ASJP Algerian Scientific Journal Platform
مجلة المجتمع والرياضة
Society and Sports Journal
ISSN: 2602-7992 EISSN: 2710-8384
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/493
المجلد: 09 العدد: 02(2026) ص: 128/115

نقد براديغم التبسيط وتأسيس المعرفة المركبة:

نحو إعادة بناء الفكر التربوي في أفق التعقيد عند إدغار موران

Critique of the Paradigm of Simplification and the Foundation of Complex Knowledge: Toward Reconstructing Educational Thought within the Horizon of Complexity in Edgar Morin's Perspective

ط. د. بن عمارة عبد الباسط[1] *، أ. د. حيدوسي الوردي[2]،

[1] جامعة محمد خيضر بسكرة (الجزائر)، abdelbasset.benamara@univ-biskra.dz
[2] جامعة محمد خيضر بسكرة (الجزائر)، louardi.hidoussi@univ-biskra.dz

تاريخ الاستقبال: 2026/04/19؛ **تاريخ القبول:** 2026/04/24؛ **تاريخ النشر:** 2026/06/10

ملخص: يقدّم هذا المقال نقدًا إبستمولوجيًا لبراديغم التبسيط الذي هيمن على الفكر العلمي الكلاسيكي، مبرزًا حدوده في اختزال الواقع وإقصاء أبعاده المركبة، خاصة ما يتصل بدور الذات والعلاقات التفاعلية. وفي مقابل ذلك، يؤسس لمشروع Edgar Morin القائم على المعرفة المركبة، بوصفها نمطًا فكريًا يتجاوز الاختزال نحو الربط والتركيب واستيعاب التعدد واللايقين. كما يكشف عن البنية الأنثروبولوجية للمعرفة من خلال جدلية الفرد والثقافة والمجتمع، ودور اللغة كنسق مولّد للمعنى، ومنظم للفكر في أفق تعقيدي. وينتهي إلى أن التحول نحو فكر التعقيد يستلزم إعادة بناء المشروع التربوي، ليغدو قائمًا على تنمية التفكير النقدي والتركيبي، وتمكين المتعلم من فهم المعرفة في شروط إنتاجها وحدودها، بما يؤهله للتفاعل الخلاق مع عالم متشابك ومتغير.
الكلمات المفتاح: براديغم؛ تبسيط؛ تعقيد؛ معرفة مركبة؛ تربية المستقبل.

Abstract: This article critiques the paradigm of simplification that has long shaped classical scientific thought, emphasizing its limits in reducing reality and overlooking complexity, especially the role of the knowing subject and interactive relations. It advances Edgar Morin's project of complex knowledge, which transcends reductionism through integration, interconnection, and recognition of multiplicity and uncertainty. The study also examines knowledge as an anthropological process shaped by the interaction of individual, culture, and society, highlighting language as a system that generates meaning and organizes thought. It concludes that adopting complex thinking requires reconstructing education to develop critical and integrative thinking and to help learners understand the conditions and limits of knowledge.
Keywords: Paradigm; Simplification; Complexity; Complex knowledge; Future-oriented education.

* المؤلف المرسل.

I- تمهيد:

يُعَدّ مبحث نظرية المعرفة من الحقول الفلسفية المركزية التي تشتغل بتحليل طبيعة المعرفة وحدودها ومصادرها، كما يتقاطع مع جملة من المفاهيم المرافقة مثل الحقيقة، واليقين، والتبسيط، والتعقيد. وقد ارتبط تشكّل هذا الحقل، تاريخيًا، بأنماط إبستمولوجية مختلفة، كان أبرزها النموذج الكلاسيكي الذي هيمن على الفكر العلمي ردحًا طويلاً من الزمن. يقوم هذا النموذج على مبدأ الاختزال والتبسيط حيث يُفهم الواقع من خلال إرجاعه إلى عناصر أولية بسيطة، أو إلى مبدأ واحد أو مجموعة محدودة من المبادئ، مع السعي إلى تحقيق الاتساق المنطقي الذي يستبعد التناقض ويرفض إمكان اجتماع الأضداد. ومن ثمّ، فإن المعرفة الكلاسيكية تؤسس لنوع من الرؤية الأحادية التي تميل إلى الحتمية، وتفترض قابلية العالم للفهم الكامل عبر قوانين ثابتة ونهائية.

غير أنّ هذا التصور، على الرغم من إسهاماته الكبرى في تطور العلم، أظهر محدوديته عندما واجه ظواهر معقدة لا يمكن احتواؤها ضمن منطق **التبسيط والاختزال**. فالعلم الكلاسيكي، في سعيه إلى التنظيم والوضوح، قام بتهميش أبعاد أساسية في التجربة الإنسانية، وعلى رأسها دور الذات العارفة، التي أُقصيت لصالح موضوعية صارمة تفصل بين الذات والموضوع. وبهذا المعنى، أصبح الواقع الإنساني يُختزل في صيغ كمية وقوانين حتمية، متجاهلًا طبيعته المركبة والمتغيرة.

في مقابل ذلك، برز في الفكر المعاصر اتجاه نقدي يسعى إلى مراجعة الأسس التي قامت عليها المعرفة الكلاسيكية، وإعادة الاعتبار للتعقيد بوصفه سمة جوهرية للواقع وللفعل المعرفي على حد سواء. ويُعد الفيلسوف **إدغار موران** من أبرز المفكرين الذين أسهموا في هذا التحول الإبستمولوجي، من خلال مشروعه الفكري القائم على ما يُعرف بـ**"فكر التعقيد"**. فقد انطلق **موران** من نقد جذري **لبراديغم التبسيط**، مبيّنًا أن هذا الأخير لا يكتفي بتبسيط الواقع، بل يُنتج نوعًا من **"العمى المعرفي"** نتيجة استبعاده للعلاقات المتداخلة والتفاعلات المتبادلة التي تُكوّن الظواهر الإنسانية والطبيعية.

ومن هذا المنطلق، أعاد **موران** النظر في مفهوم المعرفة ذاته، مؤسسًا لنموذج جديد يُعرف بالمعرفة المركبة. هذه المعرفة لا تقوم على الفصل أو الإقصاء، بل على الربط والتركيب، حيث تسعى إلى فهم الظواهر في سياقها الكلي، مع الاعتراف بتعدد أبعادها وتداخلها. كما أنها تُقرّ بوحدة المتعدد، أي بوجود علاقات جدلية بين ما يبدو متناقضًا، بدل السعي إلى إلغائه أو تجاوزه بشكل اختزالي. وبهذا، فإن المعرفة المركبة لا ترفض التبسيط بشكل مطلق، بل تعمل على تجاوزه ضمن أفق أوسع يحتضن التعقيد دون أن يفقد القدرة على الفهم.

علاوة على ذلك، يعيد هذا التصور الاعتبار للذات العارفة، ليس بوصفها عنصرًا مشوشًا ينبغي إقصاؤه، بل كجزء لا يتجزأ من العملية المعرفية. فالذات، عند **موران** ليست منفصلة عن موضوعها، بل هي منخرطة فيه، تؤثر فيه وتتأثر به، مما يجعل المعرفة فعلًا ديناميًا يتشكل عبر التفاعل المستمر بين الذات والعالم. ومن هنا، تصبح المعرفة عملية مفتوحة، غير مكتملة، وقابلة للمراجعة والتصحيح، بدل أن تكون نسقًا مغلقًا ونهائيًا.

