لي أن ذلك بسبب أنني أضغط بواسطة أقدامي، لكني على أن أدفع من الدان-تين (أسفل السرة)، وهكذا ستصعد التل بدون أن ترهق نفسك مطلقًا. وهكذا، حاولت ذلك في اليوم التالي، وبالتدرج، أصبح ما قاله حقيقة. وعندما رأيته مرة أخرى وأفيته بالنتيجة الإيجابية فورًا بفخر وحبور. فقال: ياللهول! إذن ذلك كان صحيحًا! لم أستطع مطلقًا أن أفعل شيئًا مثل هذا، هل يمكنك أن تعلمني كيف أفعل ذلك؟⁵⁰

هذه القصة من مقال باومان عن "السي-فو". ويبدو لي هنا أن المساواة تخلقها السلطة والتي هي بدورها نوعًا من عدم المساواة. الثاني: ما الذي تعنيه بهذا؟ لا أفهمك.

الأول: حسنًا، ألم يصبح الطالب معلمًا عندما وثق في سلطة المعلم، أي أن السي-فو يعلم ما الذي يتحدث عنه؟ الثاني: آه، إنك محق، لكن إذا أصبح الطالب معلم، يمكن أن ينظر إليها بصفتها انعدامًا للمساواة منقلبة على رأسها، إلا إذا كنت تعني بالمساواة بهذا الموقف أن يمكنهم تبادل الأدوار، كما أن السي-فو أساء استخدام سلطته بصورة ما أيضًا. الأول: لكن طالما ظل مظهر السلطة موثوقًا فيه ومعتمدًا عليه، فسيظل سلطة رغم ذلك. وهذا هو جمال القصة بالنسبة لي، فقد ادعى المعلم أنه يعلم شيئًا لم يكن يعلمه مطلقًا، وكل ما كان يعلمه أن هذا الحديث عن الدان-تين ليس إلا هراءًا، أشياء يكررها الناس دون تفكير، كأنها نبوءة يمكن أن يفهمها الأذكى بعد لحظة التنوير، لكنه لم يعرف ذلك، وحتى أنه أخفى حقيقة أنه لم ينجح في فهمها مطلقًا، ومرر الرسالة مثلما مررت إليه، كما أتخيل، من قبل معلميه في الماضي. لكن من خلال هذا التكتم تحديدًا، استطاع الطالب أن يتعلم شيئًا لم يتعلمها معلمه. وهذا يفسر لِمَ كنت مخطئًا في مشاركتك لأفكارك معنا. لأنه بالمثل، إذا صدقنا أن كل شيء يسير على ما يرام وتحت سيطرتك، ربما نستطيع تعلم شيئًا لم تكن تعلمه.

⁵⁰ Bowman, "Sifu," pp. 154-155, Also compare TIS 58; 107.

B: Hmm. I'll have to think about that. I wonder if there is not another kind of interpretation than the one you offered. It's not necessarily the case that the *sifu's* concealment or pretension to a solemn authority *caused* Bowman's enlightenment. Maybe Bowman always knew about *dan-tien*. What he didn't know was simply how to get in touch with his body so that his body "knows" it too. The teacher didn't need to lie. He could have simply *encouraged* Bowman. And Bowman might even have succeeded in going up the hill without *dan-tien* talk, just like many sports athletes can do things without being able to explain how it is done. It's amusing to think about what we said so far. You initially criticized me for being *too* open; then you claimed that I should be *completely* open to everyone; but now you are explaining—with a much better argument than what you had in the beginning—actually, come to think of it you had none in the beginning (laughs)—why, at least sometimes, hiding things can be helpful.

A: No, that's not what I mean, I'm not contradicting myself. They belong to different situations and circumstances...

B: But what sorts of circumstances? If you're not precise then you would be contradicting yourself. You have to specify them so that the conflict is resolved.

A: ...they're different, anyway.

B: Well, maybe you can figure that out later and let me know. You remind me of a story about Schoenberg. He would always tell every student that they had no talent for composing music, and should leave the field as soon as they can. This is not because he was a mean person, but because he felt that the only people who could really stay and survive in such a competitive field like composing were those who didn't care about what others thought about their competence, who display grit after constant frustration, neglect, and dismissal. Even when it was from their teachers. In other words, he had to train their courage and confidence in their own abilities, their self-belief that even if composing brings them misery, it is the only royal road towards becoming who they are—a self-belief that might be false, but nevertheless a virtue.

A: That's exactly what I'm saying! Hiding or revealing, it should be about virtue.

B: Intellectual ones anyway. How to nurture them? Deciding when they still need the protection of the greenhouse, and when they need to risk being crushed by the outside world. That's the whole art of teaching.

الثاني: هممم. يجب أن أفكر بهذا. أتعجب إذا لم يكن هناك تأويل آخر يختلف عن الذي قدمته. فالقضية ليست بالضرورة أن تكتم السي-فو أو إدعائه للسلطة تسبب في تنور باومان. فلربما دائماً كان باومان دائماً على علم بالدان-تين، لكن ما لم يعلمه هو ببساطة كيف يتواصل مع جسده بحيث أن جسده "يعلمه" هو الآخر. لم يحتاج المعلم إلى الكذب، قد يكون ببساطة شجع باومان، وقد يكون باومان نجح في صعود التل بدون هذا الحديث عن الدان-تين، مثلما يستطيع العديد من الرياضيين أن يفعلوا أشياء دون أن يقدروا على تفسير طريقة فعلها. من الممتع أن تفكر حول فيما تكلمنا فيه، فأنت انتقدتني لصراحتي المبالغ فيها، ثم ادعيت أنني يجب أن أكون صريحاً بصورة كاملة مع الجميع، لكنك الآن تبرر لم يمكن إخفاء الأشياء أن يكون شيئاً نافعاً، على الأقل في بعض الأحيان، بحجة أفضل بكثير مما كان لديك في البداية، والحقيقة أنني أشك إذا كان لديك واحدة من الأصل (ضحك)

الأول: لا، ليس هذا ما أعنيه، ولست أناقض نفسي، إنها ينتميان إلى موقفين وظرفين مختلفين.
الثاني: أي نوع من الظروف؟ إذا لم تكن دقيقاً فستصبح مناقضاً لنفسك، يجب عليك تحديدها كي تحل التناقض.
الأول: إنها مختلفان على أية حال.

الثاني: حسناً، ربما يمكنك أن تفهم ذلك وتعلمني. إنك تذكرني بقصة عن شوينبيرج، كان يقول دائماً لكل طالب أنه ليست لديه موهبة في تأليف الموسيقى ويجب عليه أن يترك المجال حالما استطاع. هذا ليس لأنه كان لثيمًا، بل لأنه شعر أن الوحيدين الذين يستطيعون البقاء في مثل هذا المجال هم من لم يبالوا بما يعتقده الآخرين عن تنافسهم، والذين يبدون حزمًا بعد الإحباط والإهمال والرفض المستمر. وبعبارة أخرى، كان عليه أن يمرن شجاعتهم وثقتهم في قدراتهم، واعتقادهم الذاتي في أنه حتى إذا جلب التأليف الموسيقي إليهم البؤس، فإنه هو الطريق الملكي الوحيد باتجاه أن يصبحوا ما يريدونه - والذي يمكن أن يكون خاطئاً، لكنه فضيلة رغم ذلك.

الأول: هذا ما كنت أقوله بالضبط! سواء أخفيت أو كشفت، يجب أن يكون فعلك فاضلاً
الثاني: هي فضائل فكرية على أية حال. وكيف لنا أن ننميها؟ من خلال تقرير متى يظنون في حاجة إلى حماية الصوبة البلاستيكية، ومتى يحتاجون إلى المخاطرة للتحطم من قبل العالم الخارجي. هذا هو مجمل فن التعليم.

*

B: Given what we said so far, I wonder if teaching really is a kind of knowledge. Think about it. Physics is knowledge, because clear and stable relations can be discovered between material objects. Mathematics is knowledge, too: the inner angles of a triangle always add up to two right angles. But no such relation seems to exist between what a teacher does and how a student might react. Let me come back to Schoenberg. I used him as an example of telling a lie for the sake of something important in teaching like cultivating virtue or character. But we can certainly imagine that many of Schoenberg's students gave up because they got scared by their teacher's rhetoric. From Schoenberg's own perspective, his tactics weeded out the ones who will never be ready for the job. But maybe what these students needed at that point was encouragement instead of intimidation. Maybe they simply needed their teacher to say: try a bit harder, I'm there for you if you need me. And from this point of view, Schoenberg's strategy was too rigid. He shouldn't have treated everyone the same way. That's lazy. He should've observed the temperament of each student and dealt with them differently.

A: But that shouldn't be a surprise, because everyone is different. We are individuals.

B: That's right! I think you put your finger on the exact issue. If individually speaking we are not that different, if we share more in common than we differ, or if what we share in common matters more in learning-teaching, then humans can be classified, and they can be objects of knowledge like planets and triangles. Pedagogy would be something we can learn. But, if each of us is radically individual and unique, then we can never tell in advance what is good for someone. Even if I succeeded hundreds of times in the past, there is no telling if the next student will be a failure. And maybe I have to accept that, because if individuality matters, then it is impossible to give general rules or at least the general rules will not be useful or always have exceptions. And that which allows for exceptions seems more like art than knowledge. It's like medicine, actually. Medicine requires that the doctor treat even the same diseases differently because of the different physiologies of the patients. If even the body exhibits such a variety that medicine has features of art mixed with knowledge, then one would suppose that the soul is like that too.

A: Individuality is of course true. There is no doubt about it.

الثاني: بالنظر إلى ما قلناه حتى الآن، أتعجب إذا ما كان التعليم هو بالفعل نوعًا من المعرفة. فكر فيها، الفيزياء معرفة، لأنه يمكن اكتشاف علاقات واضحة وثابتة بين الأشياء المادية، كما أن الرياضيات هي أيضًا معرفة لأن الزوايا الداخلية للمثلث دائمًا تبنى على زاويتين صحيحتين. لكن ليس هناك علاقة مثل هذه أو تلك يبدو أنها توجد بين ما يفعله المعلم والطريقة التي يمكن أن يستجيب بها الطالب. دعنا نعود إلى شوينبيرج، فلقد استعملته كمثال لإطلاق كذبة من أجل شيء أهم في التعليم مثل تنمية الفضائل أو الشخصيات. لكن يمكننا أن نتخيل بالتأكيد أن العديد من طلاب شوينبيرج استسلموا لأنهم ارتعدوا من بيان معلمهم. ومن وجهة نظر شوينبيرج أن تكتيكه أخرج أولئك الذين لن يكونوا مستعدين أبدًا للتعليم، لكن ربما أولئك الطلاب احتاجوا في هذه النقطة إلى التشجيع بدلاً من الترويع. ربما احتاجوا ببساطة من معلمهم أن يقول لهم حاولوا أكثر، وأنا موجود من أجلكم إذا احتجتوا إليّ. ومن وجهة نظر تلك النقطة، كانت استراتيجية شوينبيرج صارمة زيادة عن اللزوم. وما كان عليه أن يعامل كل الطلاب بالطريقة نفسها، لأن هذا تصرف كسول، لكن كان عليه أن يراقب نفسية كل طالب ويتعامل معهم بطريقة مختلفة.

