

آفات التحرير السائب لتأليف الكتاب المدرسي لمادة الفلسفة:

تناول معيار "القابلية للتكذيب" نموذجاً¹

يوسف العماري

تستدعي الكتب المدرسية لمادة الفلسفة للسنة الثانية بكالوريا آداب وعلوم إنسانية²، ضمن درس "النظرية والتجربة"، نصا لكارل بوبر [Karl Popper] حول مفهوم "القابلية للتكذيب". ويبدو لنا أن هذا المفهوم اعترته آفات نستهدف هنا الوقوف على بعض مما له تعلق مباشر بأركان درس الفلسفة: بناء المفهوم، الاستشكال، والاستدلال؛ وهي:

آفات ثلاث:
اختلال الفهم
ضحالة الاستشكال
تهافت الاستدلال

- اختلال الفهم، إذ لا يحمل المفهوم مضمونا معرفيا واحدا واضحا؛
- "ضحالة الاستشكال"، إذ يحرم عدم ضبط مضمون المفهوم من إمكانات بناء الإشكالات التي أنشئ أصلا لمعالجتها، وبالتبعية الرهانات التي رام مبتدعه تحقيقها؛
- تهافت الاستدلال، إذ النصوص التي اتُّخذت دعائم لدراسة المفهوم وتدرسيه هي إما غير وثيقة الدلالة على مضمونه، أو أولت على نحو انحرف بها عما تدل عليه، أو نُقلت على نحو مضطرب ينقض الأهداف التي يُفترض أنها استدعت لبلوغها.

ولنا أن نتصور الآثار السلبية لمثل هذه الآفات على الأفعال التعليمية للعامل بالقسم، وعلى تحصيل المتعلمين، وخاصة على تقويم هذا التحصيل؛ طالما أن الأمر يتعلق بتدريس ينتهي بجزاءات سلبية أو إيجابية خلال السنة الدراسية عبر واجبات المراقبة المستمرة، أو عند نهايتها عبر الامتحانات النهائية.

نقول هذا لننبه على أن غرضنا هنا ليس أن نفتح نقاشا حول آراء [بوبر]، إذ نرى أن ذلك يتجاوز نطاق هذا المقال أولاً، وأنه يهدد بتعويم المشكلة التي نبحث لها أصلا عن حل، ثانياً. إننا نضع أنفسنا في مقام المطالبة المهنية بالبحثة، فنُعبّر عن ضرورة الالتفات إلى ما ترتب على "تحرير" الكتاب المدرسي لمادة الفلسفة من أضرار قد تكون فاقت المنافع التي توقعها مهندسو التحرير؛ وذلك بالمراجعة الجدية والسريعة لهذه الكتب، بما يساعدنا على إنجاز الإنجاز. فإن أصبنا فيما ادعيناها حول الكتب المدرسية، بادر القيمين إلى إجراء الإصلاحات اللازمة؛ وإن أخطأنا، بادروا إلى مساعدتنا على رفع الشبه التي عرضت لأحكامنا.

قسمنا المقال إلى قسمين نُحقق في كل واحد وجوه دعوى فساد الكتب المدرسية فيما يتصل بمفهوم "القابلية للتكذيب": الأول نقف فيه على تهافت الفهم، بإبراز اختلال الإطار النظري الذي أدرجوه ضمنه؛ وبيان ما يترتب على ذلك من اعتلال في الإشكاليات وإفقار للدعوى. أما الثاني، فنبرز فيه تهافت الاستشهاد، برصد عدم مناسبة النصوص التي عدت شواهد لما أريد منها من لدن المؤلفين من جهة، وللمضمون الفعلي

¹ هذا المقال حلقة ثانية ضمن سلسلة مقالات تخصصها للنظر النقدي في الكتب المدرسية لمادة الفلسفة التي تمت المصادقة عليها. مقالات أقر بأنها تسعد نفسنا العام من حوار مستمر وخصب مع فلة من الأصدقاء الذين أفرح لفرص اللقاء العلمي والإنساني التي تجمعني بهم، وأشكر لهم الجهد الذي بذله بعضهم قراءة وتبنيًا وتصويبا وتقييما. فمهم شركاء فيما صح وأثر من هذا العمل، برآء مما يعتره من خلل أو فساد: فؤاد بن أحمد، محمد أبركان، حاتم أمزيل، محمد بن الشيخ، خالد العروي، حسن أسويق، رشيد الراضي.

² صادقت المصاحف المعنية على ثلاثة كتب: منار الفلسفة، مباح الفلسفة وفي رطب الفلسفة. وسوف نذكر الكتب، من الآن فصاعداً، اختصاراً بـ "المباح" و"المنار" و"الرحاب". كما نذكر فرق التأليف، اختصاراً أيضاً وتلطفاً، بـ "المُهَجَّة" و"المُنَوَّرَة" و"المُرْجَبَة"، سيرا على هدي كتب المقالات في تليق الفرق.

للمفهوم المدروس من جهة ثانية؛ كما سنقف على وجه من وجوه النقل الفاسد للنص الوارد في **المباهج والمنار**³؛ ثم نختم بتطبيق نقوم فيه تناول الكتب المدرسية لمفهوم القابلية للتكذيب انطلاقاً من هذا المفهوم عينه.

