مجلة العلوم الإنسانية ——— عدد 37- جوان 2012، ص.ص.23-39

التكامل المعرفي ودوره في التكوين الجامعي
"التكوين الطبي والبيولوجي نموذجا"

ملخص

إن النمو الهائل للمعرفة، ولّد الحاجة إلى تجزئتها إلى تخصصات لانهاية لها، مما افقد المعلم والمتعلم، الشعور بالتقارب الحاصل بين هذه الفروع. من هنا تجد الجامعاتُ اليوم نفسَها، بحاجة ماسة إلى إعادة تصميم برامجها بحيث تحدث نوع من التكامل المعرفي، الذي يعتبر من المسائل الضرورية والهامة في التعليم الجامعي، البيولوجي والطبي على الخصوص، لما لهما من قيمة. ومد الطالب الجامعي بمختلف الوسائل الفكرية التي تمكنه من إحداث التوازن بين ما يتلقاه من معارف وبين ما يتطلبه المجتمع الذي يعيش فيه.

أ. العمري حربوش
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة سطيف 2
الجزائر

Résumé

Favoriser la recherche des interactions des savoirs et de leur complémentarité est une tâche difficile mais possible, dans le sens où la notion de discipline n'est que le fruit d'une exigence universitaire de spécialisation. Aujourd'hui, l'intégration des connaissances – ou interdisciplinarité – constitue un atout académique et professionnel. Outre le fait qu'elle nous invite à une certaine ouverture d'esprit, l'approche interdisciplinaire s'impose dans l'enseignement des sciences, surtout dans le domaine biomédical. En effet, une réflexion sur ce problème est aujourd'hui indispensable.

مقدمة

إن التساؤل عن مفهوم التكامل المعرفي Intégration des connaissances يثير مشكلة (وجودية) حقيقية، ومرد ذلك إلى أن هذا المفهوم متطور من جهة، ومرتبط بالواقع من جهة أخرى. فلقد شهد الفكر الإنساني حتى قبل أن يصبح أكثر تنظيما مع فلاسفة اليونان، ميلا إلى النظرة الشمولية والكلية للوجود، فهذه المدرسة الفيثاغورية التي عرفت مساهماتها وإبداعاتها في مجال الرياضيات والعلوم وفي نفس الوقت قامت على ترسيخ عقيدة الأورفية (1) التي تدعو إلى تطهير النفس من كل الشرور والارتقاء بها إلى الفضائل. فتميزت الحضارة اليونانية بالطابع العقلي العلمي وفي الوقت

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر 2012.

نفسه بالطابع الصوفي الروحي العرفاني. ويتجلى هذا التزاوج بين المادي والروحي الذي يعبر عن التكامل المعرفي، أكثر في الحضارة الإسلامية العربية وفي نشاط علماء الإسلام سواء كانوا مُحَدّثين، أو فقهاء، أو أصوليين أو تجريبيين. فرتبت العلوم في الحضارة الإسلامية، ترتيبا يراعي الأولويات والمرجعيات والغايات، والمقاصد. ألم يكن "ابن سينا" 370هـ/980م-428هـ/1037م طبيبا وفيلسوفا وله في الأدب والشعر والسياسة والأخلاق وغيرها؟ وهل يمكن نكران ما توصل إليه "ابن رشد" 520هـ/1126-585هـ/1198م.

من التوفيق بين الحكمة والشريعة؟ أليس هذا دليلا على أن ديننا الحنيف يتسع لكل شيء ؟

إذا كان التعليم في جميع أطواره، والتكوين الجامعي على الخصوص، والبرامج المعتمدة في البلدان الغربية يهدف بالدرجة الأولى إلى تكوين إنسان قادر على العمل في كل الظروف وفي كل مكان (أطباء بلا حدود، جنود بلا حدود...الخ)، إيمانا منهم أن صفة الإنسانية هي الصفة العالمية أو الكونية، فإن هذا كان بفضل عملهم على مد المتعلمين بكل ما يحتاجونه، ولم يكن ذلك ممكنا إلا حين أدرك الغرب ضرورة إحداث توازن في شخصية المتعلم، وأن من شروط هذا التوازن، حصول نوع من التكامل المعرفي لديه. لأنه ربما من الممكن بل وحتى من الضروري في مستوى معين، أن نقوم بفصل مواضيع المعرفة عن بعضها، ولكن ذلك لا يجيز لنا تصورها على أنها منفصلة بالفعل في بعدها الوجودي، أو في سيرورة إنتاجها من قبل الذات البشرية العارفة.

للأسف الشديد، لم يجد النقاش الاجتماعي حول العلوم صدى في التكوين العلمي الجامعي، وهذا ما نلاحظه في طلبتنا اليوم الذين يفتقدون إلى الشعور بالعلاقة وبنقطة الالتقاء بين العلوم التي يتلقونها وبين المجتمع أين يُلزمون بممارسة مهاراتهم وكفاءاتهم الناتجة عما تعلموه من هذه العلوم. وبهذه الكيفية يتنكر الكثير من طلبتنا للثقافة الإنسانية لأنهم يؤمنون بأن التكوين العلمي هو تكوين مضاد للثقافة، وبتنكرهم لهذا الإرث، يكونون قد تجاوزوا كل الاعتبارات الإنسانية الأخلاقية والدينية.

ويزداد هذا الأمر وضوحا في مجال التكوين البيولوجي والطبي، وهو من أهم المجالات التي تثير تساؤلات كثيرة، تدفع إلى التفكير العاجل فيها منها خاصة: كيف يمكن إعادة توجيه التكوين الجامعي، بحيث يتحقق نوع من التكامل المعرفي؟ إن هذا المقال محاولة للإجابة عن هذا التساؤل باعتماده عرض أحد النماذج الهامة من التعليم الجامعي والمتمثلة في التكوين البيولوجي والطبي (العلوم البيولوجية والطبية)، وكيفية تدعيمه بما يقتضيه بصفته تخصصا هاما في حياة الفرد والمجتمع، من لاعتبارات معرفية وأخلاقية واجتماعية.

1- مميزات التكامل المعرفي:

أود قبل أن أجيب عن مشكلة البحث، الحديث عن التكامل المعرفي بصفته مفهوما يدعو إلى الضبط حتى نميزه عن المفاهيم الاصطلاحية الأخرى، لأنه من غير ضبط هذا المفهوم، لا يمكن تحديد الأهداف، ولا حتى منهج تحقيقه. كما أن مفهوم التكامل المعرفي يتحدد من خلال عدة مميزات ينبغي الإشارة إليها، لأنني أعتقد أنها تشكل الشروط التي تنقل هذا المفهوم من النظري إلى الممارسة.