الأول: لكن هذا لا يجب أن يكون مفاجئًا، لأن كل واحد يختلف عن الآخر، فنحن أفراد.

الثاني: هذا صحيح! أعتقد أنك أشرت إلى القضية بدقة. إذا، بصفتنا الفردية لم نكن مختلفين إلى هذا الحد، أو إذا كنا نتشارك أكثر مما نختلف، أو إذا تشاركنا أمورًا عامة أكثر بيننا في التعلم والتعليم، إذن يمكن تصنيف البشر، ويمكن أن يصبحوا مواد المعرفة مثل الكواكب والمثلثات. يمكن للتربية أن تصبح شيئًا يمكن تعلمه. لكن إذا كان كل منّا مختلفًا ومتفردًا عن الآخر بصورة جذرية، إذن فلن نستطيع أن نقول مقدما ما النافع لأي أحد مطلقًا. حتى إذا نجحت مئات المرات في الماضي، فليس هناك ما يقول إذا ما كنت سأفشل مع الطالب القادم. وربما عليّ أن أقبل هذا، لأنه إذا كانت الفردية مهمة، إذن من المستحيل أن نقدم قواعد عامة، أو على الأقل لن تصبح القواعد العامة ذات فائدة أو دائمة سيصبح هناك استثناءات، والسماح للاستثناءات يبدو أن التربية هي شيء أقرب للفن منها إلى المعرفة، والحقيقة أنها مثل الطب. يتطلب الطب أن يعالج حتى الأمراض نفسها بطريقة مختلفة بسبب اختلاف وظائف أعضاء المرضى. إذا كان الجسد يعرض تنوعًا يجعل من الطب يتميز بكونه فنًا مخلوطًا بالمعرفة، إذن يمكن للمرء أن يعتقد أن الروح أيضًا كذلك.

الأول: الفردية هي بالطبع حقيقة، ليس هناك شك في هذا.

B: No, no, no, nonono! I don't think we can decide the issue so quickly. Many people have believed that when we become ourselves, we become wise, and wisdom is anonymous, because wisdom is a kind of knowledge, and knowledge is anonymous. When everyone in the classroom answers "4" in response to "how much is 2 and 2?" Everyone is the same, there is no difference between the skin colors, ethnic background, or genders of Tracy and Andrew—

A: Stop that. I know what you mean. But that's irrelevant. Even if we lose our "name," our individuality in the end, this doesn't mean that the road towards anonymity is the same for everyone. We begin with individuality and "travel through it." It doesn't matter whether the end is individual or not.

B: —You're right, I take that back. The issue is rather whether the individual, idiosyncratic characters, personalities of students (and teachers!) are something to take care of in education. To avoid complicating things even more than they already are, let's say they are important. If so, then we have, I think, a strong argument for intimacy now. "Intimacy" and "pedagogy is art, not knowledge" go hand in hand. If teaching is an art because of the individuality of human beings, then the teacher can only be good or reliably good if she spends time with each student and takes care to note what they need according to their individualities. In order to teach something effectively, a teacher needs to learn about their souls. Effective teaching requires knowledge of individualities in such a way that both requires and creates intimacy. That teacher can't have too many students; being selective is necessary. Even self-knowledge is necessary, in the realization that there is no single teacher fit for every student. Only if she or he is true to herself or himself can others become true to themselves. The art of teaching, then, must be quite related to the art of love, insofar as love is the paradigm of intimacy. Intimacy means individual treatment. If this is not to be done randomly, but with knowledge, then time matters. From that perspective, I think any classroom setting that operates collaboratively needs activities outside the classroom. Like what we are doing right now—I feel I understand you much better now given your reactions to what I decided to do. I did learn something, even though it wasn't quite what I expected. To that extent, my experiment remains an experiment, since I didn't do it in a mature grasp of who each of you is. I didn't do it in a responsible way.

A: That's okay. The *Sifu* in my story isn't really responsible, either.

On Ignorance - Robin Weiss

حول الجهل - روبن فايس

Presented here are some reflections on ignorance; perhaps the problem of our time, perhaps the solution. I begin by considering, as problem, a kind of ignorance that increases with knowledge, and end by considering, as solution, a kind of knowledge that increases with ignorance.

Ignorance as Problem

“Knowledge is like a sphere, the greater its volume, the larger its contact with the unknown.” – Blaise Pascal⁵¹

Measuring by scientific articles published, inventions patented, and websites, information has been increasing worldwide by 66% each year.⁵² According to one scientist, as the number of answers scientists find increases, so does the number of questions. In fact, the number of questions grows much faster than the number of answers. If ignorance is what we have when we have questions without answers, then ignorance is growing at an exponential rate. Alternatively, if we measure ignorance in terms of the gap between what one person knows and what the scientific community, or humanity as a whole, knows, the gap is widening, and again, ignorance is growing, not shrinking.

“...knowledge is not a path but a road with a dead end, not a goal, but a disaster...”
– Petrarch⁵³

“Dare to know!” and “knowledge is power,” are sayings that epitomize our modern way of thinking. The modern world is based on the premise that we can solve all our problems as long as we continue to accumulate information and disseminate it. In fact, information seems to be the main *source* of our problems, as scientific know-how is too often placed in the service of the plundering of finite resources, the uprooting of traditional forms of life, the perpetuation of unjust economic relations, and the general destruction of the planet. As the mottos listed above suggest, much destruction is perpetrated in the belief that the consequences are manageable, even “inconsequential,” because we either have the knowledge to deal with them, or will acquire the knowledge in the future. This has only made more apparent what we have long suspected: the more human beings know, the less they know how they apply their knowledge, and to what ends.

⁵¹ This quote appears to be commonly misattributed to Blaise Pascal, but is perhaps traceable to a footnote in a 1986 edition of his *Pensées*. Blaise Pascal, *The Thoughts, Letters, and Opuscules of Blaise Pascal*, translated by O.W. Wright (New York: Riverside Press, 1869), Ch. IV, 191.

⁵² Kevin Kelley, “The Expansion of Ignorance,” *The Technium*, last modified October 2, 2008): <http://kk.org/thetechnium/the-expansion-o/>.

⁵³ Petrarch, “On His Own Ignorance,” in *The Renaissance Philosophy of Man*, ed. Ernest Cassier et. al. (Chicago: Chicago University Press, 1948), 117.

يقدم هذا المقال بعض التأمّلات حول الجهل، الذي قد يكون مشكلة عصرنا، أو يكون حلاً لها. أبدأ مقالتي وأنهيه باعتبار الجهل الذي يزداد مع اتساع المعرفة مشكلة في البداية وحلاً في النهاية.

الجهل بصفته مشكلة

"ما المعرفة إلا مجال، كلما اتسع أكثر، اتسع اتصاله بالمجهول". - بليز بسكال⁵⁴

عند قياس المقالات العلمية المنشورة، والإبتكارات المسجلة، والمواقع، نجد أن المعلومات تزداد حول العالم بنسبة 66% كل عام.⁵⁵ وطبقاً لأحد العلماء، كلما ازداد عدد الأجوبة التي وجدها العلماء، ازداد عدد الأسئلة، بل في الواقع، يزداد عدد الأسئلة أسرع من عدد الأجوبة. وإذا كنا نتسم بالجهل عندما نملك أسئلة بلا أجوبة، إذن فالجهل يزداد بنسبة مطردة. وبالتبادل، إذا قسناه من حيث الفجوة التي تفصل بين ما يعرفه المرء وما يعرفه المجتمع العلمي، أو البشرية كلها، نجد أن تلك الفجوة تتسع ومن ثم يتسع الجهل ولا يتقلص.

".. ليست المعرفة درباً مفتوحاً بل طريقاً مسدوداً، ليست هدفاً بل كارثة..". - بترارك⁵⁶

تشكل مقولات مثل "كن جريئاً على المعرفة" و"المعرفة قوة" طريقتنا الحديثة في التفكير. فالعالم يقوم على فرضية أننا نستطيع حل كل مشكلاتنا طالما ظللنا نراكم المعلومات وننشرها. لكن في الحقيقة، يبدو أن المصدر الرئيسي لمشكلاتنا هي المعلومات، والمعرفة العملية العلمية عادة ما توضع في خدمة نهب المصادر المحدودة واقتلاع أشكال الحياة التقليدية، واستدامة العلاقات الإقتصادية الجائرة، والتدمير الشامل للكوكب. وكما تفترض الشعارات المذكورة آنفاً، يكمن أغلبية الدمار في الإعتقاد في القدرة على إدارة العواقب أو حتى "انعدام وجودها"، إما بسبب اعتقادنا في أننا نملك المعرفة للتعامل مع العواقب أو أننا سنحوز تلك المعرفة في المستقبل. وهذا يجعل ما ظنناه طويلاً من قبل أكثر وضوحاً: كلما ازدادت معرفة البشر، تقلصت معرفتهم بطريقة تطبيقهم لمعرفتهم ولأي غاية.

⁵⁴ This quote appears to be commonly misattributed to Blaise Pascal, but is perhaps traceable to a footnote in a 1986 edition of his *Pensées*. Blaise Pascal, "The Thoughts, Letters, and Opuscules of Blaise Pascal", translated by O.W. Wright (New York: Riverside Press, 1869), Ch. IV, 191.

⁵⁵ Kevin Kelley, "The Expansion of Ignorance," The Technium, last modified October 2, 2008): <http://kk.org/thetechnium/the-expansion-of/>.

⁵⁶ Petrarch, "On His Own Ignorance," in *The Renaissance Philosophy of Man*, ed. Ernest Cassier et. al. (Chicago: Chicago University Press, 1948), 117.