1. ثافت الفهم والاستشكال:

1. اختلال التأطير = اختلال المفهوم:

يلعب تأطير النصوص والمفاهيم التي تُستدعى النصوص لأجل بنائها واستشكالها دوراً حيوياً وحاسماً في توجيه التعليم والتعلم. إذ يشكل الإطار الخفية النظرية الموجهة للفهم والتفهم؛ كما يتدخل حتماً في تأويل مضامين النصوص وحملها على المعاني التي توافق، صراحة أو ضمناً، الإطار العام الذي قُدّم ضمنه المفهوم. فكيف فهم أصحاب الكتب المدرسية مفهوم "القابلية للتكذيب"؟ أو

تباين الفهم:
معيار تمييز العلم/
معيار صحة النظرية؟

بالأحرى، ما الذي يُفهم من خلال الكيفية التي قدموا بها المفهوم والإشكالية التي استدعوه لمعالجتها؟ يندرج نص [بوبر] ضمن المحور الثالث من درس "النظرية والتجربة"، وينصب على بحث موضوعة "معايير علمية النظريات العلمية". لكن، بينما يجعله **المباهج والمنار** شاهداً لتقديم معايير صدق وصلاحيّة النظرية العلمية، يقدمه **الرحاب** شاهداً للوقوف على "معايير التمييز بين العلم وما ليس علماً": يتحدث **المُبَهَّجَة** في تقديمهم للنص عن "أربع مراحل مختلفة للتحقق من علمية نظرية من النظريات ولاختبار صلاحيتها"⁴؛ منبهين إلى "أن علمية النظرية تتمثل في قابليتها للترفيف أو قابليتها للتكذيب استناداً إلى جملة من الاختبارات الدقيقة". (ص79).

ويوافقهم **المنورة**، إذ يدخلون النص ضمن معالجة مشكلة "معيار صدق وصلاحيّة النظريات العلمية" مشددين على "أن التجربة لم تعد هي المعيار المعتمد للتحقق؛ وفي هذا الإطار يقترح بوبر معياراً أسماه مبدأ التزييف". (ص78). أما "المُرْحَبَة"، فقدموا المفهوم كـ "معيار يفصل ما هو علمي في النظرية عما هو غير علمي" (ص74).

فلنسجل بدايةً هذا التباين: "القابلية للتكذيب" معيار صحة وصلاحيّة حسب **المنار والمباهج**، في حين أنه معيار تمييز للعلم عما ليس علماً حسب **الرحاب**. وهو الاختلاف الذي يمكن تلمسه بمجرد استحضار المقابل غير العربي -الفرنسي مثلاً- للتعبيرين: بحيث يشير "القابلية للتكذيب" [falsifiabilité] في الحالة الأولى إلى [critère de vérité et de validité] وفي الثانية إلى [critère de démarcation]!

غير أن هذا التباين، على أهميته وخطورته، لم يُثر انتباه المؤلفين بحيث يوجّه كيفية استشكال المفهوم ويبرز الرهانات الإبيستيمولوجية التي يُفترض أنه أنشئ لتحقيقها، بل ألفينا على العكس تقارباً كبيراً بينها:

- فلا يظهر أن **المُرْحَبَة** ضبطوا التقابل بين المفهومين وقدرّوا حمولته حق قدرها، طالما أنهم لا يتناولون موضوعة "تمييز النظرية العلمية" على نحو صريح، فيستشكلونها بناءً على موضوعة المحور السابق وإشكاليته، ويستدعون لفحصها الدعاوى التي تتعلق بها على نحو وثيق. بل لا يتبين إن كانوا يعدّون

³ فقد فعل **المُرْحَبَة** خيراً حيناً استعانوا بنقل غيرهم؛ خاصة أننا وقفنا؛ في مناسبة سابقة، على وجوه من الخلل الفادح في نقل النصوص **الرحاب** بحيث نستغرب لغياب أي رد فعل للتصحيح أو التعديل أو حتى للدفاع عن سلامة

النقل!!

⁴ الشديد في المقال منا، وإن لم يكن فسنبه على ذلك.

"القابلية للتكذيب" معيار صحة أم معيار تمييز. هذا رغم أنهم يستعملون عبارات من قبيل "النظرية العلمية التجريبية الأصلية" (ضمن عرضهم للقضايا والأطروحات ص75، وتحت عنوان مفاهيم وعلاقات، ص76).
أقول لا يتبين ذلك؛ طالما أنها تظل مجرد كلمات مفردة معزولة لا يتم التركيز عليها كمفاتيح لبناء المفهوم وتفصيل دلالاته واستشكاله.

• ولا يظهر أن المبهجة ضبطوه رغم أنهم استشهدوا، ضمن "إضاءة"، بقول ينص فيه الكاتب نسا على معيار التمييز حين يقول: "لا يُعتبر أي نسق نظري نسقا اختباريا إلا إذا كان قابلا للخضوع لاختبارات أو رواتر تجريبية... غير أن قابلية التزييف (أو التكذيب) وليس قابلية تحقق النسق هي التي ينبغي أن تتخذها معيار الفصل بين ما هو علمي وما ليس علميا" (ص80). فلم يُنظر هذا مشكلا، ولم يُعتبر أهلا للتدقيق؛ حتى إنهم بنوا تمارين لفهم النص تتضمن المقارنة بينهما دون أن يكلفوا أنفسهم عناء التمييز بينهما أصلا!! ولو فعلوا، لتغير بناء المحور ككل.

• كما عمي المنورة عن ضبطه رغم أن ما اقتطعوه من فقرات فيه تصريح بالتقابل بين "قابلية التحقق" و"قابلية التزييف"، ولم يروا ثمة ما يستحق الوقوف عنده واستشكاله. إذ أطروه ضمن مسألة صدق وصلاحية النظريات، وسجلوا ذلك على الخطأ الموضحة(?) للاختلاف بين المواقف.