لقد استعمل التكامل المعرفي في البلدان الغربية "فرنسا على الخصوص" بطرق ومفاهيم متعددة نذكر منها مثلا: "Interdisciplinarité" وتعني التكامل والتداخل بين التخصصات لتقديم ما هو أفضل. «إنه يفترض أن يكون حواراً وتبادل المعارف، وتحليل المناهج بين نشاطين أو أكثر، بحيث يدل على وجود تداخل وتكامل وظيفي غني بين نشاطات وفروع معرفية كثيرة ومختلفة» (2). وقد استعمل مصطلح "Multidisciplinarité" وتعني الربط بين معارف كثيرة، ومتنوعة، واستعمالها بشكل متوازي من غير أن تكون بينها علاقة سابقة، لحاجة بعضها إلى بعض، فهو نوع من التشابك المعرفي. أو استعماله بمعنى "Pluridisciplinarité" وهو التقاء حول موضوع واحد لمجموعة من التخصصات مع الاحتفاظ لكل تخصص بمفاهيمه وبمنهجه، ويمكن ترجمة هذا المصطلح بتعدد الفروع والتخصصات. أما مصطلح "Transdisciplinarité" فهو يدل على وصف للمعارف المتنقلة بين تخصصات متنوعة أو عابرة للحدود الفاصلة بينها. وهناك من يتحدث عن التكامل بمصطلحات كثيرة، كالتعالق Mise en relation. التفاعل "Interaction"، التركيب "Chevauchement". الاندماج أو الانضمام "Absorption" وغيرها من المفاهيم، ولكن المشترك بينها هو محاولة تقريب فروع المعرفة لما لها من علاقة بعضها ببعض.

من هنا يتخذ التكامل المعرفي عدة أشكال:

- **التمامية**: حين يتجه نشاطان أو أكثر إلى هدف مشترك.

- **الحركة**: حين يُستعمل نشاط ما أو يُأخذ من نشاط آخر المفاهيم، وذلك بواسطة فك حواجز المراكز مختلف الأنشطة، وإعطائها حرية الحركة، حيث يكون بإمكانها الانطلاق، فالمعارف والعلوم ليس لها انطلاقة (بداية) ولا نهاية ، فهي في تغير مستمر.

- **الامتزاج أو الاختلاط**: حين نبني نشاطا جديدا، بإشراك أفراد من نشاطات أخرى مختلفة.

- **المقابلة**: تسمح بمقاطعة آراء حول موضوع أو تساؤل.

إن هذه الاستعمالات تُبرز من دون شك المجال الواسع للتطبيقات الخاصة بالتكامل المعرفي، مما يجعله قابلاً للنظر والدراسة من جهة، وقابلاً للممارسة الواقعية من جهة أخرى. دون أن يكون في الأمر مبالغة وهناك بعض الشروط التي أراها ملازمة للطبيعة التطبيقية لمشروع التكامل المعرفي منها:

أولا: أن مقاربة التكامل المعرفي تفرض نفسها بحدة وبوضوح، بمجرد أننا نغير نظرتنا إلى الواقع وإلى العالم وإلى الوجود. بحيث ندركه في صورة تشابك أنظمة وليس مجرد صور معزولة لا علاقة بينها. فإذا تناولنا المشروع من هذه الزاوية، علينا أن ندرك مدى قابلية المعرفة الإنسانية على فرض نفسها وانسجامها مع متطلباتنا - كمسلمين وعرب وجزائريين-المتميزة بثقافتها الخاصة من جهة، والمتفتحة على العالم بما يميزه من جهة أخرى. ولسنا بحاجة إلى توضيح هذه الفكرة في هذا المقام، فهي فقط واقع علينا أن نأخذه بعين الاعتبار.

ثانيا: التكامل المعرفي، هو البحث في التداخل بين مختلف المعارف وتكاملها انطلاقا من مشروع أو من إشكالية قابلة للإدراك والحل في إطار عقلية متفتحة. وعليه لا ينبغي البحث عن التكامل المعرفي لأنه قيمة في ذاته وإلا حلت بنا مشكلة الدور، أي الوقوع في مشكلة المفهوم الذي لا مخرج منه.

ثالثا: التكامل المعرفي مقاربة تفرض نفسها بمجرد الحديث عن مشكلة واقعية تتعلق بمشروع أو موضوع أو مفهوم. بمعنى آخر الدعوة إلى التكامل المعرفي بوصفه طريقة، ينبغي أن تقترن بمشكلة، أي علينا أن نجيب عن السؤال: لماذا نحن بحاجة إلى تحقيق التكامل في مجال المعرفة ومجال التكوين؟ أو التساؤل، لماذا كانت النظرة الشمولية الكلية ضرورية، ومن أين تستمد ضرورتها؟

رابعا: كما أن التكامل المعرفي يقتضي عملا جماعيا ومن هنا كان الحديث عن التكامل في مجال المعرفة غير ممكن دون الحديث عن التكامل في مجال الأنشطة والممارسات الأخرى، لتحقيق واقع مشبع ومسلح بمختلف النشاطات والتخصصات ذات الهدف المشترك. لأن التكامل المعرفي هو قبل كل شيء اتحاد لكفاءات ذات أهداف مشتركة سواء في مجال الدراسة أو من أجل مشروع.

نستنتج مما سبق، أن فكرة التكامل المعرفي تقترن بحاجة الطالب (خاصة الجزائري) إلى توجيه من ناحية، ومن ناحية أخرى حاجة المعرفة التي يتلقاها، إلى ما يكملها. فما هو خارج النشاط هو ضروري بالنسبة للنشاط ذاته، حتى لا يكون هذا النشاط في النهاية آليًا وبالتالي عقيمًا.

وهناك فكرة تحدث عنها العالم النفسي السويسري "جان بياجي" (Jean Piaget 1896–1980) والتي يطلق عليها اسم دائرة العلوم "Le cercle des sciences" التي تدل على حاجة العلوم بعضها لبعض. يوضح بياجي هذه الفكرة من خلال اعتقاده بأن العلوم الإنسانية مثلا، تدرس الإنسان، لا باعتباره ليس كائنا نفسيا وثقافيا فقط، لكنه كائن بيولوجي أيضا، ويبدو من خلال هذه الفكرة أن العلوم الإنسانية متأصلة في العلوم البيولوجية وهذه الأخيرة، متأصلة في العلوم الفيزيائية، ولا يرجع علم من هذه العلوم إلى الآخر. كما أن العلوم الفيزيائية لا تمثل بأي حال من الأحوال الأساس أو المبدأ الذي منه تُعرف هذه العلوم.

بالرغم من أن العلوم الفيزيائية من العلوم الأساسية إلا أنها في آخر المطاف عبارة عن علوم إنسانية، حين تكون ضمن التاريخ الإنساني، أو ضمن المجتمع الإنساني. ويعطينا بياجي مثالا عن نشأة مفهوم الطاقة، هذه الأخيرة غير منفصلة عن التقنية وعن التصنيع في المجتمعات الأوروبية خلال القرن 19 مما يجعلنا نتصور أن الأمر كله يتعلق بالفيزياء، ولكن في حقيقة الأمر، كل شيء إنساني. وتبقى المشكلة فقط، في إيجاد لغة مشتركة بين العلوم، لأن لكل علم لغته الخاصة ومصطلحاته، يصعب عليها الانتقال من لغة إلى أخرى.

إن مقاربة التكامل المعرفي في نهاية الأمر، هي العمل الجماعي لبناء واقع مسلح اصطناعي، من تقاطع مختلف الأنشطة، مع الاهتمام باكتساب الكفاءات الأفقية (3). ولأن التكامل المعرفي لم يصبح حاجة فحسب، بل كذلك ضرورة لمواجهة صور الواقع المعقدة في عصرنا الراهن. إن دائرة التكامل المعرفي، تعني الإحاطة بالمسألة، وتقديم أرضية، للمبادلات والحوار الحي، الجاد، والمبدع.