وإذا كان هذا التحول من **براديغم التبسيط** إلى **براديغم التعقيد** قد أعاد تشكيل مفهوم المعرفة، فإنه يفضي بالضرورة إلى إعادة التفكير في وظيفة **التربية** وأهدافها في عالم يتسم بالتسارع والتحول المستمر. فالتربية في أفقها التقليدي، كانت غالبًا ما تستند إلى نقل معارف جاهزة ومبسطة، تُقدَّم في صورة مجزأة ومنفصلة، بما يعكس هيمنة النموذج الاختزالي نفسه. غير أن تحديات الحاضر و**المستقبل**—من تعقيد الظواهر الاجتماعية، إلى تشابك الأزمات البيئية، إلى التحولات التكنولوجية المتسارعة—تفرض نمطًا جديدًا من التربية قوامه تنمية القدرة على الفهم المركب، لا مجرد التلقي السلبي للمعرفة.

في هذا السياق، يؤكد **إدغار موران** أن **التربية المستقبلية** ينبغي أن تنبني على مبادئ فكر **التعقيد**، بحيث تُعِدّ الإنسان لا للتكيف مع عالم مبسط، بل للتعامل مع عالم متعدد الأبعاد، غامض أحيانًا، ومفتوح على اللايقين. فالمعرفة، في هذا الأفق لم تعد مجرد تراكم للمعلومات، بل أصبحت قدرة على الربط بين المعارف، وعلى إدراك العلاقات والسياقات، وعلى التفكير النقدي الذي يدمج بين التحليل والتركيب.

ومن ثمّ، فإن **التربية المستقبلية** مطالبة بإعادة تنظيم مضامينها وطرائقها، بحيث تنتقل من منطق التجزئة إلى منطق التكامل، ومن الحتمية إلى الانفتاح، ومن الإقصاء إلى الحوار بين التخصصات. كما أنها مدعوة إلى تنمية وعي إبستمولوجي لدى المتعلم، يجعله مدركًا لحدود المعرفة وأخطائها المحتملة، وقادرًا على مراجعتها في ضوء معطيات جديدة. وبهذا، تغدو **التربية** فضاءً لتكوين إنسان مركب، يمتلك كفايات معرفية وأخلاقية تمكنه من فهم ذاته والعالم في آن واحد.

إن الربط بين المعرفة المركبة و**التربية المستقبلية** يكشف عن أفق جديد للتفكير **التربوي**، حيث تصبح **التربية** مشروعًا إنسانيًا يهدف إلى إعداد فاعلين قادرين على مواجهة تعقيد الواقع بدل الهروب منه أو تبسيطه اختزالياً. وعلى هذا الأساس، فإن إعادة بناء المعرفة وفق تصور **موران** لا تمثل مجرد تحول نظري، بل تؤسس كذلك لتحول **تربوي** عميق، يجعل من التعلم عملية مستمرة لإنتاج المعنى داخل عالم متشابك.

وانطلاقًا من هذه الخلفية الإبستمولوجية و**التربوية**، يتأسس الإشكال المركزي لهذا البحث في محاولة فهم الكيفية التي أسّس بها إدغار **موران** لمفهوم المعرفة المركبة والكشف عن المرتكزات النظرية والمنهجية التي يقوم عليها هذا التصور، مع استجلاء امتداداته في مجال **التربية المستقبلية**. وبعبارة أخرى، نسعى إلى الإجابة عن السؤال التالي: **كيف أعاد موران بناء مفهوم المعرفة في ضوء نقده لبراديغم التبسيط؟ وكيف يمكن لهذا التصور أن يسهم في تأسيس نموذج تربوي جديد قادر على الاستجابة لتحديات إنسان المستقبل؟**

المبحث الأول: البنية الأنثروبولوجية للفعل المعرفي:

إن الغاية الأساسية من البحث في المعرفة لا تقتصر على تحديد ماهيتها فحسب. بل تتجاوز ذلك إلى مساءلة إمكانها وحدودها وشروط تحققها، وهو ما يُصطلح عليه بـ**"معرفة المعرفة"**. فهذه الأخيرة تمثل مستوى تأمليًا يرتد فيه الفكر على ذاته، حيث تغدو المعرفة موضوعًا لذاتها، منغلقة ضمن أطر اللغة والفكر، وقادرة على تحليل آلياتها الداخلية. وعليه، فإن معرفة المعرفة تُفهم بوصفها تمفصلًا للعلاقات المركبة التي تربط الإنسان بالمجتمع والعالم، ارتباطًا وثيقًا بمختلف أشكال المعارف العلمية إذ إن صلاحية هذه المعارف تظل رهينة بمدى وعيها بأسسها الإبستمولوجية. (موران، 2012، صفحة 33)

غير أن هذا الوعي الإبستمولوجي لا يظل حبيس المجال النظري، بل يمتد ليؤسس لأفق **تربوي** جديد، إذ تصبح التربية—في تصور موران—مجالًا لتعليم **"معرفة المعرفة"**، أي تمكين الإنسان من إدراك شروط إنتاج المعرفة وأخطائها وحدودها. ومن هنا يتجلى الترابط بين الإشكال الذي طرحناه في التمهيد حول بناء المعرفة المركبة، وبين ضرورة إعادة بناء التربية على أسس تستوعب هذا التعقيد، بحيث لا تقتصر على نقل المعارف، بل تسعى إلى تكوين عقل قادر على التفكير في المعرفة ذاتها.

المطلب الأول: الثقافة بوصفها الحاضن الأنثروبولوجي للمعرفة.

ترتبط الثقافة بالإنسان ارتباطًا جوهريًا، بحيث لا تتحقق إنسانيته إلا في إطارها، إذ يشكل وجود الفرد شرطًا لوجودها، كما أن غيابه يؤدي إلى انعدامها. فالدماغ البشري يمثل الأساس البيولوجي الذي يضمن إنتاج الثقافة، باعتباره الآلة البيولوجية المسؤولة عن الفكر والادراك والمعرفة والتعليم. (موران ا.، 2002، صفحة 49)

ومن هذا المنطلق، يتضح أن الدماغ ليس مجرد أداة عضوية، بل هو البنية التي تنتج مختلف أشكال المعرفة، سواء في بعدها الإدراكي أو التعليمي أو غيرهما. ومن ثم، فإن الفكر الإنساني لا ينشأ في عزلة، بل يتبلور ضمن علاقة تفاعلية بين الدماغ والثقافة، حيث إن اكتمال الفكر رهين بقدرة الدماغ على تفعيل إمكاناته. (موران ا.، 2002، صفحة 49)

وفي هذا السياق، تتجلى الطبيعة الدائرية للعلاقة بين هذه العناصر الثلاثة، كما والتي هي الدماغ، الفكر والثقافة، حيث لا غنى لأي طرف عن الأخر. وبتالي فأن الفكر هو نتاج للدماغ الذي يفرغ عنه الثقافة، والتي بدورها مرتبطة ارتباطا عضويا بالدماغ. اذن لاشك ان هناك دائرية بين العناصر الثلاث، فكل منهم بنتج الاخر.