“Why does man’s ignorance hurt him, how can he feel the ache of a member he never had?” – José Ortega y Gasset⁵⁷

Since so many problems seem to arise from our voracious hunger for knowledge, it is worth asking from whence this anxious desire to remedy our ignorance arises? Well, what if we were to leave a room and discover that there was nothing outside the door? We must be completely shocked because we expect everything that exists to be part of something else, or at the least connected to something else: we expect the room to be part of a building, which is on a street, which is in a city. Now, individual sciences mark off pieces of the world and study them: electrons, plants, human societies, the laws of physics. But very soon one begins to wonder how the subject matter of one science connects to those of the others, and how they all fit together into a larger whole, much as we wonder how the room fits into the rest of the world. It is here that we begin to feel our ignorance. We realize we have only a piece, a fragment, a fraction of something, but we don’t understand the larger whole of which it is a part. Hence, if our ignorance pains us, it is not simply because we want *more* knowledge. Is it not rather because we want to understand how the knowledge we *already* have fits into a larger whole?

⁵⁷ José Ortega y Gasset, *What is Philosophy?*, trans. by Mildred Adams (New York: Norton, 1960), 70.

“لماذا يجرح جهل المرء ذاته؟ وكيف يمكن له أن يشعر حرقة شيء لم يمتلكه؟” - خوسيه أورتيجا إي جاسيت⁵⁸

ينبغي أن نسأل من أين تأتي تلك الرغبة القلقة في محو جهلنا حيث أنه يبدو أن العديد من المشكلات تنبثق من نهنا الشره للمعرفة؟ حسناً، ماذا لو أننا غادرنا الغرفة واكتشفنا أن لا شيء بالخارج؟ سنصبح مندهشين تماماً لأننا نتوقع من كل شيء موجود أن يكون جزءاً من شيء آخر، أو على الأقل متصل بشيء آخر، فنحن نتوقع أن الغرفة أن تكون جزءاً من البناية، والتي بدورها كائنة في شارع.. إلى آخره. والآن، تفصل العلوم الفردية أجزاء العالم وتدرسها، مثل : الإلكترونيات، والنباتات، والمجتمعات الإنسانية، وقوانين الفيزياء، لكن سرعان ما يبدأ المرء في تأمل طريقة اتصال موضوعات علم واحد بالعلوم الأخرى، وكيف تتلاءم معاً في كل أكبر، مثلما نتأمل ملائمة الغرفة مع بقية العالم. من هنا نبدأ أن نستشعر جهلنا. ندرك أن نملك مجرد قطعة، أو شظية، أو جزء من شيء، لكننا لا نفهم الكل الأكبر المجترأ عنه. إذن، إذا لماذا يؤلمنا جهلنا، فهذا ليس بسبب أننا نريد معرفة أكبر، فهل تكون بالأحرى بسبب أننا نريد أن نفهم كيف تتلاءم المعرفة التي نمتلكها مع كل أكبر؟

⁵⁸ José Ortega y Gasset, *What is Philosophy?*, trans. by Mildred Adams (New York: Norton, 1960), 70.

“...he would not have understood anything better, if he had seen more things; he would only have more to explain.” – George Santayana⁵⁹

Adding to our store of facts won't necessarily help us. To quote Emerson, “The world refuses to be analyzed by addition or subtraction.”⁶⁰ We also have to *interpret* the facts. Indeed, the problem is not only that we have so many facts, but that we can interpret them in so many different ways. A storm, once observed, can be interpreted either as a collection of molecules, as a sign of climate change, or an act of God; a social movement as a series of relays along neural pathways, the inevitable reaction to a particular event, the culmination of the hard work of dedicated individuals, the outcome of a chain of events set into motion a hundred years earlier, or a particularly vivid example of a broader, worldwide trend. The facts lend themselves to being interpreted in many different ways. None of these interpretations excludes the others. Since the concepts and theoretical frameworks we use to analyze the world are varied and mutually compatible, we have to ask whether, as we develop new and increasingly complicated ways to analyze the world, we are getting closer to an unobstructed view of the underlying reality. With each new way of interpreting the facts, are we exposing the naked reality beneath? Or are we simply dressing it up in different clothes—in any clothes that “fit”? On the one hand, our knowledge certainly seems to grow as we develop different interpretations, and identify the many ways in which they “fit” the facts. On the other hand, we still remain in a state of relative ignorance with regard to why one interpretation should be favored over another, and this ignorance only seems to grow as interpretations proliferate—until we are ultimately forced to ask ourselves, “Is our knowledge increasing or is our ignorance?”

⁵⁹ George Santayana, *Scepticism and Animal Faith* (New York: Dover, 1955), 1.

⁶⁰ Ralph Waldo Emerson, “Intellect,” in *Essays: First and Second Series* (New York: Library of America, 199), 194.

“..إنه لن يفهم أي شيء بصورة أفضل، لو كان قد رأى أشياء أكثر، بل كان سيصبح عليه أن يشرح أكثر..” جورج سانتيانا⁶¹

إن تزويد مخزوننا من الحقائق لن يساعدنا بالضرورة، أو كما قال إيمرسون، "يرفض العالم أن يُحلل بواسطة الإضافة أو الطرح"⁶²، كما أن علينا أيضًا تفسير الحقائق، والمشكلة حقًا أنه ليس لدينا كثير من الحقائق فحسب، بل أننا نستطيع تفسيرها بطرق متعددة. عندما نلاحظ عاصفة، فإنه من الممكن تفسيرها بأنها إما مجموعة من جزئيات، أو علامة على التغير المناخي، أو من صنع الرب، أو تفسير حركة اجتماعية باعتبارها سلسلة من التبديلات ضمن المسارات العصبية، أو ردة فعل حتمية على حدث معين، أو ذروة العمل الشاق لأفراد ملتزمين، أو ناتج سلسلة من الأحداث بدأت منذ مائة عام، أو مثال حي معين على تيار عالمي أوسع. تقود الحقائق نفسها إلى أن تُفسر بالعديد من الطرق، وليس هناك تفسير من تلك التفسيرات يستثني الآخرين. وحيث أن المفاهيم والأطر النظرية التي نستخدمها لتحليل العالم متنوعة ومتماثلة بشكل مشترك، فإن علينا أن نسأل إذا كنا نقترّب من رؤية واضحة للحقيقة الضمنية بينما نطور طرقًا جديدة ومعقدة على نحو متزايد لتحليل العالم. مع كل طريقة لتفسير الحقائق، هل نكشف الحقيقة العارية تحتها؟ أو أننا نلبسها ملابس مختلفة أو أي ملابس تلائمها ببساطة؟ على أحد الجوانب، يبدو أن معرفتنا تنمو بالتأكيد بينما نطور تفسيرات مختلفة ونتعرف على الطرق العديدة التي "تلائم" بها الحقائق. بينما على الجانب الآخر، نظل في حالة الجهل النسبي باعتبار أنه لماذا يجب تفضيل تفسير واحد على الآخر، ويبدو أن هذا الجهل ينمو فحسب بينما تزداد التفسيرات، حتى نُجبر على سؤال أنفسنا في النهاية، "هل تزداد معرفتنا أم يزداد جهلنا؟".

⁶¹ George Santayana, *Scepticism and Animal Faith* (New York: Dover, 1955), 1.

⁶² Ralph Waldo Emerson, "Intellect," in *Essays: First and Second Series* (New York: Library of America, 199), 194.

“...we cannot think of two things at the same time.” – Blaise Pascal⁶³

We cannot pay attention to one thing without paying less attention to another. Even when we listen to a sound, we focus on that sound to the exclusion of other sounds. We hear it by *not* hearing the others. Similarly, if we focus too intently on something we know, then we may begin to suffer from a kind of myopia. Consider a magnifying glass that brings one object into focus by blurring others at its periphery. When we put too much emphasis on one detail, we deemphasize the others, with the result that we not only see *them* less clearly, but that our perspective of the whole is distorted. This would explain why those people who “stick to what they know,” and *only* to what they know, sometimes end up with a distorted picture of reality. It is why, according to Pascal, both the very old and the very young see things from a skewed perspective. This, he also remarks, applies no less to the very uneducated and the very educated.⁶⁴

“*In those old days it was different. For then doubt was a task for a whole lifetime, not a skill to be acquired in either days or weeks.*” – Søren Kierkegaard⁶⁵

The difficulties we face today extend to almost every sphere of life, even the ethical. Examine most ethical theories today, and you will see that they purport to instruct you how to choose among the various courses of action you can take in life. First, you just need to calculate all the costs and benefits of each option. There’s only one problem: Suppose you don’t know the cost and benefits of each option? How will you decide whether to march off to war or stay with your family? Whether to sacrifice a life to save two? Contrast these ethical theories with those of the ancient Greeks, and you immediately see the difference. The Greeks, far from supposing that all people were knowledgeable, taught people what they thought they needed to know in order to live *with* their ignorance. Plato taught us how to work toward goals we knew nothing about, the Stoics how to avoid error as much as possible, and the Skeptics how to simply accept our ignorance. Are there no such philosophers today?

⁶³ Pascal, *Pensées*, n.145.

⁶⁴ Pascal, *Pensées*, n.72.

⁶⁵ Søren Kierkegaard, *Fear and Trembling*, trans. Alastair Hannay (New York: Penguin Books, 2005), Preface, 5.

“.. لا يمكننا التفكير في شيئين في نفس الوقت” - بليز بسكال⁶⁶

إننا لا يمكننا أن نولي اهتمامنا إلى شيء واحد دون أن نولي اهتمامًا أقل إلى الأشياء الأخرى. حتى عندما نستمع إلى صوت، فإننا نركز على الصوت مع استبعاد الأصوات الأخرى. إننا نسمعه بعدم الاستماع إليهم. وبالمثل، إذا ركزنا بشدة على شيء نعرفه، فإننا يمكن أن نبدأ أن نعاني من ضعف في النظر. فكر في النظارة المكبرة التي تضع شيئًا واحدًا في المركز من خلال تعشية كل شيء آخر على طرفها. عندما نضع تأكيدًا كبيرًا على تفصييلة واحدة، فإننا نغفل التأكيد على التفاصيل الأخرى، حيث ينتج عن ذلك أننا لسنا نراهم أقل وضوحًا فحسب، إنما تصبح رؤيتنا للكل مشوهة. يمكن لذلك أن يفسر لم ينتهي أولئك الناس الذين "يركزون على ما يعرفونه" إلى صورة مشوهة للواقع في بعض الأحيان. فطبقًا لبسكال، ذلك سبب أن كلا من الشباب والعجائز يرون الأشياء من وجهة نظر مختلفة، وهذا، كما يلاحظ أيضًا، ينطبق بالقدر نفسه على المتعلم وغير المتعلم.⁶⁷

“إن ما كان أولئك الإغريق القدماء (الذين كان لديهم أيضًا شيء من الفهم للفلسفة) يرونه مهمة تستغرق عمرًا بأكمله، إذ يدركون أن البراعة في الشك لا تكتسب في أيام قلائل أو أسابيع”. -سرن كيركجارد⁶⁸

الصعوبات التي نواجهها اليوم تمتد إلى كل مجالات الحياة، بما فيها الأخلاقية. انظر إلى أغلب النظريات الأخلاقية اليومية، وسوف ترى أنها تهدف إلى إرشادك إلى طريقة الاختيار بين مختلف مسارات الأفعال التي تستطيع اتخاذها في الحياة. أولاً، عليك أن تقدر كل التكاليف ومنافع كل خيار، لكن هناك مشكلة واحدة فحسب، فافتراض أنك لا تعرف تكاليف ومنافع كل خيار، كيف ستقرر إذا كنت ستمضي إلى الحرب أو تبقى وسط أسرتك؟ إذا كنت ستضحي بحياة من أجل أن تنقذ اثنين؟ وقارن تلك النظريات الأخلاقية بتلك التي أنتجها اليونانيون القدامى، وسوف ترى الفرق فورًا. إن اليونانيين الذين لم يعتقدوا مطلقًا أن كل واسع المعرفة علموا الناس ما اعتقدوا أنهم يحتاجون معرفته كي يعيشوا بجهلهم، فقد علمنا أفلاطون كيفية العمل نحو أهداف لا ندري شيئًا عنها، وعلمنا الرواقيون كيفية تجنب الأخطاء قدر المستطاع، كما علمنا الشوكيون طريقة قبول جهلنا، أليس هناك مثل أولئك الفلاسفة اليوم؟

⁶⁶ Pascal, *Pensées*, n.145.