2. اختلال المفهوم = "ضحالة الإشكال" وفق الادعاء:

ترتب على اختلال المفهوم وعدم ضبط مضمونه المعرفي عيبان لا يُطاقان، في درس الفلسفة خاصة، هما "ضحالة الاستشكال" وفق الادعاء:
• "ضحالة الاستشكال": لما أهدر المضمون المعرفي للمفهوم، فإنهم حشروه ضمن إشكالية لا يفيد استدعاؤه لمعالجتها أي فائدة نظرية؛ ولما غيب الرهان الذي سعى صاحب المفهوم إلى ربحه بإنشائه، فإنهم أفرغوه من قيمته المعرفية المرجوة.

لقد كان المعول أن يتعمق فحص حقيقة الفاعلية العلمية، بعد تقرير التعارض بين التأسيس العقلاني للنظرية العلمية والتأسيس التجريبي ضمن محور "العقلانية العلمية"، ببيان القيمة النظرية لمقترح "القابلية للتكذيب" كمحاولة لتجاوز الحرج الذي يقع فيه كل من يسعى إلى اختزال تلك الفاعلية. إلا أن التأطير غير الملائم منع من ذلك، بل سد هذا الباب أصلا؛ وتركنا نحوم -خاصة مع المباحج والرحاب⁵ - حول نفس الإشكال السابق: "أي الأساسين أولى في بناء النظرية العلمية: العقل أم التجربة؟"

• فقر الدعاوى، إذ لما كان الإشكال ضحلا، انتفت إمكانات الانفتاح على أجوبة متباينة فيما بينها على نحو يهيب الإشكالية معناها العميق ويشهد لها بالحوية. فيضطر المعلم إلى استعادة الدعاوى السابقة المتصلة بمعايير صحة وصدق النظريات العلمية تحت مسمى آخر هو "معايير علمية النظريات العلمية" دون أي رهان معرفي واضح؛ ويحمل لفظ "العلمية" على معنى "الصحة" أو "الصدق" أو "الصلاحية" دون أي مسوغ نظري أو منهجي وثيق. ولو كان الأمر كذلك، لغدا المحور الثالث فضلا لا فائدة منه. والحال أن الأمر ليس كذلك

⁵ هذه العلاقة بين المحور الثاني من درس النظرية والمحور الثالث أظهر في هذين الكنايين، لأن الممار اتخذ طريقا مغايرا تماما في تناول محور "العقلانية العلمية" سوف تكون لنا فرصة الوقوف عنده في قول شرده لفحص الكيفية التي يحضر بها مفهوم "العقلانية العلمية" ضمن درس النظرية والتجربة. فلنكتف بالإشارة هنا إلى أن مفهوم "العقلانية العلمية" اعتراف تضارب في الفهم والعرض بين أكتب الثلاثة إلى الدرجة التي يصير فيها الدرس مستحيلا.

إطلاقاً، إذ إن العودة إلى مجرد المقطع الذي أقتبست منه نصوص **المباهج والمنار** تؤكد بما لا يدع مجالاً للشك أن صاحبه يدرج مفهوم "القابلية للتكذيب" ضمن **موضوعة تمييز العلم عما ليس علماً**، وأنه خصص مقاطع من كتابه وملاحق وهوامش لتدقيق مقصوده وتمييزه عما عداه.

بل الأخطر من هذا التسطيح أن "القابلية للتكذيب"، التي أقيمت أصلاً ضد "القابلية للتحقق"، صارت في الكتب المدرسية مطابقة لها. وهذا لعمرى أفحش الآفات التي قد تلحق أي نص، وهي تقويله نقيض ما يقول!

يتحصل لنا من هذا التشخيص وجود مستويين، على الأقل، من الخلط في تأطير مفهوم "القابلية للتكذيب":
- خلط "معيار التحقق" بـ "معيار التكذيب" على مستوى التأطير المفهومي والإشكالي بين **المباهج والمنار** من جهة، وبين **الرحاب** من جهة ثانية؛

- وخلط المعيارين، على مستوى مضمونهما الدلالي، بين الكتب الثلاثة.

كما يتبين لنا كيف أن هذا الخلط المركب أفضى إلى عيبين لا يطاقان هما:

- ضحالة الاستشكال، بحيث فقدَ مفهوم "القابلية للتكذيب" معناه وقيّمته التي تخصّه ضمن "مسألة تمييز العلم"؛
- فقر الادعاء، بحيث فقدَ مفهوم "القابلية للتكذيب" مضمونه الذي به يربح صاحبه رهان تمييز العلم وتجاوز الإحراجات الإبستمولوجية، فقوّل ما لم يقل، أو قلّ تم تخويله.

II. ثغرات الاستشهاد:

نقتصر، فيما يتصل بغرضنا هنا، على كشف عيبين لاحقاً نقل النص الوارد في **المباهج والمنار**، وهما:
الشروء والعبث⁶:

1. المنار: النص العاشر

تعرض النص إلى عمليات فسخ وسلخ لمضامينه وحل لاستدلالاته وتهشيم لهيكله، بحيث فصلت عناصره عن بعضها البعض، ومزقت الفقرات وأعيد ترقيع ما رُتق منها، وكُسّر البناء، حتى صار "خلقاً جديداً" مشوّهاً، بل مسخاً صريحاً سابرز ما أمكن رصده من تشوهات:

(1) بقر الاتساق المعنوي للنص: إذ اقتطعوا النص اقتطاعاً انطلاقاً من ثلاث صفحات في الكتاب

الأصلي: 37، 38 و39، وضلّلوا القارئ بالإشارة إلى صفحة واحدة هي 38. وليس تخفى

صعوبة حفظ فكرة واحدة جامعة بعد بتر مقاطع بكاملها تصيبه بخروق يستحيل رتقها؛ علماً أن

النص، كأى نص، يبني معانيه على ترتيب مقصود.