وعليه فهناك جدلية تكشف عن ترابط عضوي، حيث ينتج الدماغ الثقافة، وتنتج الثقافة الفكر، بينما يعيد الفكر توجيه الدماغ، ضمن حلقة لا انفصام فيها. وبذلك، تصبح الثقافة خاصية بنيوية للمجتمع البشري، تضطلع بوظيفة تنظيمه وتوجيه سلوك أفراده، إذ **"فالثقافة كالمجتمع في علاقة توليدية متبادلة ولهذا وجب ألا ننشئ في هذه العلاقة التفاعلات بين الأفراد الذين هم حاملوا وناقلوا هذه الثقافة؛ وهذه التفاعلات تنتج المجتمع الذي بدوره يولد الثقافة.** (موران إ.، المنهج الأفكار: مقامها حياتها عاداتها وتنظيماتها ، 2012، صفحة 25)

يتم بصورة عفوية، بل تحكمه مجموعة من الحتميات الثقافية التي تؤطره وتوجّه مساره، ومن بينها ما يلي:

1-الطبع والتطبع.

يُعَدّ كلٌّ من الطبع والتطبّع من أبرز الحتميات الثقافية التي تسهم في توجيه الإنسان نحو المعرفة بمختلف أبعادها؛ إذ لا تقتصر على تحديد ما ينبغي معرفته فحسب، بل تمتد لتشمل كيفية اكتساب هذه المعرفة. فهي ترسم المعالم الأساسية التي تهدي الفرد إلى الطريق الذي ينبغي أن يسلكه في مساره المعرفي.

وقد استخدم العالم كونراد لورنتز(**1903-1989**)م مفهوم "**الطبع**" ليشير إلى كونه عملية اكتساب تتم من خلال التأثر بمصدر خارجي. ويُوضّح ذلك من خلال مثاله الشهير حول الكتكوت الذي، بمجرد خروجه من البيضة، ينطبع بسلوك أمه، فيحاكيها باعتبارها أول كائن حي يواجهه. وعلى هذا النحو، يمتلك الإنسان بدوره "**طبعًا ثقافيًا**" يتكوّن منذ ولادته، حيث يبدأ باكتسابه داخل الأسرة، ثم يتعزّز عبر المدرسة والجامعة، وصولًا إلى الحياة المهنية. وهكذا يتطبّع الفرد تدريجيًا بأنماط وسلوكيات كل وسط اجتماعي يمرّ به.

ورغم أن مفهومي الطبع والتطبّع قد يبدوان متقابلين من حيث الدلالة، فإنهما في الواقع يتكاملان في تنمية الثقافة وترسيخها داخل الفرد (موران إ.، المنهج الأفكار: مقامها حياتها عاداتها وتنظيماتها ، 2012، صفحة 3). وتكمن السمة الأساسية للطبع في كونه يدفع الإنسان إلى رفض كل ما يتعارض مع معتقداته أو يهددها، وهو ما يدل على أن الفرد يتشرّب منذ طفولته أنماطًا ثقافية متجذّرة في بيئته الاجتماعية.

2-الحرارة الثقافية.

يُستعار مفهوم "**الحرارة**" من حقل الفيزياء بوصفه استعارة دلالية تُحيل إلى كثافة التفاعلات وحيويتها، حيث تغدو مؤشرًا على دينامية الأفكار وتداولها داخل الفضاء الثقافي. وعلى النقيض من ذلك، تُجسد "**البرودة**" حالة من السكون المعرفي والانغلاق، بما يعكسه من انكماش في أفق التفكير وانقطاع عن التفاعل الخلّاق. ومن هذا المنظور، فإن تجاوز أشكال الانغلاق الثقافي لا يتحقق إلا عبر إحياء "**حرارة ثقافية**" (موران إ.، المنهج الأفكار: مقامها حياتها عاداتها وتنظيماتها ، 2012، صفحة 46). قوامها الحوار الخصب، والانفتاح على التعدد، وتبادل الرؤى في أفق تكاملي.

ويتقاطع هذا التصور مع رهانات التربية المستقبلية التي تروم بناء عقل منفتح ومرن، قادر على استيعاب الاختلاف والتفاعل معه بوصفه شرطًا للإغناء المعرفي، لا مبررًا للانغلاق داخل أنساق فكرية مغلقة تعيق إمكانات التطور والإبداع (موران إ.، المنهج الأفكار: مقامها حياتها عاداتها وتنظيماتها ، 2012، صفحة 46).

3-التحاور الثقافي.

يُعدّ التحاور الثقافي أحد الشروط الجوهرية لإنتاج المعرفة، باعتباره يقوم على تعددية الرؤى وتفاعلها ضمن أفق يتأسس على التسامح والانفتاح. ففي هذا السياق، لا يعود الاختلاف مصدرًا للتوتر أو العنف، بل يتحول إلى مجال خصب لـ"**معارك الأفكار**" (موران إ.، المنهج الأفكار: مقامها حياتها عاداتها وتنظيماتها ، 2012، صفحة 47) التي تُدار بالحجة والنقد، حيث يغدو التباين عامل إثراء لا سبب انقسام.

وانطلاقًا من هذا التصور، تتحدد وظيفة التربية بوصفها فضاءً لتكريس ثقافة الحوار وترسيخ قيم التفاعل الخلّاق مع الآخر، بما ينسجم مع رؤية إدغار **موران** لإنسان **المستقبل**؛ ذلك الإنسان القادر على استيعاب التعقيد، والتعايش مع التعدد، والانخراط في بناء عالم مشترك يقوم على الاعتراف بالاختلاف لا نفيه (جرماني ، 2019، صفحة 55).

المطلب الثاني: الفرد كذات عارفة ومنتجة للمعنى.

يتباين الأفراد فيما بينهم، بحيث كل باسلوبه، ويُضاف إلى ذلك أنّ كل لغة تتضمن إمكانية النفي. وتبدوا كل قاعدة اجتماعية ضمنية كانت أم صريحة للوعي على عكسها السالب الذي يتم مع صياغتها الموجبة. (موران إ.، المنهج الأفكار: مقامها حياتها عاداتها وتنظيماتها ، 2012، صفحة 73)

فالمجال اللغوي لا يقتصر على التعبير فحسب، بل يفتح أفقًا جدليًا يتيح للفرد مساءلة القواعد وتجاوزها. ومن ثمّ، فإنّ اللغة تؤدي وظيفة تأسيسية في تمكين الذات من إنتاج المعنى عبر جدلية الإثبات والنفي، حيث توجد قواعد اجتماعية، مصرح بها أو ضمنية، يُنتظر من الفرد الامتثال لها، غير أنّ انخراطه في تعددية الفرص والتجارب يتيح له في الآن ذاته إمكان التعبير عن تصورات وآراء مغايرة (موران إ.، المنهج الأفكار: مقامها حياتها عاداتها وتنظيماتها ، 2012، صفحة 74).