⁶⁷ Pascal, *Pensées*, n.72.

⁶⁸ يوحنا الصامت (سرن كيركجارد)، خوف ورعدة - ترجمة فؤاد كامل - دار الثقافة للنشر والتوزيع - 1983 - ص 22

Ignorance as Solution

“God offers to every mind its choice between truth and repose. Take which you please—you can never have both.” – Ralph Waldo Emerson⁶⁹

The first step is to prevent knowledge from *becoming* ignorance. This is not easy. Just consider what knowledge *is*. Most kinds of “knowledge” are nothing more than ways of thinking that have become so ingrained that they have hardened over time, and become habits. Think of what you mean when you say you *know* the way home, *know* how to speak French, or *know* how to solve equations. To say that you “know” something is to say that you can perform a task, uninterrupted, without encountering setbacks, without having to revise your thinking or to adjust your behavior. For this reason, we tend to think of our knowledge as the part of our thinking that is reliable and that we won't ever have to change. And this is precisely the problem with knowledge: it is a time-saving device. It allows us to complete tasks with as little thought and effort as possible, while ignoring, or in relative ignorance of, other facts or considerations that might, indeed, be relevant. Hence knowledge can easily become ignorance. Knowledge can also become a kind of ignorance if it seems to “work” in certain contexts, in which it is neither challenged nor met with obstacles. If this knowledge is then relied upon at other times and places when it is not appropriate, then we are ignorantly applying our own thoughts and ideas, standards and values, to situations in which they simply “do not apply”: knowledge *becomes* ignorance.

⁶⁹ Ralph Waldo Emerson, “Intellect,” in *Essays: First and Second Series* (New York: Library of America, 199), 195.

“يقدم الله إلى كل عقل خيارًا بين الحقيقة والطمأنينة. اختر ما يناسبك، فلن تستطيع الحصول على كليهما” - رالف والدو إيمرسون⁷⁰

الخطوة الأولى هي أن نمنع المعرفة من أن تصبح جهلاً، وهذا ليس سهلاً، فكر فحسب ما هي المعرفة، أغلب أنواع المعرفة ليست إلا طرقاً للتفكير أصبحت متأصلة تماماً حتى بمرور الوقت، وأصبحت متعادلة. فكر بما تعنيه عندما تقول أنك تعرف طريق البيت، أو تعرف التحدث بالفرنسية، أو تعرف حل المسائل الرياضية. أن تقول أنك "تعرف" شيئاً يعني أنك تقول أن تستطيع أداء مهمة، بلا إنقطاع، وبدون أن تلاقى عقبات أو أن تراجع تفكيرك أو تعدل من سلوكك. ولذلك السبب، نميل إلى التفكير في معرفتنا بصفته جزءاً من تفكيرنا الموثوق فيه والذي ليس علينا أن نغيره مطلقاً. وتلك تحديداً مشكلة المعرفة: أنها أداة لحفظ الوقت، فهي تسمح لنا أن نكمل مهمات بأقل قدر ممكن من التفكير والجهد، بينما نتجاهل أو نبقى في جهل نسبي بالحقائق أو الاعتبارات الأخرى التي قد تكون صائبة حقاً. إذن، يمكن أن تكون المعرفة جهلاً بسهولة. يمكن أيضاً للمعرفة أن تصبح نوعاً من الجهل إذا كانت "تعمل" في سياقات معينة بدون أن تلاقى تحديات أو عقبات. إذا تم الإعتماد على تلك المعرفة إذن في أوقات وأماكن غير ملائمة لها، فنحن نطبق أفكارنا وخواطرنا وقيمنا ومبادئنا بجهالة على مواقف لا يمكن "أن تنطبق عليها" ببساطة، ومن ثم تصبح المعرفة جهلاً.

⁷⁰ Ralph Waldo Emerson, "Intellect," in *Essays: First and Second Series* (New York: Library of America, 199), 195.

“It seems that a man who has knowledge of something is ignorant of this very thing, not because of want of knowledge, but actually because of his knowledge.” – Plato⁷¹

Today, we think of ignorance as the exact opposite of knowledge. It’s the absence of knowledge. Knowledge is a full brain; ignorance an empty one. Yet if we look at the Latin word from which the English word derives, *ignorare*, we can see that, originally, people may have thought of ignorance as having more to do, either with failing to recognize, or misrecognizing something, especially something familiar. To use Plato’s example, ignorance is *not* never having met Socrates or Theatetus. It *is* what happens when you either fail to recognize Socrates, or mistake Theatetus for Socrates. It’s getting the wrong peg in the wrong hole. This is the kind of ignorance we witness in other people when they mistake injustice for justice, or bad for good. Put differently, if already mastered concepts are like pigeon coves, or birdhouses, and fleeting thoughts and perceptions are like pigeons, then ignorance happens when the wrong bird flies into the wrong cove. Of course, this idea has paradoxical implications: it seems to mean that it is, in part, *because* of the knowledge people possess *that* they are ignorant, leaving us to wonder, once again, “does knowledge make ignorant?”

“Freedom would not be not to choose between black and white but to abjure such proscribed choices.” – Theodor Adorno⁷²

As science advances, more and more light is thrown onto the darkest corners of the universe; the shadows recede, and darkness gives way to light. But the more blinding the light science shines on the world, the more, it seems, what science cannot illuminate is plunged into total darkness. A sign of this change is that, today, if there is something about which we cannot attain accurate scientific knowledge, we immediately declare that there are no “objective” answers to such questions, and we treat them as though they were permanently shrouded in an impenetrable obscurity. Perhaps it is easier for us to say this than to admit that we are unsure whether our answers are the right ones, and thus admit our ignorance. After all, how can a person be ignorant of what nobody can know? In general, we no longer recognize that there are things about which we can be, in some ways knowledgeable, in some ways ignorant. Gone are the “grey areas.” In their place, we find a stark line separating the light from the dark: the things we can know from the things we cannot know. Students are taught what they can know; the rest, they are told, they cannot know. So they stay in the light, keep out of the dark, and never linger in the grey. Yet Adorno reminds us that we must linger in the grey to attain freedom.

⁷¹ Plato, *Theatetus* 199d1.

⁷² Theodor Adorno, *Minima Moralia: Reflections from Damaged Life* (London: Verso, 2005), Ch. 85, 132.

“يبدو أن الإنسان الذي يمتلك معرفة بشيء يجهل به تمامًا، ليس بسبب الحاجة للمعرفة، بل بالأحرى بسبب معرفته” - أفلاطون⁷³

نعقد اليوم أن الجهل هو النقيض التام للمعرفة وغيابها، فالمعرفة هي العقل الممتلئ والجهل هو ذلك الفارغ. لكننا إذا نظرنا إلى الكلمة اللاتينية التي تصدر عنها الكلمة الإنجليزية *ignorare*، يمكننا أن نرى أنه ربما فكر الناس في الجهل باعتباره أقرب إلى الفشل في التعرف أو التعرف الخاطئ على الأشياء، وخصوصًا الأشياء المألوفة. وإذا ما استعملنا مثال أفلاطون، فالجهل ليس هو عدم لقاء سقراط أو الثييتس، بل هو ما يحدث عندما تفشل في التعرف على سقراط، أو نخطيء في معرفة الثييتس من سقراط، أي أن تضع الأشياء في غير موضعها. وإنما نشهد هذا النوع من الجهل في الآخرين عندما نخطئ في تقدير الظلم من العدل، أو السيئ من الصحيح. وبطريقة أخرى، إذا كانت المفاهيم المكتسبة بالفعل تشبه بيوت حمام أو أعشاش طيور، ووجهات النظر والأفكار العابرة تشبه الحمام، إذن فالجهل يقع عندما تقصد الطيور الخطأ البيت الخطأ. بالطبع، تحتل تلك الفكرة مضاعفات مفارقة: فهي تبدو أنها تعني جزئيًا أن الناس جهلة بسبب المعرفة التي يمتلكونها، مما يتركنا في حيرة السؤال مرة أخرى: هل المعرفة تتسبب في الجهل؟

“لن تصبح الحرية اختياريًا بين الأسود والأبيض بل بنبذ تلك الإختيارات الموصوفة” - ثيودور أدورنو⁷⁴

كلما تقدم العلم، ألقى ضوءًا على الجوانب المظلمة من الكون أكثر فأكثر، فتراجع الظلال، ويفسح الظلام طريقًا للنور. لكن كلما سطع ضوء العلم الغاشي على العالم أكثر، يبدو أن ما لا يستطيع أن يوضحه العلم يقبع في ظلام دامس. وعلامة ذلك التغيير أنه إذا كان هناك شيء لا يمكننا التوصل إلى معرفة علمية دقيقة بشأنه، نعلن على فور أنه ليس هناك إجابات "موضوعية" بشأن تلك الأسئلة، ونعاملهما باعتبارهما محاطة بغموض غير قابل للكشف باستمرار. ربما يسهل علينا أن نقول ذلك بدلاً من أن نعترف أننا غير متأكدين إذا كانت إجاباتنا صحيحة، وبالتالي نعترف بأننا جهلاء، في النهاية، كيف يمكن لشخص أن يصبح جاهلاً بما ليس لأحد أن يعرفه؟ في العموم، لم نعد ندرك أن هناك أشياء التي يمكن أن تكون معروفة من ناحية ما ومجهولة من ناحية أخرى. لم يعد هناك "مناطق رمادية"، ورسمنا بدلاً عنها خطأً فاصلاً بين الظلام والنور والأشياء التي يمكن معرفتها وتلك التي لا يمكننا معرفتها. يدرس الطلاب ما يمكن معرفته، أما الباقي، فيقال لهم أنهم لا يمكنهم معرفته. وهكذا يبقون في النور، ويبتعدون عن الظلام، ولا يطيلون المقام في المناطق الرمادية. لكن أدورنو يذكرنا أننا يجب أن نطيل مقامنا في المناطق الرمادية كي نحوز حريتنا.