2- واقع التكامل المعرفي في فلسفة الغرب: التكوين البيولوجي والطبي بالجامعة الفرنسية

لقد كان من مميزات الحداثة إلى جانب التطور المذهل للعلوم، الزيادة المفرطة في المعرفة، وبقدر ما كانت المعرفة أكبر وأوسع كانت المشكلات التي تسببت فيها أقوى وأضر، لعل أهمها كان حول قيمة الإنسان ومصيره باعتباره محور هذا التطور. وما دام العلم هو المتسبب في هذه المشكلات، فلا بد أن يكون هو السبب في حلها. فلا شيء يقف أمام العلم.

ألغى هذا التطور العلمي الكثير من قيم الحياة، وحرّف كثيرا من القيم والقواعد الأخلاقية والاجتماعية، وتجاوز الدين. وكان هذا نتيجة الثقة التي وضعت وتوضع في العلم حتى اليوم، إلى درجة أن الكثير من الأمم وكثير من علمائهم كان يتبنى فكرة "الفهم العلمي للكون" من خلال تضافر كل المعارف العلمية. كما تسبب هذا التطور في إثارة الكثير من التساؤلات حول الغاية منه أي من هذا التطور. خاصة في مجال التكنولوجيا، من خلال الأسلحة الفتاكة، أو في المجال البيولوجي- الطبي من خلال الهندسة الوراثية، الاستنساخ والتجريب على الإنسان بمختلف أشكاله، وكذا الصناعة الصيدلانية، وغيرها من التجاوزات، والقصد منها، تحقيق حلم الفيلسوف الإنجليزي "فرنسيس بيكون" (Francis Bacon 1561-1626). والفيلسوف الفرنسي "رينيه ديكارت"(René Descartes 1596-1650) وهو إطالة الحياة ولم لا الخلود؟

كما أن النمو الهائل للمعرفة ولد الحاجة إلى تقسيمها و تجزئتها إلى شعب وتخصصات لانهاية لها. مما أفقد المعلم والمتعلم، الشعور بالتقارب الحاصل بين هذه الشعب والفروع المعرفية. كما أفقدهما القدرة على التصور الكلي والعام لموضوعات المعرفة والاهتمام فقط بتخصصهم. إن الثقة المفرطة التي وضعها علماء الغرب في العلم لها ما يبررها من الناحية الواقعية، ذلك أن ما يتلقاه طلبتهم في مختلف الجامعات

من علوم، لا يمدهم من جهة، بالوسائل الفكرية التي تمّكنهم من مواجهة المشكلات التي تطرح عليهم، ومن جهة أخرى، وإن التكوين الذي خضعوا له، يعمل فقط على مدهم بطرق التحكم في التقنية وبالتالي التحكم في الطبيعة، والسيطرة عليها، ولِمَ لا التحكم في الآخرين؟ فالعلم في نظرهم أداة سيطرة لا غير.

لم تمنع هذه الصورة السوداء القاتمة، إمكانية التراجع عما سبق، والدخول في عصر جديد وهو عصر ما بعد الحداثة، عصر الانقلاب والثورة على المعارف التي كان يعتقد بأنها مطلقة، والمناهج التي كان ينظر إليها على أنها كاملة ناجعة. كان ذلك ابتداء من النصف الثاني من القرن العشرين، أين انتقل الاعتقاد من أن العلم هو مفتاح كل شيء، إلى فكرة الخوف من العلم ومن منجزاته. خاصة في مجال البيولوجيا والطب لما لهما من قيمة في حياة الإنسان. وقد تجلى هذا الخوف أكثر حين أخبرنا فيلسوف الثقافات الألماني "أوسفالد شبينجلر" (Oswald Spengler 1880–1936) في كتابه "أفول الغرب" "Le déclin de L'occident" (1918-1922) بأن عصر الحضارة الغربية قد انتهى، بعدما انتقد جنون الإنسان البطل "L'homme Faustien"(4).

لقد تفطن الغرب إلى هذه المشكلة، وهي أن النظرة الوضعية العلموية فيها نوع من الإفراط، ونتج عن ذلك اصطدامهم بالواقع الذي لم يطابق تصوراتهم ولم يعبر عن تطلعاتهم، والدليل أزمة الحتمية. مما دفعهم إلى البحث عن أدوات تمكنهم من تحقيق نوع من التوازن المعرفي من خلال مشروع التكامل المعرفي. وكان التفكير في إرجاع الاعتبار للفلسفة بشكل عام ولفلسفة العلوم على الخصوص. ويبدو أن الذي جندهم لهذا العمل هو التساؤل الثاني الأخلاقي الكانطي نسبة للفيلسوف الألماني "إيمانويل كانط" (Emmanuel Kant 1724-1804) ماذا يجب علي أن أفعل؟

لا يوجد اليوم من يدافع عن فكرة أن العلوم، خاصة منها علوم المادة الحية والطبيعة، يمكنها بمفردها ومن خلال جهودها، حل المشاكل وتجاوز العوائق التي تعترضها وتتعرض لها الإنسانية من حين إلى آخر. إنها قناعة جديدة بالنسبة إلى ما كان سائدا في السابق. إن الضرورة الملحة إلى بلوغ هذا الهدف، دفع الغرب ـتبعا لذلكـ إلى وضع قواعد قابلة للإدماج ضمن برامج تعليمية في كل المستويات، وعلى مستوى الجامعات خاصة. بغية مد الطالب الجامعي بمختلف الوسائل الفكرية التي تمكنه من النظر العقلاني والأخلاقي للأمور، من خلال تجسيد مشروع التكامل المعرفي.

ومن بين المشاريع التي تبناها المجتمع الفرنسي في مجال التكامل المعرفي، ما قدمه العالم الاجتماعي والفيلسوف الفرنسي "إدغار موران" (Edgar Morin 1920)، في الستينات، في كتابه Sciences avec conscience والذي وضح فيه أن الهدف من البحث عن المنهج، ليس محاولة الكشف عن المبدأ الواحد لكل المعرفة، ولكن الهدف هو التأكيد على تجلي ما يسمى بالفكر المركب "Pensée complexe" الذي لا يمكن اختزاله لا في العلم ولا في الفلسفة، ولكن يسمح هذا الفكر بتمكين التواصل بينهما. ويؤكد الفيلسوف من جهة أخرى، على أن الوقت قد حان لمعرفة مدى تعقيد الواقع، الفيزيائي

منه أو البيولوجي، أو الإنساني، أو الاجتماعي، أو السياسي، وكذا حقيقة التعقيد في حد ذاته.

فالعلم حسب اعتقاده، أعقد مما يبدو عليه، فهو أكثر تأصلا في المجتمع وفي الثقافة. وعلينا ـمثلما يقولـ فهم هذا التعقيد، حتى يكون فهمنا للكون أكثر وأعمق. وعلينا أن نكف عن شرح الكون بواسطة نظريات بسيطة وسطحية، وهي بالضرورة اختزالية. إنه من الضروري اليوم فهم الكون من خلال باراديغم (أنموذج) "Paradigme" التعقيد أو التركيب (5).