وعليه، يتميز الأفراد فيما بينهم بجملة من الخصائص الوجودية والمعرفية، من قبيل التجاوز، والتخيل، والطبع، والتصور؛ إذ يشكّل الفرد كينونة متفردة، غير قابلة للاختزال أو التجزئة، بما يجعله النواة الأساسية التي يتأسس عليها البناء الاجتماعي.

وفي هذا السياق، يشير **ادغارموران** إلى أنّ الفرد ليس مجرد عنصر داخل المجتمع، بل هو في الآن ذاته وسيلته وغايته؛ ذلك أنّ التفاعلات المتبادلة بين الأفراد هي التي تُنتج المجتمع، غير أنّ هذا الأخير، في حركة جدلية معاكسة، يعيد إنتاج الفرد من خلال اللغة والثقافة التي يُشكّلهما ويغذيهما (Morin, L'identitè humaine a la veille du monde planétaire, 2002, p. 128).

إنّ تشكّل المجتمع يظلّ رهين تضافر عنصرين أساسين: الأفراد والثقافة؛ فالمجتمع ليس معطًى جاهزًا، بل هو سيرورة دينامية تنبثق من تفاعل الذوات داخل إطار ثقافي محدد. ومن هذا المنطلق يمكن القول: (**أن المجتمع البشري يتوالد ذاتيا وينظم نفسه ذاتيا، ويستمر ذاتيا، ويتجدد ذاتيا من خلال أصوله الثقافية**). (موران إ.، المنهج إنسانية البشرية الهوية البشرية، 2009، صفحة 195)

فالمجتمع، بهذا المعنى، ليس بنية ثابتة، بل كيان حيّ يتأسس عبر آليات التوالد والتنظيم الذاتي، مستندًا إلى مرجعياته الثقافية التي تمنحه الاستمرارية والتجدد.

وعليه، فإنّ المجتمع يُنتج ذاته من خلال أفراده، إذ يساهم كل فرد في تنظيمه عبر الامتثال للقيم والمعايير، والسعي إلى أداء أدواره داخل النسق الاجتماعي، مع تجنب ما من شأنه الإخلال بتوازنه. غير أنّ هذه العلاقة ليست أحادية الاتجاه، بل هي علاقة دائرية جدلية، حيث يغدو الفرد في الآن ذاته منتجًا للمجتمع ومنتجًا به، بما يجعل الثقافة الوسيط الذي يضمن استمرارية هذا التفاعل الخلّاق. (موران إ.، المنهج إنسانية البشرية الهوية البشرية، 2009، صفحة 195)

وفي هذا السياق، يتأكد الطابع التلازمي بين الفرد والمجتمع، إذ (لا يوجد مجتمع دون أفراد ولا يوجد أفراد، بشر بكل معنى الكلمة، يحظون بذهن ولغة وثقافة دون مجتمع). (موران إ.، المنهج إنسانية البشرية الهوية البشرية، 2009، صفحة 197) وهو ما يفيد أنّ وجود أحدهما مشروط بوجود الآخر؛ فالفرد لا يتحقق

ككائن إنساني مكتمل إلا داخل أفق اجتماعي، كما أنّ المجتمع لا يقوم إلا من خلال الأفراد الذين ينظمونه ويطوّرونه ويضمنون استمراره.

ومن جهة أخرى، يبرز الفيلسوف وعالم الاجتماع الالماني ثيودور دبليو أدورنو (**1903–1969**)م ويرى أن الطبيعة المركبة لهذه العلاقة، إذ ينظر إلى المجتمع بوصفه شبكة من الموضوعات والعلاقات المتعددة، حيث يظلّ الفرد كيانًا متغيرًا، لكنه غير قابل للذوبان أو الانصهار الكلي داخل الجماعة؛ فهو يحتفظ بفرادته وإنسانيته التي لا يمكن تحقيقها إلا ضمن الإطار الاجتماعي، ذلك أنّ الفرد يظلّ ابن

بيئته، يتشكل بها ويؤثر فيها في الآن ذاته. (Morin, L'identitè humaine a la veille du monde planétaire, 2002, p. 129)

وبناءً على ذلك، فإنّ نشأة المجتمع وتطوره يعودان إلى مجمل التأثيرات المتبادلة بين الأفراد؛ فكلّ إنتاج اجتماعي جديد يعيد تشكيل الأفراد ويغذيهم ثقافيًا ومعرفيًا، في حركة جدلية مستمرة يصبح فيها المجتمع منتِجًا ومنتَجًا في آن واحد. (Morin, 2005, p. 5)

يتضح من خلال هذا التحليل أن المعرفة، في تصور **موران**، ليست معطى بسيطًا أو معزولًا، بل هي نتاج تفاعل معقد بين الفرد والثقافة والمجتمع، وهو ما ينسجم مع مشروعه في تأسيس **"المعرفة المركبة"**. ومن هنا، فإن **التربية المستقبلية** تمثل الامتداد العملي لهذا المشروع، إذ تهدف إلى تكوين إنسان قادر على فهم هذا التعقيد بدل اختزاله.

وعليه، يتعزز الإشكال الذي طرحناه في التمهيد، ليأخذ بعدًا مزدوجًا: إبستمولوجيًا و**تربويًا**، يتمثل في التساؤل عن كيفية تأسيس المعرفة المركبة، **وكيف يمكن للتربية أن تسهم في إعداد إنسان المستقبل القادر على استيعابها وتفعيلها داخل الواقع المعقد؟**

المبحث الثاني: أنساق تنظيم الفكر في فلسفة التعقيد عند موران.

المطلب الأول: اللغة كبنية مولّدة للمعنى ومنظِّمة للفكر.

تُعدّ اللغة في منظور فلسفة التعقيد أكثر من مجرد وسيلة للتواصل، إذ تتجاوز وظيفتها الأداتية لتغدو بنية أنثروبولوجية حاضنة للفكر، وشرطًا إمكانيًا لكل فعل معرفي. فهي نسق مركب من الرموز والإشارات، يتيح للإنسان ليس فقط التعبير عن حاجاته، بل أيضًا بناء عالمه الدلالي وإعادة تشكيله. ومن ثم، فإن أي نشاط معرفي يظل مشروطًا بوجود اللغة، التي تمنح للفكر قابلية الظهور والتداول داخل الفضاء الاجتماعي.

وتتأسس اللغة، في بنيتها الداخلية، على عناصر ثلاث: الأصوات بوصفها وحدات أولية، والمفردات باعتبارها حوامل للمعنى، ثم التراكيب التي تنتظم وفق قواعد نحوية وصرفية. غير أن هذه العناصر لا تُختزل في بعدها الشكلي، بل تتجاوز ذلك إلى كونها قابلة للتطور التاريخي، مما يعكس دينامية الفكر الإنساني نفسه.

1-الكل اللغوي بوصفه نسقًا غير قابل للاختزال.