⁷³ Plato, *Theatetus* 199d1.

⁷⁴ Theodor Adorno, *Minima Moralia: Reflections from Damaged Life* (London: Verso, 2005), Ch. 85, 132.

“Were it not for shadows, there would be no beauty.” – Junichiro Tanizaki⁷⁵

Justice, Friendship, Love, Courage, Religion—these are among the things we esteem as some of the most beautiful and wonderful in life. They are certainly among the things we consider most worth striving for in life. But they are also some of the things about which we know least, whether it be how to strive for them, or how to know when we’ve attained them. Can it be a coincidence that some of the things that are most beautiful and wonderful in life, are also the things about which we know least? This is no coincidence, in fact. These things are linked, in our mind, with so many positive qualities, and have, in our imaginations, so many positive effects on our lives, that it is difficult to say what exactly they are, in and of themselves, as opposed to all the good things we tend to associate with them. But of course the fact that they can’t be easily defined makes them no less beautiful nor less worthy of being striven toward. Indeed, it is actually their beauty that makes them hard to define.

“Those who use it ruin it. Those who grab hold of it loose it.” – Laozi⁷⁶

Words like Justice, Friendship, Love, Courage, Religion—these words, as we have said, can’t be easily defined. We realize this when we try to pin down their exact meaning. We see that, however we try to define them, we end up defining them so narrowly that the words no longer have the same meaning. We can’t gain knowledge of them without destroying the very thing we are trying to gain knowledge *of*. They are like butterflies that we can catch only by crushing. It might be thought that, if we keep an open mind about these words’ meaning, we are left with no direction in life. In fact, the person who says she can’t define friendship, and who refuses to say that friendship is simply *this* or *that*—simply being useful to friends or making them feel good—*she* is likely to think that friendship is this *and* that, and “all of the above.” This is to say, she most likely keeps a long list of the characteristics that are distinctive of a good friendship, or the qualities she looks for in a friend, from which she refuses to exclude any that might be important. It is with constant reference to this list that she measures her own friendships, examining them to see by how many of these qualities they are characterized, and whether they lack any. If anyone, then, it is perhaps she who professes herself ignorant of, and unable to define friendship, who in fact holds herself and her friends to the highest standards of friendship. Meanwhile, those who define friendship reduce it to simply *this* or *that*, and in so doing, perhaps reduce it to something it is not.

⁷⁵ Junichiro Tanizaki, *In Praise of Shadows* (London: Vintage Books, 2001), 46.

⁷⁶ Laozi, *Dao De Jing* Ch. 29, in *Readings In Classical Chinese Philosophy*, ed. Philip Ivanhoe and Bryan Van Norden (New York: Seven Bridges Press, 2001), 173.

“إذا لم يكن هناك ظلال، لن يكون هناك جمال” - جونيتشيرو تانازاكي⁷⁷

نقدر أشياء مثل العدالة والصدقة والحب والشجاعة والدين باعتبارها أجمل الأشياء في الحياة وأروعها، ونعتبرها أكثر الأشياء التي تستحق أن نسعى من أجلها في الحياة، لكنها أيضًا من ضمن الأشياء التي لا نعرف عنها إلا القليل، سواء كانت الطريقة التي نسعى بها من أجلها أو الطريقة التي نعرف بها وقت اكتسابها. هل هناك مصادفة في أن بعضًا من أجمل الأشياء وأروعها في الحياة هي أيضًا أقل الأشياء التي نعرف ماهيتها؟ ليس هناك مصادفة، في الحقيقة، تتصل تلك الأشياء في أذهاننا بالعديد من الخصائص الجيدة وتترك في خيالنا تأثيرات إيجابية، حتى أنه يصعب قول شيء عنها بالضبط أكثر من كل تلك الأشياء الجديدة التي نميل لربطها بها. لكن حقيقة أنه لا يمكن تعريفها بسهولة لا يجعلهم أقل جمالاً أو أقل استحقاقاً للسعي نحوهم. إن جمالها حقاً هو ما يجعل تعريفها صعباً.

“أولئك الذين يستعملونها يفسدونها، وأولئك الذين يحملونها يفقدونها” - لاوتسو⁷⁸

لا يمكن تعريف كلمات مثل العدالة والصدقة والحب والشجاعة والدين بسهولة كما قلنا من قبل، وإنما ندرك ذلك عندما نحاول أن نعين معناها الدقيق، ونرى أننا مهما حاولنا أن نعرفها، فسننتهي إلى تعريفها تعريفاً قاصراً حتى لن تحمل الكلمات المعنى نفسه بعد ذلك. إننا لن نستطيع أن نحوز معرفة بشأنها دون أن نحطم الشيء الذي نحاول استخراج المعرفة منه. لأنها مثل الفراشات، لا نستطيع أن نمسك بها إلا عن طريق سحقها. قد نفكر في أنه إذا ظللنا نتأمل في معاني تلك الكلمات، فسنبقى بلا وجهة في حياتنا. وفي الحقيقة، عادة ما يصبح الشخص الذي يقول إنه لا يستطيع تعريف الصداقة، أو يرفض أن يقول أن الصداقة ببساطة هي تلك أو ذاك، هو من يفكر أن الصداقة هي ذاك وتلك و"كل ما سبق أعلاه"، أي عادة تحمل قائمة طويلة بالخصائص التي تتميز بها الصداقة الجيدة، أو الصفات التي تبحث عنها في الصديق والتي ترفض أن تستثني أي ما كان مهماً منها، وهو يقيم صداقته الخاصة بفضل العودة المستمرة إلى تلك القائمة، ويتفحصها كي يرى مدى اتصافها بتلك الصفات العديدة، وإذا ما كانوا يفتقدون أيًا منها. إذن، ربما يصبح هو من يدعي جهله بمعنى الصداقة أو عدم قدرته على تعريفها هو من يصل بأصدقائه إلى أعلى درجات الصداقة في الحقيقة، بينما أولئك الذين يعرفون الصداقة يختزلونها بأنها ذاك أو تلك، وبذلك الطريقة، ربما يختزلونها إلى شيء ليست عليه.

⁷⁷ Junichiro Tanizaki, *In Praise of Shadows* (London: Vintage Books, 2001), 46.

⁷⁸ Laozi, *Dao De Jing* Ch. 29, in *Readings In Classical Chinese Philosophy*, ed. Philip Ivanhoe and Bryan Van Norden (New York: Seven Bridges Press, 2001), 173.

“Because they liked it, they desired to illuminate it. They illuminated it without illuminating the other, and so ended up in the obscurity of paradox.” – Zhuangzi⁷⁹

The Chinese philosopher Zhuangzi speaks of a school of musicians whose masters had a strong preference for a certain kind of music. The masters carefully explained this musical form to their students, describing it as music in its “purest form.” However, they ended up teaching their students that other kinds of music were not music at all, and their pupils ended up confused, bound up with and tied to this particular musical tradition. This story offers an example of how, in attempting to shed light on something, we can often push something else into the background: by learning about one kind of music the students become ignorant of other kinds. But more than that, the students not only become ignorant about other kinds of music, in a way, they become ignorant of what music *is*. All this because they study music in its “purest form.”

“The intellect is a whole, and demands integrity in every work. This is resisted equally by a man’s devotion to a single thought, and by his ambition to combine too many.” – Ralph Waldo Emerson⁸⁰

Let us think of the human mind as a problem-solving machine. We can see that by exposing the human mind to more and more information, we increase the amount of information it must sort through in order to find a solution to a given problem. Of course, the more information it has at its disposal, the more likely it is, either, by rummaging around in the available data, or by using the information at hand to work out a solution. Hence, as the information the mind is exposed to increases, so too do the number of solutions available to it, and the likelihood of its discovering them. On the other hand, if the human mind has too much information, it will simply have too much to process, and it will fail to find a solution. Hence, as the flow of information increases, the likelihood of finding a solution also *decreases*. Indeed, the mind is paralyzed by the influx of incoming data. As Raymond Dean points out, this has obvious implications for education.⁸¹ The mind must be exposed neither to too much, nor too little information. It can gradually be fed more information over time. However, once a threshold is reached past which point there is too much information to be usefully processed, the mind must close itself off to the flow of information until it can sort through all the available data. In short, if the human mind is a data-processing machine, its efficiency requires ignorance.

⁷⁹ Zhunagzi Ch. 2., in *Readings In Classical Chinese Philosophy*, ed. Philip Ivanhoe and Bryan Van Norden (New York: Seven Bridges Press, 2001), 214. *Trans. mod.*

⁸⁰ Emerson, “Intellect,” 194.

⁸¹ Raymond Dean, “Optimizing Uncertainty,” *The Virtues of Ignorance: Complexity, Sustainability and the Limits of Knowledge*, eds. Bill Vitek and Wes Jackson (Lexington: University Press of Kentucky, 2008), 81-100.

“لأنهم أحيوها، رغبوا في توضيحها، وأوضحوها بدون أن يوضحوا الآخرين، فانتهوا إلى غموض المفارقة” - جوانغ زي⁸²

يتحدث الفيلسوف الصيني جوانغ زي عن مدرسة للموسيقيين حيث يفضل أساتذتها نوعاً محدداً من الموسيقى تفضيلاً كبيراً. يشرح الأساتذة ذلك النوع الموسيقي لطلابهم بحرص، واصفين إياه بأنها الموسيقى في “أنقى أشكالها”، ومع ذلك، ينتهي بهم الأمر أنهم يعلمونهم أن كل أنواع الموسيقى الأخرى ليست موسيقى مطلقاً، فيصبح الطلاب مبلبلين ومقيدين إلى تقليد موسيقي واحد. تقدم تلك القصة نموذجاً في طريقة إزاحتنا للأشياء في الخلفية عادة بينما نحن نحاول إسقاط الضوء على شيء ما: أصبح الطلاب جهلة بالأنواع الأخرى من الموسيقى عن طريق تعلمهم نوعاً واحداً فحسب. والأكثر من ذلك، أنهم لم يصبحوا جهلة بالأنواع الأخرى فحسب، بل أصبحوا جهلة بماهية الموسيقى تماماً. وما تسبب في ذلك كله تعلمهم للموسيقى في “أنقى أشكالها”.