ماذا يقصد موران بالفكر المركب؟

إن الفكر المركب هو ذلك الفكر الذي يربط الذي يصل، وهو المعنى الأقرب لكلمة تركيب أو تعقيد، أي تقريب. وهذا المعنى يناقض المفهوم التقليدي في الفكر التقليدي، الذي كان يعمل على تقطيع وتمييز مجالات المعرفة المختلفة. إن الفكر المركب هو نمط أو نوع من إعادة الربط والإيصال وهو بهذا المعنى ضد الاستثناء، وإبعاد عناصر المعرفة، بل يحاول هذا الفكر إعادة هذه الأنشطة إلى سياقها الكلي العام.

إن الفكر المركب لا يلغي قدراتنا التحليلية، أو القدرة على التمييز، ولكن يهدف إلى بلوغ فكر له القدرة على الربط والإيصال، ومن هنا لا يكفي الحديث عن الربط، من أجل الربط، بل إن الربط هو بحاجة إلى مفاهيم، أو وسائل يمكن أن نسميها عوامل الربط والإيصال. وهي مجموعة من المبادئ التي يستند إليها الفكر المركب، وهي: .

أولا: النظام أو البناء "Le système" أو التنظيم "Organisation" من المفاهيم والمقاربات التي ظهرت حديثا، في الوقت الذي كانت تهيمن على التاريخ العلمي فكرة أن معرفة الأجزاء أو العناصر الأساسية، كافية لمعرفة الكليات، وهي فكرة مظللة. فالنظام أو التنظيم هو شيء أكثر من مجموع الأجزاء أو العناصر. يعتقد موران أن هذه الفكرة تسمح لنا بفهم ظاهرة الحياة مثلا. باعتبارها نظاماً معقداً كان نتيجة إتحاد لجزيئات حيوية، وهذا النظام كان سببا في ظهور الخصائص الجديدة من معرفة وذاكرة وحركة وغيرها من الوظائف. التي كانت سببا في التنظيم الذاتي وفي إعادة التنظيم. يسمح لنا هذا المفهوم (النظام أو التنظيم) بربط الأجزاء بالكل، كما يحررنا من المعارف المجزئة. وهذا يذكرنا ـعلى حد تعبير موران ـ بفكرة الفيلسوف والرياضي الفرنسي "بليز باسكال" (Blaise Pascal 1623-1662) قبل ثلاثة قرون، حين يقول:«كل شيء سواء سبب أو مسبب، مُعِين أو مُعان، واسطة أو ملحق، وكل مرتبط برابط طبيعي وغير حسي، الذي يربط الأكثر اختلافا، أؤكد استحالة معرفة الأجزاء دون معرفة الكل، مثلما أن معرفة الكل متوقف على معرفة الأجزاء.»(6) باسكال في هذا القول، يدعونا إلى فكرة، حركية المعرفة، التي تتقدم، بالانطلاق من الأجزاء نحو الكل ومن الكل نحو الأجزاء. كما يبرر من خلاله النشاطات، بتبني فكرة ما بعد النشاطات (7) "Méta disciplinaire" أي وحدة النشاطات بالرغم من تعددها.

ثانيا: السببية الدائرية "La causalité circulaire" مفهوم ثاني يعبر عن فكرة الدائرية أو الحلقة، مرتبطة العناصر ارتباطا سببيا، وهناك ما يسمى بالسببية الخطية "La causalité linéaire" وهي نوع من التداعي، نجد مثلا، العنصر (ا) يؤدي إلى العنصر (ب)، وهذا الأخير يؤدي إلى العنصر (ج) ومنه إلى العنصر (د) وهكذا دواليك. وهو مبدأ مضاد لمبدأ السببية الدائرية، أين يؤدي فيه العنصر (ا) إلى العنصر (ب)، وهذا الأخير يؤدي إلى العنصر (ج)، لكن هذا الأخير يلتحق بالعنصر (ا)، فتتشكل الدائرة، فترتبط النتيجة بسببها. مثال ذلك، علاقة المدفئة بمُثَبِتْ الحرارة "Thermostat" حيث إن الارتفاع أو الانخفاض في درجة الحرارة، يؤثر في المتسبب فيها وهو المثبت لها. وهذا الارتباط السببي يشكل نوعا من السببية الدائرية، أو حلقة مكونة من العناصر، منها أسباب ومُسَبَبَاتْ.

ثالثا: الحوارية «Dialogique» تسمح هي كذلك بربط أفكار الخصوم، التي تبدوا إلى حد ما متناقضة. هذا يعني اتحادًا لمنطقين أو مبدأين دون أن تضيع الثنائية في هذه الوحدة. من هنا نصل إلى ما يسمى بوحدة الثنائية "Uni dualité" التي أقترحها موران في بعض المواضع. وبهذا يكون الإنسان واحداً في ثنائيته، فهو في الوقت نفسه، بيولوجي تماما وثقافي كلية.

رابعا: المبدأ الهولوغرامي "Le principe hologrammatique" مبدأ آخر يشير إليه موران يعمق الفكرة السابقة وهو عامل من عوامل الفكر المركب، الذي يقول، بأن الأجزاء لا تكون ضمن الكل فحسب، ولكن الكل هو بدوره يكون ضمن الأجزاء، بمعنى آخر، في الوقت الذي يتضمن فيه الكل الأجزاء، تتضمن فيه الأجزاء ذلك الكل. ومن الأمثلة على ذلك، في علم الوراثة الذي يوضح لنا تجلي كل المعطيات الوراثية أو الصفات الوراثية في كل خلية على حدة. هناك مثال آخر في علم الاجتماع، الذي يبين أن المجتمع باعتباره كل، يتجلى في كل فرد من أفراده، سواء من خلال لغته أو ثقافته أو معاييره ...وغيرها (7).

وبهذا المعنى تكون كل معرفة هي إعادة بناء وترجمة بواسطة عقل ودماغ في ثقافة وفي زمن معطى. وهي دعوة بطريقة ما إلى إدماج المعارف في كل معرفة. وهي دعوة بطريقة أخرى إلى إيصال العلوم ببعضها وتحقيق نوع من التكامل المعرفي بينها.

من هذا المنطلق، ومن بين التحديات التي ينبغي رفعها في نظر إدغار موران، تغيير طريقة تفكيرنا بحيث نستطيع مواجهة التعقيد المتزايد، سواء نتيجة سرعة التغيير، أو نتيجة ما هو غير المتوقع الذي يطبع عالمنا. علينا حسب اعتقاده، أن نعيد التفكير في كيفية تنظيم المعرفة، ومن أجل ذلك علينا تحطيم الحواجز التقليدية بين مختلف المعارف أو الأنشطة. ومن هذا الأساس وعلى ضوء مبدأ الفكر المركب، ووحدة المعرفة، وبناء على طلب من اليونسكو "Unesco" قدّم الفيلسوف في كتابه" المعارف السبع الضرورية للتربية في المستقبل" Les sept savoirs nécessaire à l'éducation du future (8) آراءه حول قيمة التربية المستقبلية، والمواد أو المعارف

السبعة التي ينبغي إقحامها في مناهج التربية وتدريسها، وهي ضرورية لكل مجتمع ولكل ثقافة، وهذه المعارف هي:

أولا: أنواع العمى المعرفي (مضللات المعرفة)، الخطأ والوهم L'erreur et L'illusion تعتبر معرفة المعرفة ضرورية، تساعد على الاستعداد لمواجهة الأخطار الدائمة الناتجة عن الأخطاء أو الأوهام التي تلوث العقل الإنساني باستمرار. ويشترط على هذا الأساس دراسة الطبيعة العصبية، والعقلية، والثقافية للمعارف الإنسانية. واستعداداتها النفسية والثقافية المتسببة في الخطأ أو الوهم

ثانيا: مبادئ من أجل معرفة ملائمة Les principes d'une Connaissance Pertinente وذلك بتطوير الاستعدادات العقلية الطبيعية الإنسانية، وتمكين المتعلم من وضع المعلومات في نسق وفي كل، ولا يتم هذا إلا بتعليم المناهج التي تسمح باكتشاف علاقات التأثير والتأثر المتبادل بين الأجزاء والكل في عالم معقد ومركب.