إن اللغة لا يمكن ردّها إلى وظيفة واحدة، إذ تتعدد أدوارها بين التواصل والتعبير والمحاججة والوصف، وهو ما يجعلها فضاءً لتجلي الفكر وتفاعله مع العالم. فهي، من جهة تعكس الفكر، ومن جهة أخرى تساهم في تشكيله، بحيث يستحيل تصور أحدهما دون الآخر. وفي هذا السياق:

"فاللغة تعبر عن الفكر وهذا الاخير بدوره يعبر عن العالم الخارجي، فأينما وجدت اللغة وجد الفكر، لهذا لا وجود للغة دون الفكر. (موران إ.، المنهج الأفكار: مقامها حياتها عاداتها وتنظيماتها ، 2012، صفحة 237)

كما أن تنوع استعمالات اللغة يعكس غنى التجربة الإنسانية:

لأن لغة الإنسان متعددة الوظائف والاستعمالات، والدليل على ذلك الوظائف هي ان الانسان نجده: يعبر، يجادل، وبتالي فهو يعبر عن مايجول في افكاره ومشاعره. (Cortès, 2008, p. 52)

ومن هنا، تتأسس العلاقة بين الفكر واللغة كعلاقة تلازم بنيوي:

فعلاقة الفكر باللغة هي علاقة تكاملية لأن الفكر متصل باللغة وفي الوقت نفسه اللغة متصلة بالفكر. لأن اللغة عامل أساسي للتعبير عن وعينا وافكارنا. (علاء كاظم ، 2019، صفحة 672)

غير أن هذا التلازم لا يخلو من تعقيد، إذ إن اللغة لا تعكس الواقع بصورة شفافة بل تعيد تشكيله دلاليًا، كما يشير الفيلسوف الانجليزي برتراند راسل (**1872–1970**)م (**ان الكلمات والجمل تعبر عن شيء يختلف عنها**). (موران إ.، المنهج الأفكار: مقامها حياتها عاداتها وتنظيماتها ، 2012، صفحة 240)

وهنا يتجلى البعد التعقيدي للغة، حيث تنفصل الدلالة عن المبنى، مما يفرض على الفكر مجهودًا تأويليًا دائمًا.

وفي هذا السياق، تكتسب **التربية المستقبلية** عند **موران** أهميتها، إذ تدعو إلى تعليم اللغة لا بوصفها أداة جامدة، بل كفضاء حي للتفكير النقدي، قادر على استيعاب التعدد الدلالي والتأويلي، بما يُمكّن المتعلم من تجاوز القراءة الأحادية للعالم.

2–اللغة كآلة معرفية متعددة الأبعاد.

لا تقتصر اللغة على كونها وسيلة للتعبير، بل هي "**آلة" مركبة** تجمع بين أبعاد متعددة: بيولوجية، عقلية، ثقافية، واجتماعية. فهي، في مستواها الأول، تخضع لقواعد شكلية (نحوية وصرفية)، لكنها في مستواها الثاني ترتبط بعمليات التفكير ذاتها، حيث يتداخل المنطق مع اللسانيات في إنتاج المعنى.

كما أن اللغة تحمل نماذج تفكير خاصة بكل ثقافة، ما يجعلها وسيطًا بين الفرد ومحيطه الثقافي. وفي هذا الإطار تتجلى العلاقة الدائرية بين الإنسان واللغة (**إنّ هؤلاء هم الذين أنشؤوا اللغة، غير أنّ هذه الأخيرة تعود بدورها لتُشكِّلهم؛ إذ كما يتكلم الأفراد اللغة، فإنّ اللغة أيضًا "تتكلمهم"، بمعنى أنّ هناك علاقة دائرية متبادلة بين الذات بوصفها كائنًا متكلمًا، وبين اللغة، وبين الآخرين**). (موران إ.، المنهج الأفكار: مقامها حياتها عاداتها وتنظيماتها ، 2012، صفحة 241)

أي أن هذه الدائرية تعكس جوهر التصور التعقيدي، حيث لا يمكن فصل المنتج عن منتِجه. ومن هنا، فإن **التربية المستقبلية** مطالبة بتجاوز تعليم اللغة كقواعد، إلى تعليمها كنسق حي يُنتج الفكر ويُعاد إنتاجه عبره.

وبذلك، تصبح اللغة نقطة البداية والنهاية في الآن ذاته، إذ:

(**فتغدو اللغة متعددة الوظائف، تتقاطع فيها مختلف العمليات والآليات الأخرى وتنطلق منها؛ فهي تُشكِّل نقطة بداية كما تمثل في الآن ذاته نقطة نهاية. وبذلك، تؤدي دور الرابط بين مجمل عناصر العالم الاجتماعي، كما تسهم في تحديد نشاط الإنسان وتوجيهه.**) (موران إ.، المنهج إنسانية البشرية الهوية البشرية، 2009، صفحة 47)

المطلب الثاني: المنطق بين الصرامة الكلاسيكية وأفق التعقيد.

يشكل المنطق أحد الأدوات الأساسية لتنظيم الفكر، غير أن تطوره يكشف عن انتقال من نموذج يقيني مغلق إلى نموذج منفتح على التعقيد واللايقين.

1–المنطق الكلاسيكي وحدود اليقين.

تأسس المنطق الكلاسيكي على مبادئ ثلاث: مبدأ الهوية، وعدم التناقض، والثالث المرفوع، وهي مبادئ تهدف إلى ضمان الاتساق والصرامة في التفكير. وقد ارتبط هذا التصور بأرسطو (**384 –322ق.م**) الذي جعل من الاستنتاج والاستقراء آليتين مركزيتين في بناء المعرفة.

غير أن هذا النموذج، رغم صرامته، يظل محدودًا في قدرته على استيعاب تعقيد الواقع، خاصة في ما يتعلق بالاستقراء، الذي يظل عرضة للخطأ، كما يشير راسل:

(**لا أستطيع أن أمتنع عن التفكير في أن إيماننا المتصلّب بالاستقراء له بعض العلاقات مع الانتظار الحيَوَاني**). (موران إ.، المنهج الأفكار: مقامها حياتها عاداتها وتنظيماتها ، 2012، صفحة 259) ومن هنا، فإن اليقين الذي يعد به المنطق الكلاسيكي ليس إلا يقينًا نسبيًا، قائمًا على انتظام الظواهر لا على ضرورتها المطلقة.

2-المنطق التعقيدي وإعادة بناء التفكير.

في مقابل هذا التصور، يظهر المنطق التعقيدي بوصفه انفتاحًا على إمكانات جديدة للفكر، حيث لم يعد الحكم مقتصرًا على ثنائية (صحيح/خاطئ)، بل أصبح يستوعب حالات وسطى.

انّ هذا التحوّل يعكس انتقال الفكر من منطق الإقصاء إلى منطق الإدماج، حيث لم يعد التناقض مرفوضًا، بل أصبح يُستوعب بوصفه جزءًا من بنية الواقع ذاته. وفي هذا السياق، يؤكد موران على ضرورة تجاوز المنطق دون إلغائه.

وعليه، يتبيّن أن التربية المستقبلية في تصور موران، مدعوة إلى تعليم المتعلم كيفية التفكير داخل حدود المنطق وخارجها في الوقت ذاته، أي استخدامه كأداة للفهم دون أن يتحول إلى قيد يحدّ من إمكانات التفكير.

المبحث الثالث: نقد براديغم التبسيط وأسس المعرفة الجديدة.

المطلب الأول: العلم الكلاسيكي وحدود التبسيط.