“الفكر هو شيء شامل، ويتطلب النزاهة في كل عمل. يقاوم ذلك إخلاص المرء إلى فكرة واحدة، وطموحه في الجمع بين الكثير” - رالف والدو إيمرسون⁸³

دعونا نفكر في العقل البشري بصفته آلة لحل المشكلات. يمكننا رؤية أنه من خلال تعريض العقل البشري إلى معلومات أكثر فأكثر، فإننا نزيد من حجم المعلومات التي يجب عليه تصنيفها من أجل أن يجد حلاً للمشكلة المعطاة. بالطبع، كلما كانت المعلومات متاحة عنها أكثر، فإن أكثر الترتيبات إما التفتيش حول المعلومات المتاحة أو عن طريق استخدام المعلومات المتاحة لها لإيجاد حل للمشكلة. ومن ثم، كلما زادت المعلومات التي يتعرض لها العقل، تزداد عدد الحلول المتاحة له، وكذلك احتمالية إكتشافها. لكن على الجانب الآخر، إذا تعرض العقل البشري إلى معلومات أكثر من اللازم، فسيصبح لديه معلومات أكثر مما يجب ببساطة، وسيفشل في إيجاد حلول. وهكذا، كلما ازداد تدفق المعلومات، تقل احتمالية إيجاد حلول للمشكلات. بالتأكيد، يصيب العقل شلل بسبب تدفق البيانات المستقبلية، وذلك، كما أشار رايوند دين، يحمل تبعات واضحة بالنسبة إلى التعليم.⁸⁴ يجب على العقل ألا يتعرض إلى معلومات أكثر مما يجب ولا أقل مما يجب، بل يمكن أن تقدم له المعلومات أكثر تدريجياً على مدار الوقت. ومع ذلك، فبمجرد أن يتم اجتياز النقطة التي تصبح عندها المعلومات أكثر مما يمكن التعامل معها على نحو مفيد، يجب أن يغلق العقل نفسه أمام تدفق المعلومات حتى يستطيع أن يصنف كل البيانات المتاحة. باختصار، إذا كان العقل آلة معالجة للبيانات، فإن كفاءته تحتاج إلى الجهل.

⁸² Zhunagzi Ch. 2., in *Readings In Classical Chinese Philosophy*, ed. Philip Ivanhoe and Bryan Van Norden (New York: Seven Bridges Press, 2001), 214. *Trans. mod.*

⁸³ Emerson, “Intellect,” 194.

⁸⁴ Raymond Dean, “Optimizing Uncertainty,” *The Virtues of Ignorance: Complexity, Sustainability and the Limits of Knowledge*, eds. Bill Vitek and Wes Jackson (Lexington: University Press of Kentucky, 2008), 81-100.

“Without forgetting, it is quite impossible to live at all.” – Friedrich Nietzsche⁸⁵

Freud recognized early in his career that the conscious mind can only lend its attention to a small fraction of the incoming information it receives from the external environment; the rest of the information either has to be processed by the unconscious mind, or otherwise “filtered out.” Nietzsche pointed out that forgetting is a variation of this phenomenon. He claimed that forgetfulness is not just what happens to us when we either don’t remember, or can’t remember, to bring certain thoughts to mind. Forgetfulness, he asserted, is actually a positive ability that some people have, an active ability to suppress unwanted or intrusive thoughts, “to shut the doors and windows of consciousness for a while.”⁸⁶ Without this ability, he said, a person would be too busy with his or her own ideas and memories to do any of the things we think of as characteristically human, whether it be to deliberate, to prioritize, or to resolve to take a certain course of action. It is his recommendation therefore that we occasionally impose ignorance upon ourselves.

“I have heard the words of a butcher and learned how to care for life!” – Zhuangzi⁸⁷

One problem we face is that we have become so accustomed to thinking of only certain kinds of knowledge as “true knowledge,” that we are not likely to consider some other kinds of knowledge as “knowledge” at all. What some call “knowledge,” others call “ignorance,” and vice versa. Having recognized this, some Chinese philosophers presented, as models of wisdom, simple, apparently ignorant people: a swimmer who somehow manages to avoid being crushed on the rocks, a hunchback who catches cicadas with a long pole, and a cook who butchers a carcass with remarkable ease. When these people are asked to explain how they do what they do, it becomes clear that they don’t have a simple “formula for success.” They can’t even explain why what they do works. But they know how to achieve maximal results with minimal effort, how to deal with obstacles, and most importantly, how to focus on their task without distraction. This is why, as the story goes, a great lord, upon hearing a butcher describe the way he wielded his knife, suddenly exclaimed that he had learned from him all the secrets of life.

⁸⁵ Friedrich Nietzsche, *On the Advantage and Disadvantage of History for Life* (Indianapolis: Hackett, 1980), 10.

⁸⁶ Friedrich Nietzsche, *On The Genealogy of Morals and Ecce Homo*, trans. Walter Kaufmann (New York: Random House, 1989), 57.

⁸⁷ *Zhuangzi* Ch. 3, 220.

“يصبح العيش مستحيلاً علينا بدون أن ننسى” - فريدريش نيتشه⁸⁸

أدرك فرويد مبكراً في عمله أن العقل الواعي يمكن أن يعبر انتباهه إلى جزء صغير فقط من المعلومة التي يستقبلها من البيئة الخارجية، أما باقي المعلومة فإما أن يعالجها العقل اللاواعي أو يتم استبعادها. يشير نيتشه إلى أن النسيان ما هو إلا تنويع من تلك الظاهرة. فقد ادعى أن النسيان ليس ما يحدث لنا عندما لا نتذكر أو لا نستطيع التذكر أو استدعاء أفكار معينة إلى العقل، بل أكد أن النسيان قدرة إيجابية يحوزها بعض الناس، وقدرة نشطة من أجل قمع الأفكار غير المرغوب بها أو الدخيلة، "حتى نغلق نوافذ الوعي وأبوابه لفترة"⁸⁹، ويقول أنه بدون تلك القدرة، يصبح المرء شديد الانشغال بأفكاره وذاكراته مما يحول بينه وبين فعل أي شيء من الأشياء التي نفكر بها باعتبارها خصائص إنسانية، سواء كان تنفيذها أو ترتيب أولوياته أو يتوصل إلى اتخاذ سلسلة معينة من الأحداث. وبالتالي يوصينا أن نفرض الجهل على أنفسنا من وقت لآخر.

“لقد سمعت كلمات جزار وتعلمت كيف أنتبه إلى الحياة!” - جوانغ زي⁹⁰

إننا نواجه مشكلة واحدة وهي أننا صرنا معتادين بشدة على التفكير في أنواع معينة من المعرفة فقط باعتبارها "المعرفة الحقيقية"، حتى أننا لا نعتبر عادة بعض أنواع المعرفة الأخرى "معرفة" على الإطلاق. ما نقول عليه "معرفة"، يقول عليه البعض "جهلاً"، والعكس صحيح. ومن خلال إدراك بعض الفلاسفة الصينيين لذلك الأمر، قدموا أناس بسطاء يبدو عليهم الجهل باعتبارهم نموذجاً للحكمة: السباح الذي يستطيع بطريقة ما أن يتفادى الارتطام بالأحجار، والأحدب الذي يمسك بحشرة الزيز بشبكة موصولة بعمود طويل، والطباخ الذي يقطع الذبيحة بسهولة ملحوظة. عندما نسأل أولئك الناس أن يشرحوا طريقة عملهم لما يفعلونه، يكون من الواضح أنهم ليس لديهم "وصفة للنجاح"، بل حتى إنهم لا يستطيعون أن يشرحوا لم يصبح ما يفعلونه فعالاً، لكنهم يعرفون كيفية الوصول إلى أقصى النتائج بأقل مجهود، وطريقة التعامل مع العقبات، والأهم من ذلك كله، كيفية التركيز على مهمتهم بدون تشتت. ذلك يشرح لم، كما تقول القصة، عندما سمع نبيل عظيم جزاراً يصف طريقته في حمل سكينه، هتف فجأة أنه تعلم منه كل أسرار الحياة.

⁸⁸ Friedrich Nietzsche, *On the Advantage and Disadvantage of History for Life* (Indianapolis: Hackett, 1980), 10.

⁸⁹ Friedrich Nietzsche, *On The Genealogy of Morals and Ecce Homo*, trans. Walter Kaufmann (New York: Random House, 1989), 57.

⁹⁰ Zhuangzi Ch. 3, 220.

“We do not determine what we will think. We only open our senses, clear away, as we can, all obstruction from the fact, and suffer the intellect to see” – Ralph Waldo Emerson⁹¹

As every educator knows, learning is as much about learning as unlearning. In order to think correctly about something, I must first unlearn anything I might have been previously taught that would prevent me from seeing the matter correctly. I must clear away my preconceptions and biases. I must restrain myself from making unwarranted assumptions, or from jumping to unwarranted conclusions. As Mahatma Gandhi was supposed to have said, “Truth by nature is self-evident. As soon as you remove the cobwebs of ignorance that surround it, it shines clear.” Every religious tradition contains a version of this idea. Religions differ only in terms of what each claims to be the greatest obstacle standing between us and an unobstructed view of the truth. For one tradition, it is desires, or attachments, that most obstruct our view of the truth; for others, the senses; and for others, the ego. In one sense, these things obscure our view of reality and prevent us from seeing it as it truly is, so we could say that they *make* us ignorant. Yet, in another sense, seeing the truth requires us to remove these obstacles. This of course requires us to forget or un-learn everything we previously knew. So we could also say that the *removal* of these obstacles makes us ignorant, and thus, able to see the truth.

⁹¹ Emerson, “Intellect,” 189.