ثالثا: تعليم الشرط الإنساني Enseigner la condition Humaine. الكائن الإنساني هو في الوقت نفسه كائن فيزيائي، بيولوجي، نفسي، ثقافي، اجتماعي وتاريخي. وهذه هي الوحدة المعقدة للطبيعة الإنسانية المفقودة في برامج التعليم، فبواسطة مختلف الأنشطة ومواد الدراسة، يمكن أن يتعلم الواحد منا أن يكون إنسانًا. ومن الضروري أن يتعلم الإنسان ويعي في الوقت نفسه هويته المعقدة، وهويته المشتركة مع غيره من الناس.

رابعا: تعليم الهوية الأرضية Enseigner l'identité terrienne المصير المشترك بين البشر على الأرض، هو من الأمور المهملة في التربية و التعليم. ومن أجل هذا ينبغي تدريس تاريخ الأرض، الذي يبدأ من اتصال كل القارات في القرن السادس عشر، وبيان كيف توحدت هذه القارات، ثم بيان تعقيد الأزمة التي طبعت القرن العشرين، و التي تظهر أن كل البشر معرضون لنفشي المشاكل المتعلقة بالحياة وبالموت، كما أن لهم مصيراً مشتركاً.

خامسا: مواجهة اللايقينيات Affronter les Incertitudes لقد قدمت لنا العلوم حقائق يقينية، وفي الوقت نفسه وخلال القرن العشرين أظهرت لنا مواطن الشك واللايقين. وعلى البرامج التعليمية أن تتضمن تدريس اللايقينيات التي ظهرت في الفيزياء (فيزياء الذرة، الترموديناميك، والكوسمولوجيا)، وفي علوم التطور البيولوجي، وعلوم التاريخ. ينبغي تعلم كيفية مواجهة ما هو غامض، لا يقيني، ومحاولة تغيير مساره. ألم يقل الشاعر المسرحي التراجيدي "يوربيديس" (Euripide 480–406 ق م)، ذات مرة:«لا يتحقق ما هو منتظر إلا فتح الإله بابا لما هو غير منتظر». من المفروض أن نهيئ و أن نتعلم كيف نواجه ما هو غير منتظر.

سادسا: تعليم الفهم Enseigner la Compréhension. الفهم غاية ووسيلة للتواصل الإنساني، وكوكبنا يحتاج في كل الحالات، فهمًا متبادلاً. ونظرا إلى قيمة تدريس الفهم وطرق التفاهم، وأصوله، وأثره، فإنه من الضروري تصحيح العقول وطرق التفكير.

سابعا: أخلاق الجنس البشري L'éthique du genre Humain . ما دام الإنسان كائنا يتصف بصفة الفردية من جهة، و صفة الاجتماعية من جهة أخرى وهو كذلك يشكل نوعا. فإنه بهذه الصفات خاصة منها كونه فردا ونوعًا، يستلزم وجود مراقبة متبادلة، من طرف المجتمع للفرد، ومن طرف الفرد للمجتمع، بمعنى آخر توفير نوع من الديمقراطية. وينبغي في هذا الصدد أن نصل بالتعليم إلى ما يسمى بـ" أنثروبولوجيا-أخلاقية" Anthropo-Ethique إذا أخذنا بعين الاعتبار الطبيعة الثلاثية للشرط الإنساني باعتباره (فردا، نوعا، اجتماعيًا) (9).

يعتقد الفيلسوف والعالم الاجتماعي إدغار موران، وكذا العالَم الغربي خاصة منه الفرنسي، أن مقاربة التكامل المعرفي، ضرورية، فهي تسمح للمتعلم بتناول القضايا الراهنة في كليتها وفي تعقيدها، ولا يكون هذا ممكنا إلا بجمع المعارف. يقول موران :« إن التفكير البسيط أداة لحل المشكلات البسيطة، دون أن تكون هناك مشكلة في التفكير، بينما التفكير المركب أو المعقد لا يحل المشكلات بنفسه ولكن يقدم المساعدة لإستراتيجية قادرة على حلها». إنه يقول لنا (أي التفكير المركب) :«ساعد نفسك، يساعدك التفكير المركب» (10). ومنه يكون مشروع موران مساهمة في التأسيس الفلسفي والبيداغوجي للتعليم المستقبلي في العالم.

وكمثال لتوضيح فكرة التكامل المعرفي في مجال البيولوجيا والطب، نأخذ الإجراء الذي قامت به وزارة التربية الوطنية بفرنسا والمتمثل في محاولة تدعيم التعليم الجامعي بأهم رصيد فكري تمتلكه وهو الفلسفة، تفاديا منها الوقوع في أزمة حضارية، والوقوع في الخطيئة الأولى وهي العودة إلى الدين، مثلما كان سائدا أثناء الحكم الكناسي في القرون الوسطى. أنا لا أنكر ما للفلسفة من قيمة في تقدم الشعوب، ولكن ندرك من هذه المسألة كم كان الغرب بحاجة إلى ما يكمل عمله وهو بناء الإنسان. ونلتمس هذا التدخل الطارئ أكثر، في التكوين الجامعي البيولوجي والطبي، الذي رأوا فيه الحاجة إلى التوجيه، من خلال تمكين الطلبة من إدراك البعد الأخلاقي والإنساني للبحوث البيولوجية والطبية. وخير دليل تقرير (11) الفيلسوف الفرنسي "دومنيك لوكور"(Dominique Lecourt1944) الموجه إلى وزير التربية الوطنية والبحث العلمي والتكنولوجيا، والقاضي بتدريس مادة فلسفة العلوم في جميع الفروع العلمية، خاصة منها البيولوجية والطبية. وتدعيم طلبة هذه الأخيرة بمختلف الطرق والوسائل التي تمكنهم من توجيهها أخلاقيا وإنسانيا. ولأن الإنتاج المعرفي العلمي، ليس مجرد تراكم للمعارف المتخصصة تخصصا دقيقا، ولكنه نظام معقد، متطور باستمرار، كان التكامل المعرفي، مجالاً للتفكير والإبداع الفكري والمفاهيمي وممارسته، من أجل مسار واعد لمستقبل أحسن للعلوم.