يرى **موران** أن العلم الكلاسيكي قد تأسس على **براديغم التبسيط**، الذي يسعى إلى اختزال التعقيد في قوانين عامة وهنا يقول:

(افهم من مصطلح العلم الكلاسيكي ذلك العلم الذي يؤسس المبدأ الذي يقوم عليه التفسير على النظام والتبسيط) (سعيدي، 2016). كما يقول ايضا: **(أطلق مصطلح العلم الكلاسيكي على كل منطق علمي يخضع لبراديغم التبسيط)** (سعيدي، 2016). غير أن هذا التبسيط، رغم فعاليته، يؤدي إلى إقصاء أبعاد أساسية من الواقع، مما يضع العلم في أزمة معرفية.

المطلب الثاني: البراديغم كبنية خفية موجهة للفكر.

يعدّ مفهوم "**البراديغم**" من المفاهيم الإبستيمولوجية المركزية التي أعادت تشكيل فهمنا لطبيعة المعرفة العلمية وآليات اشتغالها، خاصة منذ أن صاغه الفيلسوف الأمريكي توماس صامويل كون(**1922-1996**)**م** ضمن مشروعه النقدي لتاريخ العلم.

فالبراديغم لا يُختزل في كونه نموذجًا أو إطارًا نظريًا ظاهرًا، بل يتجاوز ذلك ليغدو بنية خفية تتحكم في طرائق التفكير، وتوجّه مسارات الإدراك، وتؤطر إمكانات الفهم داخل نسق معرفي معين.

إن **البراديغم** بهذا المعنى ليس مجرد أداة تفسيرية، بل هو شرط إمكان للفهم ذاته؛ إذ يشتغل كشبكة من الافتراضات الضمنية، والقيم المعرفية، والمعايير المنهجية التي لا تكون واعية دومًا لدى الفاعل المعرفي، لكنها تحدد له ما يمكن أن يُرى وما لا يمكن أن يُرىز. وما يُعدّ سؤالًا مشروعًا وما يُستبعد من دائرة التفكير. يقول توماس صامويل كون: **(إن البراديغمات هي إنجازات علمية معترف بها عالميًا، توفّر لفترة من الزمن نماذج للمشكلات والحلول لجماعة من الممارسين)** (صامويل كون، 1997، صفحة 53)

غير أن هذا التعريف رغم دقته لا يكشف البعد العميق **للبراديغم** بوصفه بنية خفية إذ إن قوته تكمن تحديدًا في كونه غير مرئي، يعمل في مستوى ما قبل الوعي، ويوجّه التفكير دون أن يكون موضوعًا مباشرًا له. ومن هنا، فإن **البراديغم** يمارس نوعًا من "**السلطة المعرفية الصامتة**"، التي تحدد أفق التفكير دون أن تفرض نفسها بشكل صريح.

في هذا السياق، يمكن القول إن **البراديغم** يؤدي وظيفة إبستيمية مزدوجة: فهو من جهة يمكّن من إنتاج المعرفة عبر توفير إطار منسجم للفهم، ومن جهة أخرى يقيّد هذا الإنتاج عبر استبعاد إمكانات بديلة قد لا تنسجم مع منطقه الداخلي. وهذا ما يجعل الفكر داخل **البراديغم** فكرًا "**موجّهًا**" لا "**حرًا**" بالمعنى المطلق، لأنه يتحرك ضمن حدود غير مرئية لكنها فعّالة.

وقد ذهب **إدغار موران** إلى تعميق هذا التصور حين اعتبر أن **البراديغم** يمثل(**مبدأ خفيًا ينظم الفكر ويضبطه دون أن يكون موضوعًا له**) (موران ا.، المنهج، 2008، صفحة 28). وهو ما يعكس الطابع البنيوي العميق لهذا المفهوم. فالبراديغم عند **موران** ليس فقط إطارًا علميًا، بل هو بنية ثقافية-معرفية شاملة، تتغلغل في مختلف أنماط التفكير، من العلم إلى الفلسفة، ومن الإدراك اليومي إلى الرؤى الكونية.

ومن هذا المنطلق، يغدو **البراديغم** أشبه بما يسميه ميشيل فوكو (**1926–1984**)م "**الإبستيمي**" أي ذلك النظام المعرفي الذي يحدد شروط إمكان المعرفة في حقبة تاريخية معينة. فكما أن الإبستيمي عند فوكو يضبط ما يمكن التفكير فيه داخل عصر ما، فإن **البراديغم** يحدد ما يمكن قوله داخل حقل علمي معين. وكلاهما يشتركان في كونهما بنيتين خفيتين، تعملان في العمق وتوجهان السطح.

إن خطورة **البراديغم** بوصفه بنية خفية، تكمن في قدرته على إنتاج نوع من "**العمى المعرفي**"، حيث يصبح ما هو خارج **البراديغم** غير مرئي أو غير قابل للفهم. وهذا ما يفسر مقاومة العلماء للأفكار الجديدة التي لا تنسجم مع النموذج السائد، كما حدث في التحولات العلمية الكبرى، مثل الانتقال من الفيزياء الأرسطية إلى الفيزياء النيوتونية، أو من هذه الأخيرة إلى النسبية. فهذه التحولات لا تتم بسهولة، لأنها تتطلب "**قطيعة براديغمية**" تهز الأسس الخفية التي يقوم عليها التفكير.

وفي هذا الإطار، يمكن فهم الثورة العلمية، عند توماس صامويل كون، بوصفها انتقالًا من براديغم إلى آخر، لا مجرد تراكم للمعرفة. فالتغير هنا ليس في المعطيات فقط، بل في طريقة رؤيتها وتأويلها، أي في البنية الخفية التي تنظم الفكر ذاته. يقول كون: (**إن الانتقال من براديغم إلى آخر هو تحول في الرؤية للعالم**). (صامويل كون، 1997، صفحة 111)

وعليه، فإن **البراديغم** لا يوجّه الفكر فحسب، بل يشكّل "**العالم**" الذي يفكر فيه هذا الفكر. فهو لا يحدد الإجابات فقط، بل يحدد الأسئلة ذاتها، بل وحتى ما يُعدّ مشكلة أصلًا. وهذا ما يمنحه طابعًا بنيويًا عميقًا، يجعله أقرب إلى "**نظام تفكير**" شامل، وليس مجرد أداة تحليلية.

غير أن هذا الطابع البنيوي لا يعني أن **البراديغم** ثابت أو مغلق، بل هو قابل للتحول، وإن كان ذلك يتم عبر أزمات معرفية حادة. فحين يعجز **البراديغم** عن تفسير ظواهر معينة يسميها كون اللامنظومات، يبدأ في فقدان فعاليته، مما يفتح المجال أمام ظهور براديغم جديد. وهنا تتجلى دينامية الفكر، بوصفه حركة مستمرة بين الاستقرار والتحول، بين الانغلاق والانفتاح.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول إن **البراديغم** يمثل بنية خفية موجهة للفكر، ليس فقط في مجال العلم، بل في مختلف مجالات المعرفة. فهو الإطار الذي يمنح الفكر انسجامه، لكنه في الوقت ذاته يحدّ من حريته. ومن هنا، فإن الوعي **بالبراديغمات** يصبح شرطًا لتحرير الفكر، أو على الأقل لتوسيع أفقه، عبر إدراك حدوده وإمكاناته.