⁶ يتحدث الأستاذ طه عبد الرحمن عن ضروب ثلاثة من النقل المذموم: 1. النسخ، يكون فيه "نقلاً منتجلاً للفلسفة.. يحفظ منها اللفظ والمعنى معاً"؛ 2. "السلخ"؛ ويكون فيه "نقلاً ملياً بالفلسفة.. يبدل اللفظ دون أن يبدل المعنى"؛ 3. "المسخ"، ويكون فيه "نقلاً مُغيّراً على الفلسفة.. يبدل اللفظ كما يبدل فروع المعنى لا أصوله". انظر: طه عبد الرحمن، **قته الفلسفة، 1 الفلسفة والترجمة**، البار البيضاء/بيروت، المركز الثقافي العربي، 1995، ص50. وإن كانت هذه الضروب، مع كونها مذمومة، تُبقي "شيتاً" من المتقول إما لفظاً أو معنى أو أصلها للمعنى؛ فلم نجد نعتاً للنقل الذي لا يُبقي شيئاً من المتقول سوى لفظ "العبث" الذي يشير إلى فسخ نسج النص وحل معانيه بل ونقضها تقضاً.

وهكذا، اختزلوا ما يعرضه صاحبه ضمن إحدى عشرة فقرة في أربع فقرات فقط؛ وحشوا بعضها في بعض؛ وقفزوا من فقرة إلى أخرى دون اكتراث لأدوات الربط، ولا إلى اتساق المعاني، ولا إلى وحدة الأفكار.

(2) بتر الحركة الحجاجية. ونقدم بعض الأمثلة لتوضيح ذلك:

• الحذف الذي أجروه على عملية استثناء بدت بسببها الفكرة غامضة إلى درجة الاستغلاق؛

(1) فقد بدأ **المُنَوَّرَة** نصهم بالعبرة التي ينفي فيها المؤلف نفيًا قاطعًا قابلية النظريات العلمية للتحقق

التجريبي:

"إن النظريات غير قابلة للتحقق التجريبي أبدًا"

(2) ثم قفزوا مباشرة إلى الفقرة الموالية التي يقدم فيها معياره القاضي باتخاذ القابلية للتكذيب

معيارًا للتمييز؛

"وقد أقبل بالتأكيد أن نسقا لن يكون اختباريا أو علميا إلا إذا كان قابلا لأن يخضع لاختبارات تجريبية."

(3) مهملين - عن قصد؟-: ربط ذلك بالرهان الذي يتوخى ربحه هنا، وهو القدرة على "تفادي زلة

الوضعانيين" الذين يواجههم [بوبر Popper]، وينكر عليهم إقصاء الأنساق النظرية التي تتوفر إمكانات تحقيقها

تجريبيا؛ حين يقول في ما بتره المؤلفون:

"Si nous désirons éviter l'erreur positiviste qui consiste à exclure, en vertu de notre critère de démarcation, les systèmes théoriques de la science naturelle, nous devons choisir un critère qui nous permette d'admettre également dans la science empirique des énoncés qui ne peuvent pas être vérifiés."⁷

"Toutefois, j'admettrai certainement qu'un système n'est empirique ou scientifique que s'il est susceptible d'être soumis à des tests expérimentaux. Ces considérations suggèrent que c'est la falsifiabilité et non la vérifiabilité d'un système, qu'il faut prendre comme critère de démarcation." (LDS. p,37)

ونعتقد أن إغفال عملية الاستثناء، أو بالأحرى تكسيرها بإبقاء المستثنى وتغييب المستثنى منه، يحرم

من تقدير قيمة المستثنى حق قدرها، ويُفوّت فرصة سانحة للوقوف على البناء الحجاجي الذي لا يكف

المشتغلون بدرس الفلسفة عن التبجح بكونه عماد الفلسفة الذي "تفضّل" به باقي المواد!

(4) إذ إن [بوبر] يقطع الطريق، بهذا الاستثناء، على من يتهمه -واقعيًا أو افتراضيا- بأنه يُدخل في

العلم "ما ليس علميا"، ممثلاً في الأنساق النظرية غير القابلة للتحقق. والمستثنى هنا هو أن القبول باختصاص

الأنساق النظرية بخاصية التجريبية أو العلمية رهنًا بقابليتها لأن تخضع لامتحانات تجريبية.

(5) ولأجل تجاوز هذا الحرج وإيجاد حل ناجع لمشكلة التمييز، يقترح تعويض "قابلية التحقق"

ب"قابلية التزييف."

⁷ K. Popper, *La logique de la découverte scientifique*, Payot, 1973, pp. 29-30.

نشير، في المتن، إلى هذا الكتاب اختصاراً ب (LDS). والتشديد في كل الألفاظ والمبارات المذكورة في الاستشهادات هي لبوبر، إلا بتنبه.

- تغميض الواضح وتعسير اليسير، الذي يُبرز بما لا أظهر منه فساد الفهم وفساد النقل وفساد الاقتباس، ويتمثل في نقل النتيجة التي يخلص إليها [بوبر] مفصولة عن مقدماتها التي أدت إليها؛ خاصة وأن الفقرة هي بمثابة شرح لما سبق، إذ يقول في الصفحة نفسها: (التشديد في الأصل)

"En d'autres termes, je n'exigerai pas d'un système scientifique qu'il puisse être choisi, une fois pour toutes, dans une acception positive, mais j'exigerai que sa forme logique soit telle qu'il puisse être distingué, au moyens des tests empiriques, dans une acception négative: un système faisant partie de la science empirique doit pouvoir être réfuté par l'expérience."