“نحن لا نقرر ما سوف نفكر به. إننا نفتح حواسنا فحسب، ونزيل كل العقبات بعيداً من الحقيقة بقدر استطاعتنا، ونخضع العقل كي يرى” - رالف والدو إيمرسون⁹²

كما يعرف كل معلم، يدور معنى التعلم حول التحلي مثلما هو حول التخلي. من أجل أن أفكر بشيء ما بطريقة صحيحة، يجب على أولاً أن أتخلى عن أي شيء قد تعلمته سابقاً يمكن أن يمنعني من رؤية المسألة بصورة صحيحة، كما يجب أن أزيل كل تحيزاتي وافتراساتي، وأيضاً أمنع نفسي من افتراض فرضيات غير مناسبة أو القفز إلى نتائج غير مبررة، وكما يفترض أن المهاتما غاندي قال “الحقيقة لا تحتاج إلى دليل بطبيعتها، فبمجرد أن تزيل غشاوة الجهل التي تحيط بها، تضيء لامة”. يتضمن كل تقليد ديني نسخة من تلك الفكرة. تختلف الأديان فحسب فيما يدعيه كل دين بالعقبة الكبرى التي تقف بيننا وبين الرؤية المباشرة للحقيقة، يعتبر أحدهم الرغبات أو الارتباطات هي التي تمثل الإعتراض الأكبر لرؤيتنا للحقيقة، بينما نجد الحواس هي مصدر اعتراض أديان أخرى، وعند آخرين نجد الأنا. بطريقة ما، تعترض تلك الأشياء رؤيتنا للواقع وتمنعنا من رؤيتها مثلما تبدو حقاً، وهكذا يمكن أن نقول أنها تجعلنا جهلاء. لكن، بطريقة أخرى، تتطلب رؤية الحقيقة منا أن نزيل تلك العقبات، وهذا يتطلب بالطبع أن ننسى أو أن نتخلى عن كل شيء عرفناه مسبقاً، وهكذا يمكن أن نقول أيضاً أن إزالة تلك العقبات يجعلنا جهلاء، وبالتالي قادرين على رؤية الحقيقة.

⁹² Emerson, “Intellect,” 189.

“It is desire that engenders thought.” – Plotinus⁹³

José Ortega y Gasset once pointed out that learning is very similar to loving. When we love someone, we can't just think of a person the way *we* want them to be, much less force them to be that way. Actually, we don't want to: we want to know this new person better and better, and we want them to show us who they are. Sometimes, in order to facilitate this process, we very unselfishly put all thought of ourselves aside, simply in order to get to know the person better. It's strange that we do this before we really know the person. But we do it nonetheless because we have the feeling that, once we do, we will discover something about the person that will change relationship to him or her—that will change *us*. And then, we won't mind having put all our current priorities aside in order to peruse this person, because, by that time, all our priorities will have been turned upside down. Now, the same thing applies to learning. I cannot approach the subject matter I am studying, viewing it from the perspective of my current concerns and preconceptions: then, I'll never see it for what it is. Indeed, that would be beside the point, since I hope to discover something that will *change* my concerns and preconceptions. In this way, learning is not just *like* love; it actually *is*, at root, a kind of love, in the sense of a complete and utter openness and willingness to embrace something new and unknown, in the hopes that it will leave oneself a changed person. Indeed, the only thing that can ever conquer the fear of the unknown is love.

“To expect truth to come from thinking signifies that we mistake the need to think with the urge to know.” – Hannah Arendt⁹⁴

Aristotle says all humans have an “urge to know”—literally, they “stretch and strain” in order to know—and it is this that leads them to search out the truth. But perhaps a desire, much deeper than this is the desire to find meaning in life. This is something we can only do by stopping and thinking. We think because we have to reflect on events, and people's actions, in order to tell ourselves a story about them—about what the people in the story were working toward, what they achieved, and what they showed us about themselves in particular, and human beings in general. Notice, however, that, by the time we are done thinking, we usually don't end up with knowledge, in the sense of beliefs that are true not false, and sometimes, by the time we have finished thinking, we end up knowing less than when we started. Yet, at the risk of ending up more ignorant than we previously were, we think.

⁹³ Plotinus, *Enneads* V.6.5.9.

⁹⁴ Hannah Arendt, *The Life of the Mind* (New York: Harcourt, 1978), 61.

أشار خوسيه أورتيجا إي جاسيت ذات مرة أن التعلم شديد الشبه بالحب، فعندما نحب شخصاً ما، فإننا لا نستطيع التفكير في ذلك الشخص بالطريقة التي نريد منهم أن يكونوا عليها، ولا حتى نجبرهم على أن يكونوا بتلك الطريقة. إننا لا نريد ذلك حقاً، بل إننا نريد أن نعرف ذلك الشخص أكثر فأكثر، ونضع بدون أنانية كل تفكيرنا عن الآخرين جانباً، ببساطة من أجل أن نعرفه بصورة أفضل. ومن الغريب أننا نفعل ذلك قبل أن نعرف ذلك الشخص حقاً، لكننا نفعله رغم ذلك لأننا لدينا شعوراً أننا بمجرد أن نفعل ذلك، سنكتشف شيئاً بشأن ذلك الشخص سوف يغير العلاقة بالنسبة له أو لها، أي ستغيرنا. وبالتالي، فإننا لا نمانع وضع كل أولوياتنا الحالية جانباً من أجل استقصى حول ذلك الشخص، لأننا بمجرد أن نفعل ذلك، ستكون أولوياتنا انقلبت رأساً على عقب. والآن، ينطبق ذلك الأمر على التعلم، فأنا لا يمكنني أن أقترّب من الموضوع الذي أدرسه ناظراً له من زاوية اهتمامي وافتراضاتي الحالية، وبالتالي لن أراه مثلما هو. حقاً، ذلك يصبح إلى جانب نقطة أنني إذا رغبت في اكتشاف شيء سوف يغير قناعاتي وافتراضاتي. وبذلك الطريقة، ليس يشبه التعلم الحب، بل هو فعلاً في جذره نوعاً من الحب، من حيث الإنفتاح الكامل والشامل والرغبة لاعتناق شيء ما جديد ومجهول، على أمل أن ذلك سيخلف إنساناً مغايراً، حقاً إن الشيء الوحيد على الإطلاق الذي يمكن أن يتغلب على الخوف من المجهول هو الحب.

"أن نتوقع أن نتوصل إلى الحقيقة من خلال التفكير يدل أننا نخطئ الحاجة إلى التفكير بالحاجة إلى المعرفة". - حنا أرندت⁹⁶

يقول أرسطو أن لدى البشر جميعهم "الرغبة في المعرفة" - إنهم حرفياً "يتلونون" من أجل المعرفة. وهذا ما يقودهم إلى البحث عن الحقيقة. لكن ربما رغبة أكثر عمقاً من ذلك هي الرغبة في إيجاد معنى للحياة. وهذا شيء يمكن فعله عن طريق التوقف من أجل التفكير. إننا نفكر لأننا علينا أن نتأمل الأحداث، وأفعال الناس، من أجل أن نخبر أنفسنا قصة بشأنهم، وبشأن ما كان من في القصة يعملون على تحقيقه وما حققوه بالفعل، وما أظهره لنا بشأن أنفسهم بالتحديد والبشر في العموم. ومع ذلك، يرجى ملاحظة أننا عادة لا نفضي إلى المعرفة عندما ننتهي من التفكير، بل أحياناً حينما ننتهي من التفكير، نفضي إلى معرفة أقل مما كان لدينا في البداية. لكننا نظل نفكر حتى مع وجود مخاطرة بلوغ جهل أكبر مما كنا عليه.

⁹⁵ Plotinus, *Enneads* V.6.5.9.

⁹⁶ Hannah Arendt, *The Life of the Mind* (New York: Harcourt, 1978), 61.

Ignorance and Community

“Those who are merely instruments for others’ knowledge are not trusted, even if they are believed.” –Cynthia Townley⁹⁷

We can’t know everything. We must therefore enter into knowledge-sharing relationships which allow us to exchange information and increase our collective pool of knowledge. While, in one respect, this division of labor means that each person’s knowledge increases, in another, it means that each remains ignorant, having delegated to others the task of acquiring and storing knowledge on his or her behalf. When it comes to relationships such as these, we are constantly confronted with a choice: to trust other people or not to trust them. The decision whether to trust, or not, is difficult because, in the long term, we may learn more by trusting than by doubting others. Maintaining such relationships, despite their flaws, is often a more effective means of increasing our knowledge than trying to gather information by ourselves. By not trusting others, or by attempting to verify their claims, we may, it’s true, gain access to a piece of knowledge—but at a cost. For instance, if a friend were to question, or to “check up on” her friend’s claims to see whether they could be corroborated, she could be accused of not trusting her friend, and her friend might become hesitant to confide in her or to speak freely in her company. Similarly, the price we may pay for doubting or scrutinizing other people’s testimony may be the break-down of relationships with those from whom we stand to learn a great deal—perhaps even more than any single piece of information we could otherwise acquire by doubting them. So if the price we pay for belonging to a community of learners is a certain degree of ignorance, it may be worth our while nonetheless.

⁹⁷ Cynthia Townley, “Toward a Reevaluation of Ignorance,” *Hypatia* Vol. 21 No. 3 (Summer 2006): 37-55. The ideas to follow can be found in Townley’s essay.

“لا يمكن الوثوق بأولئك الذين يصبحون مجرد أدوات من أجل معرفة الآخرين حتى إذا تم تصديقهم” - سنثيا تاونلي⁹⁸

نحن لا نستطيع معرفة كل شيء، لذلك يجب علينا أن ندخل في علاقات تشارك معرفي تسمح لنا بتبادل المعلومات وتزويد من مخزوننا الجماعي من المعرفة. وبينما يعني تقسيم العمل من جانب ما أن معرفة كل شخص تزيد، ومن جانب آخر، تعني أن يبقى كل منهم جاهلاً من خلال تفويضه للآخرين مهمة الحصول على المعرفة وتخزينها بدلاً عنه أو عنها. عندما تأتي القضية إلى مثل تلك العلاقات، فإننا دائماً مواجهين بخيار من اثنين: إما أن نثق بالآخرين أو لا نثق بهم، وهو قرار صعب لأننا ربما على نتعلم مدى البعيد أكثر من خلال الوثوق بهم أكثر من الشك فيهم. صيانة مثل تلك العلاقات عادةً ما تكون وسيلة أكثر تأثيراً في زيادة معرفتنا أكثر من محاولة جمع المعلومات بأنفسنا. ربما حقاً نحصل على شيء من المعرفة بعدم وثوقنا بالآخرين أو من خلال محاولة تأكيد إدعاءاتهم، لكن بئس ما، ومثل ذلك، إذا ساءلت صديقة ما إدعاءات صديقتها أو اختبرتها كي ترى إذا كانت مؤكدة، فإنها سوف تنتهم بأنها لا تثق في صديقتها، وقد تصبح صديقتها مترددة في أن تسر إليها بشيء أو تتحدث بحرية في حضورها. وبالمثل، فالثمن الذي قد ندفعه بسبب الشك في شهادات الآخرين أو التحقق منها قد يكون فسخ العلاقة بمن نتعلم شيئاً عظيماً منهم، ربما أعظم من أي معلومة يمكن أن نحصل عليها عن طريق الشك فيهم. إذن، فالثمن الذي ندفعه للانتماء إلى مجتمع من المتعلمين هو قدر معين من الجهل، والذي قد يكون نافعاً لنا كذلك.