المطلب الثالث: أسس التبسيط: العقل، التحليل، النظام.

يُعدّ **براديغم التبسيط** من المفاهيم المركزية في الفكر الإبستمولوجي المعاصر. خاصة عند إدغار **موران**، حيث يشير إلى نمط من التفكير يقوم على اختزال الظواهر المعقدة إلى عناصر بسيطة وقابلة للفهم من خلال مبادئ ثلاثة أساسية: **العقل، التحليل، والنظام**. وهذه الأسس شكّلت عبر التاريخ الإطار الموجِّه للعلم الكلاسيكي، لكنها في الوقت ذاته مثّلت حدودًا معرفية حين تعلّق الأمر بفهم التعقيد.

1–العقل كأداة للتبسيط.

يقوم **براديغم التبسيط** على مركزية العقل بوصفه الأداة الأساسية لإنتاج المعرفة، حيث يُنظر إليه باعتباره قادرًا على تنظيم الواقع وفهمه وفق مبادئ الوضوح والتمييز. وقد ارتبط هذا التصور بالفلسفة العقلانية، خاصة عند رينيه ديكارت، الذي أسّس منهجًا يقوم على الشك المنهجي والبحث عن اليقين العقلي.

يرى ديكارت أن: (**العقل هو أعدل الأشياء قسمة بين الناس**). (ديكارت، دت، صفحة 47)

وهذا التصور يُضفي على العقل طابعًا كونيًا يجعله معيارًا للحقيقة. غير أن هذا العقل في إطار التبسيط لا يتعامل مع الواقع في تعقيده، بل يسعى إلى تنقيته من الغموض والتشابك، عبر إخضاعه لقواعد صارمة.

وفي هذا السياق، يؤكد **إدغار موران** أن: (**العقلانية الكلاسيكية تسعى إلى القضاء على اللايقين، لكنها بذلك تُقصي جزءًا من الواقع**). (موران ا.، مدخل إلى الفكر المركب، دت، صفحة 32)

فالعقل هنا لا يكتفي بالفهم، بل يمارس نوعًا من الإقصاء لكل ما لا يخضع لمنطقه، وهو ما يؤدي إلى تبسيط مفرط للظواهر.

2-التحليل كآلية للتفكيك.

يُعتبر التحليل الأداة الإجرائية الأساسية في **براديغم التبسيط**، حيث يقوم على تفكيك الكل إلى أجزاء، ودراسة كل جزء على حدة. وقد شكّل هذا المبدأ أساس المنهج العلمي الحديث، خاصة في العلوم الطبيعية.

يؤكد ديكارت في قاعدته الثانية: (**أن أقسم كل واحدة من الصعوبات التي أبحثها إلى أكبر عدد ممكن من الأجزاء**). (ديكارت، دت، صفحة 52)

هذا المبدأ التحليلي مكّن العلم من تحقيق تقدم كبير، لكنه في المقابل أدى إلى تفتيت المعرفة وفقدان الرؤية الكلية. فبدل فهم الظاهرة في ترابطها، يتم التعامل معها كأجزاء منفصلة.

ويشير **موران** إلى هذه الإشكالية بقوله: (**المعرفة التحليلية تفصل ما هو مرتبط، وتُجزّئ ما هو موحّد**). (موران ا.، المنهج، 2008، صفحة 89)

وبالتالي، فإن التحليل في إطار التبسيط لا يكتفي بالتفكيك، بل يؤدي إلى نوع من العمى المعرفي تجاه العلاقات المعقدة بين العناصر.

3-النظام كآلية للضبط والتنظيم.

يرتكز **براديغم التبسيط** كذلك على فكرة النظام، أي إخضاع الظواهر لقوانين ثابتة ومنتظمة، بحيث يمكن التنبؤ بها والتحكم فيها. وقد تجلّى هذا التصور بوضوح في الفيزياء الكلاسيكية، خاصة مع إسحاق نيوتن (**1642-1727**)م حيث تم تصور الكون كآلة ميكانيكية تعمل وفق قوانين دقيقة.

في هذا الإطار، يُنظر إلى النظام باعتباره نقيض الفوضى، ويتم السعي إلى استبعاد كل ما هو غير منتظم أو غير قابل للتنبؤ. غير أن هذا التصور يتجاهل الطبيعة الديناميكية والمعقدة للواقع.

يؤكد **موران** أن: (**النظام في الفكر الكلاسيكي يقوم على استبعاد اللانظام، في حين أن الواقع يجمع بينهما**). (موران ا.، العقل المحكم، صفحة 27)

وهذا يعني أن التبسيط لا يعترف إلا بالنظام الصارم، بينما يهمل التفاعلات غير الخطية واللايقين، التي تُعدّ جزءًا أساسيًا من الظواهر المعقدة.

ولهذا فإن أسس التبسيط (العقل، التحليل، النظام) شكّلت مجتمعةً الإطار المعرفي للعلم الكلاسيكي، وأسهمت في تحقيق إنجازات علمية كبرى، لكنها في الوقت ذاته أدت إلى اختزال الواقع وإقصاء أبعاده المعقدة. ولهذا يدعو **إدغار موران** إلى تجاوز هذا **البراديغم** نحو فكر التعقيد الذي يقوم على الربط بدل الفصل، وعلى الاعتراف باللايقين بدل إقصائه.

المبحث الرابع: تأسيس المعرفة المركبة وأطرها البنيوية عند إدغار موران.

تشير المعرفة المركبة، في أفقها الإبستيمولوجي الجديد، إلى نمط من المعرفة يتجاوز التصور الأداتي الضيق، فلا تنحصر في مجرد أدوات إنتاج المعرفة، بل تمتد إلى مساءلة شروط إنتاج هذه الأدوات ذاتها، ضمن رؤية شمولية متعددة الأبعاد. إنها معرفة تنبني على يقظة نقدية تدمج المراقبة المركبة، وتؤسس لفهم دينامي يتجاوز الاختزال، لتتشكل بذلك حول ثلاث دعائم كبرى تمثل جوهر الفكر المركب.

المطلب الأول: المبادئ المؤسِّسة للفكر المركب.

يُعدّ الفكر المركّب عند إدغار **موران** أحد أهم التحولات الإبستمولوجية المعاصرة.حيث يسعى إلى تجاوز **الاختزال والتبسيط** الذي ميّز الفكر الكلاسيكي، نحو رؤية تربط بين الظواهر وتدمج بين أبعادها المتعددة. وفيما يلي عرض دقيق ومفصّل لأهم المبادئ الأساسية لهذا الفكر.

1-مبدأ الحوارية.

يقوم هذا المبدأ على الجمع بين المتناقضات داخل وحدة واحدة دون إلغائها، أي الاعتراف بأن الواقع يتكون من عناصر متعارضة لكنها متكاملة في الآن ذاته (النظام/اللانظام، العقل/اللاعقل، الفرد/المجتمع).