وقد كان من بين المفاهيم التي تمت مناقشتها والتي يمكن أن نأخذ إحداها على سبيل المثال لا الحصر. ففي مجال الدراسات البيولوجية والطبية يعتبر مفهوم البيوإطيقا (12) Bioéthique من المفاهيم مولدّة (جديدة) التي استعملت لأول مرة في سنة 1971م من طرف فان رانسيلر بوتر Van Rensselaer Potter الطبيب المختص في مرض السرطان في كتابه Bioethics bridge to the future "البيوإطيقا جسر إلى المستقبل". وهي لا تعني عنده أخلاق الطب، أو أخلاق البيولوجيا، ولكنها بمثابة أخلاق تأخذ بعين الاعتبار الارتباطات أو العلاقات الموجودة بين الكائنات الحية.

نشأت البيوطيقا من رفضها للأخلاق الدينية التعصبية. لقد كتب دانيال كلهان Daniel Callahan سنة 1993 يقول «أول شيء يجب على كل شخص يشارك في البيوإطيقا هو وضع الدين جانبا»(13). وهذا ما يبرز من دون شك اختلاف مفهوم البيوإطيقا عن مفهوم الدين.

إن كلمة البيوإطيقا تعني اليوم، فضاء متميزا للنقاش الأخلاقي، وللتكامل المعرفي يضمّ كل الشرائح الاجتماعية من أطباء وبيولوجيين، وفلاسفة، وحقوقيين، واجتماعيين، ورجال دين، حول توجهات البحوث الطبية والتطبيقات العلاجية التابعة لها. هذا الفضاء للنقاش يكون قد شجع على بروز مجال معرفي، تتداخل فيه مختلف النشاطات والذهنيات، وهو دلالة على تعقيد المسائل المطروحة في هذا الصدد. كما أنه تسبب في وضع مجموعة من الحدود والقوانين التي تسمح بتنظيم الممارسة الطبية والعلمية بشكل عام، فكيفما كانت معاني البيوإطيقا، فإن التفكير في مجال البيولوجيا، كثيرا ما يصطدم بتنوع القيم التي تميز المجتمعات ذات القيم المتنوعة(14).

تبعا لذلك، يمكن استنتاج كم كان الغرب مدركا لمشاكله خاصة منها المعرفية، وكم كان بحاجة إلى ما يعالجها. كما أن هذه الحلول التي توصل إليها، كان لها الأثر الكبير في فلسفة التعليم لبعض الدول منها العربية التي تبنت هذا المشروع، وهو مشروع التكامل المعرفي في مجال التكوين الجامعي، الطبي على وجه الخصوص، نذكر من بينها (تونس)، فقد كانت الجمعية التونسية للعلوم الطبية، تعمل دائما على إصلاح الطب في البلاد، ففي المؤتمر الوطني الثامن والعشرين للطب 3-6 أكتوبر 2001 (15)، دعا رئيس الهيئة الوطنية لأخلاقيات الطب إلى ضرورة، تدريس البيوإطيقا وأخلاقيات الطب، في كليات الطب والبيولوجيا. كما أسست لهذا الغرض هيئة وطنية لأخلاقيات الطب Comité National d'Ethique Médicale بقرار من المنظمة الصحية، الذي يحمل رقم 94-1939 المؤرخ في 1994/09/19.

وبهذا يكون أول دافع لظهور البيوإطيقا هو التطبيقات البيولوجية الطبية اللاإنسانية. أما الدافع الثاني فيتعلق بالاهتمامات والتساؤلات الجديدة التي يطرحها التطور الطبي، والذي أدى إلى الشك في كل الأفكار التي بُنيت وبشكل تام، حول الحياة والموت والكائن الحي الإنساني. هذا ما يؤمن به الغرب، مما جعل فكرة التكامل المعرفي لديه

تتحول من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل، فهي بذلك واقع وممارسة، بها كان تميّزه المعرفي الذي اعتمده دستورا لأبنائه.

3- الآفاق: التكامل المعرفي من التنظير إلى التحقيق

تسعى الدول الغربية أمثال فرنسا وألمانيا اليوم إلى القضاء على العقبات التي تحول دون مقاربة العلوم التي يتلقاها الطالب، بالواقع الذي يعيشه. ومن المواقف الرسمية المتخذة بهذا الشأن، مد الطلبة بمختلف الوسائل الفكرية خاصة منها، لإحداث نوع من التصور الكلي المتصل، ابتداء من الدراسات الجزئية المنفصلة للعلوم والمعارف. ولعل هذا ما يبدو من خلال الإصرار والإلحاح على تدريس مادة فلسفة العلوم والإبستيمولوجيا لجميع طلبة المرحلة الأولى الجامعية. ونظرا إلى أن تحقيق مشروع المعرفة الكلي لا يكون إلا بتقريب المعارف بعضها من بعض، والقضاء على العقل التخصصي الذي يتصف بإدراكه الجزئي المحدود والقاصر على إدراك أبعاد الموضوع كلها، والذي يصّعب من عملية إنزال ما هو نظري متخصص إلى الواقعي المتصل في أبعاده، فإنه يتعين على كل من يعمل على إنجاز هذا المشروع، أن يؤمن بأن للتعليم الجامعي دورا فعالا في النهوض بمجتمعنا اجتماعيا واقتصاديا. ومنه فإن التكامل المعرفي مشروع نابع من مقتضيات الواقع وما يفرضه من تصور شامل وكلي لأبعاده.

في عالم التكوين الجامعي في الجزائر وغيرها من البلدان، تطرح دائما مسألة العلاقة بين ما نتعلمه وبين مجال ممارسته، وهذا يرجع إلى مشكلة تحويل المكتسبات أو المحصلات المعرفية إلى ميدان الشغل الاجتماعي. وكان من المفروض، أن يسمح لنا التكوين بإعادة استثمار هذه المكتسبات والمحصلات المعرفية في مجال العمل بطريقة سريعة وناجعة، إنه أمر أصبح ضروريا لا يمكن تجاوزه لضمان الإتقان اللازم والتعبير الصحيح عن كلفة التكوين "Coût de la Formation" ومن هنا يكون لزاما علينا العمل على تطوير كفاءات المتعلمين لتحقيق البعد الواقعي لقضية التكامل المعرفي. بمعنى أن التكامل المعرفي يجد قيمته في ممارسته، من خلال اكتساب مختلف الكفاءات، وتوظيفها، وذلك باتصال المعرفة وشمولها، مع كافة الجوانب والأبعاد المرتبطة بطاقات الذات الإنسانية العارفة والحاسة والأخلاقية والاجتماعية. وباختصار فإن برامج التكوين ومضامين الدراسة واختبار الطلبة، لا يكون لها معنى، إن لم تكن استجابة لمشكلة مهنية اجتماعية، أخلاقية، نفسية.

ونحن نعلم ما يميز الواقع من تنوع مظاهره وتغيرها، وما يصدق على الواقع يصدق بدوره على مفهوم التكامل المعرفي. علينا إذا أردنا أن تكون طبيعة التكامل المعرفي واقعية، أن نسعى إلى تفعيله وليس تصويره في إطار لغوي مفاهيمي، بعيدا عن الواقع والممارسة. مع الحفاظ على الأصل في القضية وهو أن لكل مجتمع خصوصياته، وبالتالي فإنه يتعين على التكامل المعرفي، أن يتخذ صورة الواقع السائد وليس العكس. ولأجل هذا الغرض، علينا وضع برنامج قابل للتطبيق بالتدرج، ولو

على مستوى معين للتأكد من إمكانية تحقيقه. وهذه جملة من المقترحات يمكن أن تتحول إلى شروط، أراها مناسبة إذا ما أخذنا بعين الاعتبار واقع التكوين الجمعي الطبي البيولوجي، خاصة في الجامعة الجزائرية.