فلاحظ كيف:

(1) حذفوا شرحا للمقصود، حيث يُعَيِّن المؤلف السمات الفارقة التي تميزه عن الوضعانيين من خلال التقابل بين جهتي الإيجاب والسلب في التعامل مع الأنساق النظرية؛

(2) وعرضوا ذلك المضمون ملخصاً في العبارة الجامعة التي شدد

عليها، بنقلها منفردة كما لو كان معناها يشع من تلقاء ذاته؛ مستكثرين على المعلم-المتعلم، هذا الشرح الذي من شأنه أن ينفذه من الورطة التي أوقعه فيها منذ بداية المحور.

سلخ
المعنى

(3) ثم غفلوا عن الإحالة رقم 3 التي ينبه فيها القارئ، بتشديد العبارة، على ضرورة اعتبار القابلية

للتزييف معياراً للتمييز لا معياراً للدلالة. حين يقول في الصفحة نفسها:

"Notez que je suggère de prendre la falsifiabilité comme critère de démarcation et non comme critère de signification."

وذلك من أجل تعميق انفصاله عن الوضعانيين على صعيد التقابل الذي يقيّمونه بين العبارات الدالة والعبارات الخالية من الدلالة؛ مبرزاً أن معيار القابلية للتزييف يقيم فصلاً بين نوعين من العبارات الدالة، بحيث يكون قسم منها قابلاً للتزييف والقسم الآخر غير قابل للتزييف.

(4) بل استكثروا علينا المثال الذي يقدمه لتوضيح مقصوده في الفقرة الموالية:

"Ainsi l'énoncé °Il pleuvra ou il ne pleuvra pas ici demain° ne sera-t-il pas considéré comme empirique pour la simple raison qu'il ne peut être réfuté, alors que l'énoncé °il pleuvra ici demain° sera considéré comme empirique."

3. سلخ الطابع الحوارى: الجهل المتراكم:

لقد أشرنا سلفاً إلى السياق الحوارى الذي تم فيه إنشاء مفهوم

"القابلية للتكذيب"، وخاصة حوار [بوبر] والوضعانيين عموماً؛ وذلك إلى درجة اعتبر فيها الأستاذ بناصر البعزاتى "القابلية للتفنيد بنت العناد ضد الوضعانيين"⁸. غير أن جهل -أو تجاهل- المؤلفين لهذا الأمر أوقعهم في مزلق يؤدي بعضها إلى درك أسفل من بعض، بحيث يؤدي النص إلى

بقر المعنى
وبتره
وتغميضة

التجهيل عوض التعليم:

⁸ بناصر البعزاتى، الاستدلال والبناء: بحث في خصائص العقلية العلمية، الرباط، دار الأمان، البار البيضاء، المركز الثقافي العربي، 1999، ص. 108. أنظر عرضاً قديماً معقفاً لمفهوم "القابلية للتزييف" الذي ينقله الأستاذ بناصر البعزاتى بـ"التفنيد"، وخاصة النقاش الذي نشأ ضمنه هذا المعيار والصعوبات التي اعترضت بناءه، والاتقادات التي توجّه له. صص: 104-111، وانظر حول موضوعه قديم العلم صص: 91-123.

ففي الفقرة الثانية من النص، يُحرر المؤلف ثالث الاعتراضات التي يفترض إمكان توجيهها لمعياره، ولعلاقة "اللاتناظر" بينه وبين معيار التحقق؛ وينهض لحفظ دعواه. ويمكن تقديم عمليتي الاعتراض والحفظ على النحو التالي:

- تحرير اعتراض المفترض: مهما قبلنا تصورك، يستحيل أن يكون تعريف نسق نظري ما مُنتجاً؛ إذ توجد إمكانات متعددة للانفلات من التزييف، حتى وإن اقتضى الأمر عدم الاعتراف بأي تجربة مزيفة. وهذا أمر من شأنه أن يشكك في القيمة المنطقية لمعيار التمييز.

- الرد على الاعتراض وحفظ الدعوى: نعم، اعتراض وجيه؛ إلا أنه لا يدعو إلى التخلي عن الدعوى. وذلك لأن المنهج التجريبي، كما أتصوره، يتسم أساساً بكونه منهجاً يسد بالضبط مسالك الانفلات من التزييف، حتى ولو كانت منطقية: إذ خاصية المنهج التجريبي تكمن في الكيفية التي يُعرض بها النسق الممتحن للتكذيب. ناهيك عن أن الغاية من التكذيب ليست حفظ النسق أياً كانت حاله، وإنما على العكس من ذلك اصطفااء النسق الأقدر على إثبات استحقااقه البقاء.

وهو الأمر الذي يتضح لكل من يرى كيف يتلطف صاحب النص في الإشارة إلى معاني النظرية التطورية، حينما يتحدث عن أن النسق العلمي هو الأقدر على اجتياز امتحانات الصراع من أجل البقاء.