⁹⁸ Cynthia Townley, “Toward a Reevaluation of Ignorance,” *Hyppatia* Vol. 21 No. 3 (Summer 2006): 37-55. The ideas to follow can be found in Townley’s essay.

“An ethic may be regarded as a mode of guidance for meeting...situations so new or intricate, or involving such deferred reactions, that the path of social expediency is not discernable to the average individual.” –Aldo Leopold⁹⁹

Conservationist and philosopher Aldo Leopold once claimed that human beings became moral beings when they realized their ignorance—their ignorance, in particular, of the possible effects of their actions, and how they might ripple outward. They realized that anything they did, especially anything that injured fellow members of their community, could set off a chain reaction. One theft, one murder and this could trigger a series of events, the result of which could be that the ties binding the community were irreparably frayed. Who could tell where it could end? Now, if human beings could predict exactly what they could interfere with, or destroy, without also destroying the fabric of society, they would. But as it is, human beings can never guess exactly what the consequences of their actions will be, or whether or not their actions will backfire. Faced with this situation, humans have had to relinquish the “conqueror mentality”. People with a “conqueror mentality” think they know how to manipulate people or things in their communities for their own benefit. Why *did*, and why *do*, most human beings eventually outgrow this mentality? “Because,” says Leopold, “it is implicit in such a role that the conqueror knows, *ex cathedra*, just what makes the community’s clock tick, and just what and who is valuable, and what and who is worthless, in community life. It always turns out that he knows neither, and this is why his conquests eventually defeat themselves”¹⁰⁰ In other words, human beings realize that they cannot tamper with the workings of their communities without inadvertently inconveniencing or injuring themselves. What would be the alternative to this mentality? To acknowledge that our welfare is intimately bound up with that of other community members; that we are essentially ignorant of the many ways in which the people and things in our communities effect, and are effected by one another; and that, no matter how much knowledge we possess, we cannot endanger their welfare without potentially endangering our own. Indeed, according to Leopold, it is precisely in situations such as these, in which we cannot reliably calculate the effects of our action, that we *must* adopt an “ethic” or a “moral code.” In doing so, we fall back on general agreements, which, by following, we can safely mitigate, as much as possible, the potentially negative repercussions of our actions. If Leopold is right, then, it is necessary to acknowledge one’s ignorance in order to be moral—indeed, to be a good community member.

⁹⁹ Aldo Leopold. *A Sand County Almanac and Sketches Here and There* (New York: Oxford University Press, 1949), 202.

¹⁰⁰ *Ibid.*, 204.

"يمكن النظر إلى الخلق باعتباره دليلاً لتوجيه التعامل مع مواقف جديدة أو معقدة أو تتضمن ردود أفعال مؤجلة حيث يصبح سبيل النفع الاجتماعي غير قابل للإدراك بالنسبة إلى الفرد العادي" - ألدو ليوبولد¹⁰¹

ادعى الناشط البيئي والفيلسوف ألدو ليوبولد ذات مرة أن البشر يصبحون كائنات أخلاقية عندما يدركون جهلهم، وتحديدًا جهلهم بالآثار الممكنة لأفعالهم وكيف يمكن أن تنتقل خارجهم، فهم يدركون أن أي شيء يفعلونه يمكن أن يطلق سلسلة من التفاعلات، خصوصًا الأشياء التي تجرح أعضاء مجتمعهم. سرقة واحدة أو حادثة قتل واحدة يمكن أن تطلق سلسلة من الأحداث والتي قد يكون تؤدي إلى انفساخ الصلات التي تربط المجتمع بشكل لا يمكن إصلاحه. من يستطيع أن يقول أين يمكن أن تنتهي؟ إذا استطاع البشر الآن توقع ما يمكن أن يتدخلوا فيه أو يحطموه تحديدًا بدون أن يدمروا نسيج المجتمع، فسوف يقومون بذلك. لكن بطبيعة الحال، لن يتمكن البشر مطلقًا توقع ماذا ستكون عواقب أفعالهم تحديدًا، أو سواء إذا كانت سترتد إليهم أم لا. وبسبب مواجهتهم لذلك الموقف، يجب على البشر أن يتخلوا عن "عقلية المنتصر"، حيث يفكر البشر أصحاب "عقلية المنتصر" أنهم يعرفون كيف يتحايلون على البشر أو الأشياء في مجتمعهم من أجل مصلحتهم. لماذا يتخلص معظم البشر من تلك العقلية في النهاية؟ "لأن تلك العقلية تتضمن أن المنتصر يعرف بعصمته المنزهة ما يحرك دقات المجتمع بالضبط، وما القيم ومن العزيز، وما الرخيص ومن التافه في حياة المجتمع. فدانًا ما ينكشف أنه لا يعرف أيًا من تلك الأشياء، ولذلك تتحول انتصاراته لهزائم في النهاية"¹⁰²، كما قال ليوبولد. باختصار، يدرك البشر أنهم لا يستطيعون التلاعب بطرق عمل مجتمعاتهم بدون أن يجرحوا أنفسهم أو يزججونها. وما البديل الممكن لتلك العقلية؟ أن ندرك أن سعادتنا مرتبطة بأعضاء المجتمع الآخرين ارتباطًا وثيقًا، وأننا جهلة بصورة أساسية بالطرق المتعددة التي يتأثر بها الناس والأشياء في مجتمعاتنا ويؤثر بها كل منهم في الآخر، وأن مهما كانت المعرفة التي نمتلكها، فإنه لا يمكن تهديد سعادتهم بدون أن نهدهد سعادتنا. وطبقًا لليوبولد، إنه يجب علينا حقًا في مثل تلك المواقف حيث لا نستطيع أن نحسب آثار أفعالنا بطريقة موثوق بها أن نتبنى "خُلُقًا" ما أو "قانونًا أخلاقيًا". ومن خلال ذلك، نلجأ إلى الاتفاقات العامة، والتي إذا ما اتبعناها، فسيمكنها أن تلطف بأمان العواقب السلبية المحتملة لأفعالنا بقدر الإمكان. إذا كل ليوبولد محقًا، إذن، فإنه من الضروري أن يقدر المرء جهله من أجل أن يكون خلوفاً وعضواً صالحاً للمجتمع حقًا.

¹⁰¹ Aldo Leopold. *A Sand County Almanac and Sketches Here and There* (New York: Oxford University Press, 1949), 202.

¹⁰² Ibid., 204.

“The key-note of democracy as a way of life may be expressed, it seems to me, as the necessity for the participation of every mature human being in formation of the values that regulate the living of men together.” – John Dewey¹⁰³

As we work with others toward collective goals, and enlist others’ support in helping to achieve these goals, it is a practical necessity to, at the same time, consider these goals from the perspective of other people. This means admitting that our own perspective is limited and incomplete. Hence the close connection that is said to exist between democracy and the willingness to admit one’s ignorance. But it might also be said that democracy, and indeed, collective action in general, is as much the condition for admitting one’s own ignorance, as admitting one’s own ignorance is the condition for collective action. Imagine a world in which everyone busied themselves with nothing but routine technical and administrative work. If nobody engaged in collective action, then, most likely, few opportunities would arise to ask who was doing what, for what purpose, and with what results. There would be no reason to try and see things from the perspective of others. In short, a world without collective action would be one in which we never ran up against the limits of our own perspective, nor fathomed the depths of our own ignorance. Collective action, it seems, provides the raw materials for thought, and thus, for the acknowledgement of ignorance.

I have tried to offer, above, a more complicated picture of the relationship between knowledge and ignorance, wherein an increase in knowledge does not necessarily imply a corresponding decrease in ignorance. This confirms that knowledge can in fact lead to an increase in ignorance, and that vice versa, ignorance can lead to an increase in knowledge.

In the final section, I have taken note of a few respects in which ignorance is contingent on and constitutive of the formation of communities of scholars or pigeon flocks—facts important to remember in an age in which knowledge and autonomy have tended to take precedence over ignorance and community.

¹⁰³ John Dewey, “On Democracy,” excerpted from John Dewey, “Democracy and Educational Administration,” *School and Society* 45 (April 3, 1937); 457-67.

“يبدو لي أن ما قد يعبر عن جوهر الديمقراطية باعتبارها طريقة للحياة هو ضرورة مشاركة كل إنسان ناضج في تشكيل القيم التي تنظم حياة البشر معاً” - جون ديوي¹⁰⁴

بينما نعمل مع الآخرين نحو أهداف جماعية، ونطوِّع دعم الآخرين في المساعدة لتحقيق تلك الأهداف، فمن الضرورة العملية أن نأخذ تلك الأهداف بعين الاعتبار من وجهة نظر أولئك الأشخاص في الوقت ذاته. هذا يعني الاعتراف بأن رؤيتنا الخاصة محدودة وغير مكتملة. لذلك يقال أن هناك اتصالاً وثيقاً بين الديمقراطية واستعداد المرء للاعتراف بجهله. لكن يمكن أن يقال أن الديمقراطية، والفعل الجماعي في العموم، هو حقاً شرط الإقرار المرء بجهله بقدر ما يكون الإقرار بجهل المرء شرطاً للفعل الجماعي. تخيل عالم ينشغل فيه كل فرد بنفسه بلا أي شيء عدا عمله الإداري والتقني الروتيني. إذا لم ينخرط أحد في عمل جماعي، ستبرز في الأغلب فرص قليلة للسؤال عن يفعل ماذا ولأي غاية وبأي نتيجة. ولن يكون هناك داعٍ لمحاولة رؤية الأمور من وجهة نظر الآخرين. باختصار، عالم بدون فعل جماعي هو عالم لا ندفع فيه ضد حدود رؤيتنا، ولا نستوعب فيه عمق جهلنا. يبدو أن الفعل الجماعي يقدم المادة الخام للفكر ومن ثم للإقرار بالجهل.

لقد حاولت أن أقدم فيما سبق صورة أكثر تعقيداً للعلاقة بين الجهل والمعرفة، حيث لا تتضمن زيادة المعرفة بالضرورة نقصاناً في الجهل، ذلك يؤكد أن المعرفة يمكن أن تؤدي إلى زيادة في الجهل، والعكس، قد يؤدي الجهل إلى زيادة في المعرفة. في الجزء الختامي، راعيت تلك التفاصيل حيث يكون الجهل عاملاً جوهرياً في تكوين مجتمعات من الدارسين أو سرب الحمام، تلك حقائق من المهم تذكرها في عصر تميل فيه المعرفة والاستقلالية لحيازة أولوية على الجهل والمجتمع.

¹⁰⁴ John Dewey, “On Democracy,” excerpted from John Dewey, “Democracy and Educational Administration,” *School and Society* 45 (April 3, 1937); 457-67.