أولا: تدعيم مقاييس الدراسة التي لها صلة بموضوع المدروس، فمثلا بالنسبة لطلبة العلوم البيولوجية والطبية، يمكن إقحام بعض المقاييس، كمقياس فلسفة العلوم، فلسفة الحياة، تاريخ الطب، البيوإيطيقا... وغيرها. لأن هذه المقاييس تجيب عن الأسئلة: ما الحياة من الوجهة الفلسفية ؟ ما هو دور الطب العربي الإسلامي في تطور الطب الحديث؟ ما هي القواعد الأخلاقية التي تنظم ممارسة الطب؟ وهذا أمر ممكن قياسا على بعض الكليات، ككلية الحقوق مثلا التي تتضمن برامجها، جزءاً لا بأس به من الأحكام الشرعية والعرف. وهذا يظهر جليا حاجة النشاطات إلى بعضها البعض.

هناك قاعدة يقترحها علينا العالم الفرنسي "جاك لابيري" (Jacques Labeyrie 1920-2011) تقول:«حين لا نجد حلا في نشاط ما، الحل يأتي من خارج هذا النشاط»(16).

مثال ذلك: أن مفهوم الإنسان، مفهوم مشترك بين كثير من الفروع المعرفية: البيولوجية، والطبية التي تتناوله بالدراسة من الناحية العضوية والجينية، وكل فروع العلوم الإنسانية، من علم النفس الذي يتناوله من الناحية النفسية، وعلم الاجتماع الذي يتناوله من الناحية الاجتماعية، كالعلاقات الاجتماعية، والثقافة وغيرها. وفي هذه الحالة يتعلق الأمر هنا بتعدد أبعاد الإنسان التي تجعل منه واقعًا معقداً، ولن يكون لهذه الأبعاد معنى إلا باتصالها بهذا الواقع وليس بالانفصال عنه.

ثانيا: بالنسبة للأطباء القدامى الذين لم يكن لهم الحظ في هذا التكوين، يمكن تنظيم ندوات حول هذه الموضوعات، وتشجيعها لاستدراك ما فاتهم.

ثالثا: صياغة تقرير يوجه للجهة الوصية، والتي لها القدرة على نقل هذا المفهوم (التكامل المعرفي) من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل. ويحدد في التقرير مفهوم التكامل المعرفي بحيث يكون قابلا للممارسة، وتضبط فيه طريقة التعامل مع المحتوى الدراسي الجامعي في مختلف الفروع. وبالنسبة للتكوين في مجال الطب والبيولوجيا، مع تبرير ضرورة المقاييس التي يساهم بها في تحقيق هذا التكامل.

وبهذا يمكن تجنب بعض العوائق الفكرية سواء المتعلقة بالأساتذة أو بالطلبة أو حتى بالجهات المعنية بالبرمجة على مستوى الدولة والوزارة، فلقد عرفت من خلال تتبعي لتطورات مسار التكامل المعرفي في بعض الجامعات، إشراف المسئولين في الدولة بأنفسهم على تشجيع العلماء والباحثين لأنهم يتبنون هذا المشروع، وبالتالي تذلل الصعوبات وتختصر المشاكل إلى أدنى حد.

ولكن مهما بلغت هذه المقترحات من قيمة، فلا يمكن لها تجاوز بعض المشاكل التي قد تبطئ أو تلغي البعض منها، سواء المتعلقة باستعدادات المؤسسات التعليمية أو الأساتذة أو الطلبة منها:

- من جهة المؤسسات التعليمية الجامعية مثلا، فإن استكمال التكوين بإضافة بعض المقاييس الضرورية قد يتسبب في اختلال نظام التدريس المعتمد من طرف الإدارة، والمدعم من طرف الأساتذة والطلاب. أما من جهة الأساتذة فإن طبيعة المواد الدراسية التي يقدمونها قد لا تقبل التنسيق أو التداخل فيما بينها مما يدفع كل أستاذ إلى الدفاع عن مواقفه نتيجة قناعات معينة، وقد يؤثر هذا سلبا على مردود الأستاذ أو الطلبة.

- هناك مشكلة تتعلق بالأساتذة المتخصصين في هذه المقاييس والذين من المفروض أن يكون تكوينهم تكوينا متنوعا علميا، أخلاقيا، في آن واحد، وعليهم يتوقف نجاح المشروع. كما أن ثقافة الأساتذة التي لم تبنى على التنسيق وعقلية العمل الجماعي قد تكون عائقا في وجه تحقيق أهداف التكامل المعرفي، وقد تتخذ هذه المواقف منحى خطيرا حين يشعر الأستاذ أو بعض الأساتذة بالإحراج إذا لم يحصل التطابق المطلوب بين الرؤية العلمية وبعض المواقف الأخرى.

- من جهة أخرى، هناك مشكلة المقاييس المقترحة هل تكون إجبارية أم اختيارية إضافية فقط

إلى جانب هذه المشاكل التي قد تصّعب من متابعة وتحقيق المشروع التكامل المعرفي، هناك بعض التحديات التي يتعين علينا رفعها مثل:

- إقناع الجهات المسئولة عن البرمجة، بمشروع التكامل المعرفي الناتج عن حاجة المنظومة الجامعية له. وفي هذا السياق يتعين علينا الاتصاف ببعض المرونة، والروية والتفاهم.

- ضرورة الاستجابة للكم الهائل من المعلومات والمعارف وكيفية بلوغها واستيعابها. لأن المشكلة تكمن في كيفية إيجاد نوع من الانسجام، ونقاط الالتقاء بين مختلف المواد والأنشطة

- ضرورة إعطاء معنى للمهارات، حتى التي لا تتماشى وعقيدة المشروع. وهذا يعني الاستفادة من خبرات الآخرين من الغرب.

- الحرص على تحقيق التكامل بين النظري والتطبيقي.

هذه بعض التحديات وليست كلها، لأنه بقدر عظمة المشروع تعظم معه التحديات والمشاكل، ويستلزم هذا، استعداداً وبذل جهد أكبر من أجل تذليل هذه العقبات.

خاتمة

أردت من خلال هذا المقال عرض وجهة نظري حول مشروع التكامل المعرفي، ولمّا كان المشروع دليلاً على التفكير الجاد في صنع وتكوين الطالب الجزائري المعاصر، كان لا بد من أن يستمد هذا المشروع مكوناته من الاستعدادات والإمكانيات التي تتوفر عليها الجامعة الجزائرية، دون التفريطِ وتجاوزِ الخصوصيات الاجتماعية

والثقافية والسياسية للبلاد، التي تفرض علينا دائما إعادة النظر في المشروع وشروط تحقيقه، وطرقه ومناهجه الكفيلة بإيصال الرسالة إلى مبتغاها. فكلما كان وصفنا أشد التصاقا بالواقع، كان تصورنا للحلول ممكن، وكان اختيارنا لما يلاءم عقلية الإنسان والمواطن المعاصر، من موضوعات الدراسة والتكوين أسهل. ولعل تركيزي على التكوين الجامعي البيولوجي والطبي، نظرا لأهميتهما في حياة الناس، لا يلغي اهتمامي بجميع شعب الحياة التي تتطلب اليوم قبل الغد، اكتمال صورتها، بتقاطعها مع فروع المعرفة ومختلف الكفاءات.