فماذا فعل المنورة في الفقرة الثالثة من نصهم؟

لقد:

- (1) تجاهلوا الاعتراض وانطلقوا رأساً من نقل مضمونه كما لو كان تنمة مسترسلة للنص؛
- (2) وعرضوا تقويم [بوبر] لأثر الاعتراض على دعواه، دون مسوِّغ: إذ ضد من يدافع عن دعواه، طالما أن عبارة "يمكن القول" التي بدأت بها الفقرة الثانية لا تحيل على صاحب القول؟
- (3) ثم تجاهلوا مرة ثانية الإقرار بوجاهة الاعتراض رغم تمسكه بدعواه؛
- (4) بل عبروا عن أمرين، أحدهما في آخر الفقرة والآخر في بداية الفقرة الموالية، في عبارة واحدة أنهوا بها خلقهم الجديد؛

(5) وسقطوا مجدداً في المطابقة بين الأمرين اللذين بذل صاحب النص الجهد الجهيد للفصل بينهما: القابلية للتزييف عبر امتحان النظريات من أجل اصطفااء أقدرها مقاومة لعوامل الهدم من جهة، والقابلية للتحقق عبر استقراء الشواهد التي تشهد إيجاباً لصالح صحة النظرية؛ وذلك حينما نقلوا عبارة "امتحان" النسق باستخدام لفظ متناقض أصلاً حسب تصور صاحب النص: "التحقق بالتزييف!!"

"إن ما يميز الطريقة الاحتمالية في التصور الذي أترحه هو الكيفية التي تعرض بها الأنساق التي نريد التحقق منها

للتزييف" (التشديد منا)

وذلك من أجل نقل:

"Ce qui caractérise la méthode empirique, dans la conception que je propose, c'est sa manière d'exposer à la falsification le système à éprouver, de toutes les façons concevables."

فكيف استساغ القوم فكرة التحقيق عبر التزيف!!؟ ألا يعلمون أن الفكرة إذا زُيِّفت أو كُذِّبت فإنها

تصير زائفة كاذبة!!؟

يَبْعُدُ إذن، بل يستحيل، بعد كل ضروب البقر والبتير والحذف والحشو والخرق والترقيع والقلب والنقض، الإجابة عن الأسئلة المذيلة للنص. إذ كيف نبرز موضوع النص ونصوغ سؤاله الضمني والنص لا تتوافر فيه أقل عناصر المضمون الأصلية؟ وكيف نفكك فقرات النص حسب روابطه المنطقية ونحدد وظيفة تلك الروابط المنطقية، والنص مهشم أصلاً، قد حُذفت بعض روابطه المنطقية وحُرِّف بعضها الآخر، وطُمست خصائصه وبُتر اتصاله، اللهم إلا أن نجعل النص ذريعة لابتداع أطروحات جديدة حتى لو كانت مناقضة لأصول صاحبها؟

إنه لَعَارُ حَقاً أن يوجد في كتاب مدرسي نص من هذا القبيل.

2. المباحج: النص الشارد

لقد أثر عدم ضبط المفهوم من قِبَلِ المَبْهَجَةِ على اختيار النص، إذ أدى اعتبارهم "القابلية للتزيف" معياراً للصحة إلى الاستعانة بنص يُفهم منه-إذا ما فُصل عن سياقه- أن الرجل يتناول معايير وسبل التحقق من النظريات العلمية. دليل ذلك أنهم عنونوا النص بـ "مراحل التحقق من صحة النظرية العلمية". والحال أن المرمى خلاف ذلك تماماً، إذ يُنكر [بوبر Popper] وجهة القول بقدره "معياري القابلية للتحقق" على تمييز النظريات وجعلها جديرة بالاختصاص بخاصية العلمية؛ وهذا ما قصدناه بشرود النص، طالما أنه حاد عن الهدف المتوخى وضل الطريق المؤدية إليه. وبيان ذلك كما يلي:

الاستشهاد
التائه

اقتطف النص من مقطع بعنوان (procédé déductif de mise à l'épreuve (testing) des théories)، وفيه يتضح كيف أن القابلية للتزيف ترتبط بامتحان الأنساق النظرية بُغية الاقتدار على اختيار واحدة تصمد أمام عمليات الهدم، فتثبت أهليتها كنظرية علمية مختلفة عن الأنساق النظرية غير العلمية؛ وذلك في سياق يناظر فيه القائلين بـ "القابلية للتحقق" وبـ "كفاية الاستقراء". إذ ينبه -في الفقرة الموالية مباشرة للنص الذي اقتبس منه المَبْهَجَةُ!-، على جهة السلب التي ينظر من خلالها إلى العلم، خلافاً لجهة الإيجاب التي يحرص الوضعانيون على جعلها علامة مميزة له. إن النظرية العلمية، حسب صاحب النص، تختص بقدرتها على مقاومة الامتحانات التي تستهدف هدمها، وليس بعرض الشواهد التي تثبت صحتها؛ فتكون هذه المقاومة دليل قوتها من جهة، وبالتالي دليل انتمائها إلى دائرة النظر العلمي. يقول:

"Tant qu'une théorie résiste à des tests systématiques et rigoureux et qu'une autre ne la remplace pas avantageusement dans le cours de la progression scientifique, nous pouvons dire que cette théorie a "fait ses preuves ou qu'elle est "corroborée" (LSD, p. 29)

ثم يعلق هو نفسه على ما سبق، بالنص على إنكار القول بالتحقق الذي يمتدحه أهل المنطق الاستقرائي، وبالتالي الانفصال عن الوضعانيين:

"Dans la procédure esquissée ici, il n'y a rien qui ressemble à la logique inductive. Je n'affirme à aucun moment que nous pouvons partir de la vérité d'énoncés singuliers

pour tirer argument qu'à force de "vérifier" leurs conclusions, l'on peut établir que des théories sont "vraies" ou même simplement "probables".(LDS, p.30)

لاحظ حرص [بوبر Popper] على تدقيق الألفاظ الذي هو علامة الحرص على تدقيق المعنى، خاصة إذا علمنا أن معيار "القابلية للتزييف" لقي معارضة شديدة كثيرا ما أرجعها إلى سوء فهم لمقاصده. لأجل ذلك، لن يكف عن التشديد على طرفة الطابع السلبي للمعيار الذي يقترحه لتمييز العلم بالمقارنة مع ما اعتاد العلماء على اعتباره ميزة العلم؛ بل ولن يكف عن مدح فائدته في حل المشكلات الإبيستيمولوجية التي يطرحها التفكير في طبيعة "الفاعلية العلمية". وهو معيار ينسجم مع تصوره العام للعلم كمارسة نقدية، تظل نتائجها مؤقتة دوما ومفتوحة على التطوير المستمر.

لكن، لما لم يضبط **المُبَهَّجَة** هذا المعنى، فقد غفلوا المقطع الموالي مباشرة لذلك الذي اقتطفوا منه النص، والمعنون بـ "مشكلة التمييز" Problème de démarcation. وفيه ينهض لحفظ دعواه ضد من يتهمه بحرمان العلم التجريبي من خاصيته المميزة وهي "المنهج الاستقرائي"، مع ما يعنيه ذلك من "رفع الحدود الفاصلة بين العلم والأنظار الميتافيزيقية". إذ يجيب ردا على الاعتراض:

النقل غير المنضبط

"Je répondrai à cette objection que ma principale raison de rejeter la méthode inductive est précisément qu'elle ne fournit pas de marque distinctive appropriée au caractère empirique, non métaphysique, d'un système théorique; en d'autres termes, je la rejette parce qu'elle ne fournit pas de critère de démarcation adéquat."

فهل يبقى بعد هذا معنى للعنوان الذي وضعه **المُبَهَّجَة** للنص: "مراحل التحقق من صحة النظرية العلمية"؟ وهل يُستساغ هذا القدر من الاستسهال والتهوين في استعمال لفظ "التحقق" إلى الدرجة التي تنهافت عندها دعوى صاحب النص من تلقاء ذاتها؟

لأجل ذلك، كانت التمارين التي اقترحوها لمعالجة النص غير ذات موضوع أصلا، شاردة أيضا، إذ يُمتحن التلاميذ في ما لم يحصلوه، فينقلب الاستيضاح استغلاقا. كذاك السؤال الذي يطالبهم بالمقارنة بين معياري التحقق التجريبي وقابلية التزييف، وبتحديد قيمة كل منهما في التحقق من صحة النظرية العلمية (ص80)؛ إذ كيف سيميز التلميذ بين معيارين لا يميز مؤلفو الكتاب المدرسي أنفسهم بينهما؟ كيف نقوم "التحقق" و"القابلية للتزييف" **(معا أو أحدهما ضد الآخر؟)** كمعيارين للتحقق من صحة النظرية؟ وكيف يمكن أن نفهم عمل مفهوم القابلية للتزييف ودوره في تمييز العلم عما ليس علما ونحن نجعله سبيلا للتحقق!!؟

وفضلا عن اختلال التأطير وما لزم عنه من آفات، نعتقد أن من أسباب هذا الشرود والتهافت الذي لحق هذا النص أن ألفاظ "التحقق" و"الصحة" و"الاختبار" و"التكذيب" تستعمل على نحو سائب غير منضبط تماما. حيث يشير "التحقق" إلى الإنجاز تارة وإلى اختبارات الصحة تارة أخرى وإلى التحقيق تارة ثالثة. وقد كان حريا بهم أن يتجنبوا الاضطراب، خاصة في المفاهيم التي عليها مدار النص. والظاهر أن المشكلة تتجاوز مسألة اختيار اللفظ الذي لا يُعقل أن ينقص المؤلفين، وإنما النقص من جهة الإحاطة بالمعنى: فلقد صار الإطار النظري الذي أدرجوا فيه المفهوم عائقا لهم عن تبيين الفروق والانتباه إلى التفاصيل.

على سبيل الختم:

تطبيق:

نقترح، الآن، تقويماً عاماً لتناول الكتب المدرسية لمفهوم "القابلية للتكذيب" نُطبّق فيه هذا المفهوم عينه، وذلك جواباً على السؤال التالي: هل يتوفر في تناول الكتب المدرسية الثلاثة لمفهوم "القابلية للتكذيب" ما شأنه أن يجعلها كتباً جيدة تستحق أن تُنتقى وتُستعمل، بحيث تستطيع أن تقاوم ضروب الهدم والإبطال التي تُمتحن بها جودتها؟

إن "معيار التكذيب" هو معيار تمييز للعلم عما ليس علماً يتم فصل فيه وجهان على الأقل:

➤ وجة يُمتحن بإجراءاته مدى قدرة النظريات العلمية على مقاومة محاولات الإبطال والهدم التي تتعرض لها-مهما كانت درجة استجابتها لشروط الاتساق المنطقي والملاءمة للواقع التجريبي؛ فتظل بفضلها **منفتحة** على عمليات المراجعة، وكشف الأعطاب الخفية، والتعديل والتقوية، بل والبطلان والتخلي عنها تماماً إن لم تستطع إثبات أحقيتها بالبقاء، فتتوتّر مثلما ماتت نظريات كثيرة قبلها بعد أن لم تعد قادرة على إثبات جدارتها.

➤ وجة يُضمّن بنجاحها في اجتيازه **الانفصال عن النظريات غير العلمية**، الميْتافيزيقية مثلاً، التي قد تستجيب بدرجة عالية لشروط الاتساق المنطقي، و/أو لا تضطر إلى إثبات ملاءمتها للواقع التجريبي الذي تدل عليه، إلا أنه لا يمكن إبطالها؛ فلا تبقى النظرية العلمية منغلقة على نفسها، جامدة على إقراراتها، تدعي الحق المطلق الذي لا عيب فيه، ويضطر معها إلى ليّ الواقع والفكر معاً للتطابق معها.