فالتكوين الجامعي اليوم يستدعي أكثر من أي وقت مضى، دمج المعارف، وتقريب بعضها لبعض، خاصة في مجال التكوين البيولوجي الطبي. ذلك أن مشروع تصور علمي وكلي للعالم، لا يكون إلا بوجود فكرة التكامل بين المعارف العلمية. كما تسمح عند الاقتضاء، بتحقيق نوع من التحكم العقلاني في العلاقات الإنسانية. وهذا أمر يشتغل عليه الغرب، ولكن بصورة مختلفة، لأن مفهوم الدين أو لأخلاق أو الإنسانية أو المجتمع، أو اللغة... وغيرها من المقومات عندهم اليوم لا تؤسس لقضايا العصر، مثلما هو الأمر عندنا (المجتمعات العربية والإسلامية)، بالنسبة لهم هي أمور تجاوزها الزمن، وأعيد النظر فيها وفي مفهومها قصد تكييفها مع متطلبات العصر.

مهما يكن، تبقى مجموع الاستعدادات التي تميز مجتمعاً عن غيره، هي الفاصل في مدى ومقدار القدرة على تحقيق هذا المشروع. فلو أخذنا مثلا المجتمع الجزائري، فقد لا نلاحظ فيه نفس الاستعدادات التي يتوفر عليها المجتمع الفرنسي. وبالرغم من أن المجتمع الجزائري مجتمع عربي مسلم، إلا أن استعداداته لتقبل نمط آخر من التكوين متعدد الجوانب، متميز عن الطابع الغربي، وهو أمر لا يكون له حظ وفير. إن هذه الوضعية تزيد من تعقيد مهمة تحقيق مشروع التكامل المعرفي بالصيغة التي نريدها. وهذا يدفعنا إلى التفكير والبحث عن آليات وطرق ملائمة لطبيعة المجتمع الجزائري عند محاولة إنزال هذا المشروع إلى الواقع والممارسة، كالعمل على تطوير تعليم يستند إلى التكامل بين التكوين العلمي البيولوجي والطبي وبين إعادة الاعتبار للإرث الثقافي العلمي والأخلاقي في هذا المجال، يستجيب للحالة الاستعجالية الراهنة. وكذا العمل على جعل الجامعة موسوعة متحركة مثلما عبر عنها الفيلسوف الألماني "هيغل" (Georg Wilhelm Friedrich Hegel 1770-1831). مقر تطوير المعارف، مرآة حية لتكاملها في العلم المعاصر، تدعو الطلبة إلى الانخراط العاجل في هذا المسار وفي الوقت نفسه تعليمهم كيفية توجيه تفكيرهم. من جهة أخرى ينبغي أن تتضمن هذه المواد المكملة التي سوف تتحول إلى حقل للتفكير الجماعي، إلى مجال أين تتمكن الأسرة الجامعية من المعاينة ـوبحريةـ الآفاق المعرفية والفكرية، ولما لا السياسية والأخلاقية لتطور المعرفة.

مشكلة التكامل المعرفي، مشكلة علمية تحتاج إلى وقفة ومشاركة الجميع في الجهد والإثراء، وما دام المقال يناقش قضية التكوين الجامعي لدى الطالب الذي يعيش نوعاً

من التمزق بين تحصيله العلمي وهويته، فإن الشروط والضوابط واردة من أجل تحقيق صورة التكامل المعرفي دون التفريط في التخصص. في الختام في ماذا تفيدنا المعارف المختلفة المتجزئة، إن لم تشكل صورة تستجيب، لآفاقنا، ولحاجاتنا، ولتساؤلاتنا المتداخلة.

الهوامش

1- يوسف كرم، تاريخ الفلسفة اليونانية، مراجعة، هلا رشيد أمُّون، دار القلم، ص،35.

2- Sous la direction de Christiane Etévée et Philippe Champy, Dictionnaire Encyclopédique de l'enseignement et de la formation, Paris : Nathan, 1994. pp. 561- 563.

وهي كفاءات تتحصّل في أكثر من مادة تعليمية (جمع المعلومات ومعالجتها، قراءة المستندات وتحليلها، كتابة النصوص، التواصل...).

3- الإنسان البطل لشبينجلر Spengler هو نسبة لبطل المسرحية فاوست "Fauste" التي كتبها الأديب الألماني "غوته" Johann Wolfgang Von Goethe 1749-1832 الذي يجسد الإنسان المعاصر والذي يرفض كل ما هو قديم ويعمل على تحقيق ثلاثة غايات – المعرفة – السلطة والهيمنة- السعادة، و يكون بذلك الإنسان البطل "L'homme Faustien" لشبينجلر لا يرمز إلا إلى القوة و حب الحياة. وهي خصال الإنسان المعاصر.

4- Edgar Morin, sciences avec conscience, Edition , Seuil, paris France, 1990,p. 11.

5- Leon Brunschvigg, Les Grands écrivains de la France, Œuvres de Blaise Pascal, 3ém Edition, Hachette, Paris, 1925, p.88.

6- Sous la direction de Monique Hirschhorn et Mustapha Tomba, La sociologie Francophone en Afrique,Etat des lieux et enjeux,Editions Karthala, paris, 2010,p. 29.

7- Nelson Vallejo- Gomez, La pensée complexe : Antidote pour les pensées uniques, entretien avec Edgar Morin, revue Synergie Monde, N° 4, 2008, p.p. 249- 251.

8- Edgar Morin, Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future, pub, UNESCO, Seuil, paris, 1999.

9- Edgar Morin, Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future, pub, UNESCO, Seuil, paris, 1999, p.p. 1-4.

10- Edgar Morin, la transdisciplinarité… et nous, revue DEES, rubrique vie de la discipline115/MARS 1999 , p. 43.
http://www.edgarmorin.com/Portals/0/04304811.pdf. 20/10/2011

11- Dominique Lecourt, L'enseignement de la Philosophie des sciences, Rapport au ministre de L'Education nationale, de la Recherche et de la technologie, 1999, p.p.1314 http://www.irem.univ-montp2.fr/IMG/pdf/Rapport_Lecourt.pdf

12- البيوإطيقا Bioéthique أخلاق حياتية أو أخلاقيات الطب وعلوم الحياة. تزيد الصعوبة في تكييف مفهوم(البيوإطيقا) مع مختلف اللغات والأنماط الثقافية.

13- Hubert Doucet 1, Religion et bioéthique, réflexions sur l'histoire de leur relation, in. Questions d'éthique en sciences des religions, Religiologiques, revue n°13 printemps 199 http://www.unites.uqam.ca/religiologiques. 22/04/2011

14- Dominique Lecourt, (Sous la direction),Dictionnaire de la pensée médicale, PUF,2004,p.440

15- Etudes Cliniques : Ethique Médicale, Société Tunisienne des Sciences Médicales 28ème Congrès National de Médecine, Tunis du 3 au 6 octobre 2001. p.p.1-5.
16- Lucien Faugères, Risque,Nature et Société. Actes du séminaire (Delphes l), in Méthodologies interdisciplinaire, UNESCO, 1996, p.31.