وهما الوجهان اللذان يهبان المعنى للقول **بالخاصية التقدمية للمعرفة العلمية** المعدودة أحد أرقى أشكال الفكر الإنساني الذي يعي نقصه وقصوره وقابليته للخطأ والزلل، ولكنه لا يكف عن السعي نحو تطوير ذاته عبر **اصطفاء أفضل** إنجازاته وأقدرها على إبقاء حياته وتجويدها. ونقترح لصياغته العبارة التالية:

كلما اقتدرت النظرية على ممانعة ما يهدمها، فإنها تضمن الحياة لنفسها والتقدم لمجالها.

لو جاز لنا أن نزيح هذا المعيار فننقله، من سياق فحص الخصائص التي تستحق بها النظريات العلمية الانتماء إلى "مدينة العلم"، إلى سياق فحص الخصائص التي يستحق⁹ بها الكتاب المدرسي الانتماء إلى "مدينة الجودة والصالح"؛ خاصة وأن فرض الكتب مر بإجراءات "المصادقة" [la validation]، وما تفترضه من امتحان [mise à l'épreuve] لمدى قدرتها على مقاومة إجراءات الهدم والإبطال؛ لو جاز ذلك، لقلنا إن الامتحان النقدي للكتب الثلاثة يكشف عدداً وافراً من الحالات التي تثبت أن آفاتها لا تعبر عن مجرد القصور الذي لا يخلو منه أي عمل إنساني، فتكون "أفضل ما استطاعه" المتدخلون بقدر طاقتهم وشروط عملهم، وإنما

9 الواضح أننا لا نقصد هنا "الاستحقاق المؤسساتي" الذي يبدو أن الكتب المدرسية تضمنه بقوة التبعية للسلطان الإداري الذي هو سلطان خارجي لا يستمد منه العمل قيمته من ذاته، فستسقط بمجرد إخلال تلك التبعية، إنما نقصد الاستحقاق النظري الذي لا يستمد فيه العمل قيمته إلا من الالتزام بالشرائط والمبادئ النظرية والعملية التي يتواضع الغلاء على الاعتراف بوجودها له.

تثبت أنها لا تصمد لأيسر امتحان يهيم مدى استجابتها للأصول الأساسية لإنجاز درس في الفلسفة، وبالتالي لإثبات جدارتها التي بها يتم اختيارها دعومات لهذا الدرس.

وإذا كان هذا هكذا، فلا طمع في زرع الحياة في درسٍ باعتماد نصوصٍ علييلة أو ميتة، بله الإبقاء على حياته وتطويرها.

ولئن كنا نجهل الظروف والحيثيات -الإدارية والسياسية والاقتصادية (والعلمية!؟)- التي أحاطت بعملية المصادقة واختيار أحد الكتب المتنافسة، فإننا نستغرب لاستمرار هذه الكتب على هذه الحال من الفساد دون أي رد فعل إزاء الإشارات والتبهيهات والتحذيرات من الآثار السلبية التي قد تكون لذلك -إن ثبت فعلا- على جمهور المعلمين -المتعلمين من المواطنين.

لقد ورد في **تقرير المجلس الأعلى للتعليم**، في موضع التعرض لمستجدات إصلاح الكتاب المدرسي أنها "أدت إلى بروز نتائج مشجعة بحيث أحدثت دينامية مناسبة بالنسبة للمؤلفين ومعدّي الكتب المدرسية. علما أن المحتويات مازالت تعرف محدودية على مستوى الجودة اللازمة للانخراط، من جهة في فلسفة مقارنة الكفايات التي تشجع على استعمال أساليب جديدة في التدريس والتعلم وترتكز على حل المشكلات وعلى الوضعيات المعقدة، ومن جهة أخرى للاستجابة لحاجات المتعلمين والملاءمة مع المحيط الاقتصادي والسوسيوثقافي."

وفعلا، إن "النتائج مشجعة" ماليا، خاصة إذا علمنا أن ثمن كتاب الفلسفة الذي هو موضوع حديثنا هنا ارتفع من 17 درهم إلى 48 درهم؛ رغم كل الآمال التي عُقدت على اعتبار القدرة الشرائية للمواطنين. أما المؤاخذات التي تُسجّل عليها، فلا ندرى كيف ستتم معالجتها.

ولا ينبغي الاعتداد بـ"حرية التصرف" التي يقرها المنهاج للأستاذ ويُحمّله بمقتضاها ملاءمة دروسه للمنهاج إن تعذرت عليه الاستفادة من الكتب المدرسية.

فالعبارة بفرض التدريس بكتاب واحد على الأقل، لا بتوريث الأستاذ في عمليات الفحص والتدقيق والمقارنة بين الكتب والحكم عليها بالملاءمة أو عدمها؛ إذ لو كان ذلك في الإمكان لابتدع كل معلم كتابه ولا ارتفعت الحاجة إلى فرق تأليف ولجان مصادقة وتتبع وتقويم. بل وكيف يستطيع المعلم المنفرد فعل ما لم تستطعه فرق بكاملها، على جلال القدر العلمي لأعضائها!!؟

أما "الجودة اللازمة"، فأمر مؤجّل ربما إلى حين انتهاء "الصلاحيّة القانونية" بفعل التقادم فقط، خاصة أن مشاريع البرنامج الاستعجالي الذي رفع شعار إنجاح الإصلاح غير معنية بمراجعة الكتب المدرسية للتعليم الثانوي التأهيلي وإنما بكتب التعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي التي أُرِف موعدا إعداد الجيل الثاني من كتبها المدرسية!!