يقول **موران**: (**إن الفكر المركب لا يقصي التناقض، بل يحتضنه ويعمل على إدماجه ضمن نسق الفهم**). (موران إ.، مدخل إلى الفكر المركب، 2005، صفحة 112)

فالحوارية تعني تجاوز المنطق الثنائي الكلاسيكي (إما/أو) إلى منطق مركب (مع/ضد)، حيث تصبح التناقضات شرطًا للفهم لا عائقًا له.

2-مبدأ التنظيم الذاتي.

يرى **موران** أن الكائنات والأنظمة ليست مجرد بنيات ثابتة، بل هي أنظمة تنتج ذاتها بذاتها عبر تفاعلها مع محيطها.

يؤكد **موران**: (**كل كائن حي هو في الوقت نفسه منتج لذاته ومنتَج لبيئته**). (موران إ.، مدخل إلى الفكر المركب، 2005، صفحة 95)

وهذا يعني أن النظام لا يمكن فهمه إلا من خلال علاقته بالوسط، حيث يتداخل الاستقلال مع الاعتماد في علاقة جدلية مستمرة.

مثال ذلك: المجتمع ينتج الأفراد عبر **التربية** والثقافة، لكن الأفراد بدورهم يعيدون إنتاج المجتمع وتغييره. وهكذا تصبح العلاقة دائرية وليست سببية بسيطة.

3-المبدأ الهولوغرامي.

يفيد هذا المبدأ أن الجزء يحتوي على الكل، والكل يحتوي على الجزء، بشكل يشبه الصورة الهولوغرافية.

يصرح **موران**: (**ليس الكل في الجزء فحسب، بل الجزء أيضًا في الكل**). (موران إ.، مدخل إلى الفكر المركب، 2005، صفحة 101)

فمثلًا: الفرد يحمل في داخله المجتمع (لغة، ثقافة، قيم)، والمجتمع يتشكل من الأفراد. هذا التداخل يلغي الفصل الحاد بين الجزئي والكلي.

اذن تُظهر هذه المبادئ أن **الفكر المركب** عند **موران** ليس مجرد نظرية معرفية، بل هو مشروع إبستمولوجي شامل يهدف إلى إعادة بناء العقل الإنساني على أساس الربط، التعقيد، والانفتاح. إنه انتقال من عقل يفصل ويبسّط إلى عقل يربط ويُعقّد، ومن يقين مغلق إلى معرفة مفتوحة على اللاتحديد.

المطلب الثاني: جدلية الذات والموضوع في المعرفة المعاصرة.

تُعدّ إشكالية العلاقة بين الذات والموضوع من القضايا المركزية التي أعاد **إدغار موران** صياغتها ضمن مشروعه في "**الفكر المركب**"، حيث سعى إلى تجاوز الثنائيات الاختزالية التي ميّزت الفكر الكلاسيكي، وعلى رأسها ثنائية الذات/الموضوع. فالمعرفة، في نظره، ليست انعكاسًا آليًا للواقع، ولا إنتاجًا ذاتيًا خالصًا، بل هي سيرورة تفاعلية معقدة، تتداخل فيها الذات العارفة مع الموضوع المعروف ضمن شبكة من العلاقات المتعددة.

لقد انطلق **موران** من نقد جذري **للبراديغم التبسيطي** الذي يفصل بين الذات والموضوع، ويجعل من الموضوع كيانًا مستقلًا يمكن إدراكه بموضوعية مطلقة. ففي هذا السياق، يؤكد أن: (**كل معرفة هي في الآن ذاته ترجمة وإعادة بناء للواقع**) (موران إ.، المنهج 1: طبيعة الطبيعة، 2005، صفحة 24)

ما يعني أن الذات لا تنقل الواقع كما هو، بل تُعيد تشكيله وفق بنياتها المعرفية والثقافية. ومن ثمّ، فإن الموضوع ليس معطى جاهزًا، بل هو بناء معرفي تشارك في إنتاجه الذات.

إن ما يميز تصور **موران** هو تأكيده على مبدأ العودية، حيث لا تكون العلاقة بين الذات والموضوع خطية، بل دائرية تفاعلية: الذات تُنتج معرفة عن الموضوع، وهذه المعرفة تعود لتؤثر في الذات وتُعيد تشكيلها. وهكذا، فإن: (**المنتِج هو في الوقت نفسه منتَج لما يُنتجه**). (موران إ.، المنهج 2: حياة الحياة، 2005 ، صفحة 112) وهو ما يعكس الطابع الجدلي العميق للعلاقة بين الطرفين.

كما يُدرج **موران** هذه الجدلية ضمن مبدأ الحوارية، الذي يسمح بدمج المتناقضات داخل وحدة مركبة. فالذات والموضوع ليسا قطبين متقابلين ينبغي الفصل بينهما، بل عنصران متكاملان في علاقة توتر دائم، حيث لا يمكن فهم أحدهما دون الآخر. ومن هنا تصبح المعرفة فضاءً للحوار بين الذات والموضوع، لا ساحة لصراع أو إقصاء.

وفي إطار تحليله للمعرفة العلمية، يبيّن **موران** أن الموضوع العلمي نفسه ليس مستقلًا عن الذات العارفة، بل هو نتيجة تفاعل مع أدوات وتقنيات ونماذج ذهنية. فالعلم لا يكتشف موضوعاته فقط، بل يُنشئها أيضًا داخل شروط إبستمولوجية محددة. لذلك يقول: (**المعرفة العلمية ليست مرآة تعكس الواقع، بل بناء يُنتج موضوعه**) (موران إ.، مدخل الى الفكر المركب، 2005، صفحة 67)

وهذا الطرح ينسجم مع ما ذهب إليه غاستون باشلار (**1884–1962**)م غير أن موران يتجاوزه بإدماج البعد الذاتي ضمن نسق معقد يشمل الأبعاد البيولوجية والثقافية والاجتماعية.

ومن جهة أخرى، يؤكد **موران** أن الذات العارفة ليست كيانًا مجردًا، بل هي كائن حيّ، بيولوجي وثقافي في آن واحد، يخضع لتأثيرات متعددة (**اللغة، المجتمع، التاريخ**). وبالتالي، فإن كل معرفة تحمل طابعًا ذاتيًا لا يمكن إلغاؤه. لكنه في المقابل لا ينفي وجود موضوع مستقل نسبيًا، بل يرى أن المعرفة تنشأ من التفاعل بين ذاتٍ مشروطة وموضوعٍ مقاوم. ومن هنا، فإن الحقيقة ليست مطلقة ولا نسبية بالكامل، بل هي نتيجة هذا التفاعل الجدلي.

كما يربط **موران** هذه الجدلية بمفهوم التعقيد، حيث تصبح المعرفة عملية إدماج لما هو متفرق، وربط لما هو منفصل، دون اختزاله. فالفكر المركب يسعى إلى (**ربط ما تم فصله، وتمييز ما تم خلطه**) (موران إ.، مدخل الى الفكر المركب، 2005، صفحة 21) وهو ما يعني تجاوز الفصل التعسفي بين الذات والموضوع نحو فهم تكاملي.

وبذلك، يمكن القول إن مساهمة **إدغار موران** تتمثل في إعادة تأسيس العلاقة بين الذات والموضوع على أساس جدلي مركب، يقوم على التفاعل والتداخل، بدل الفصل والتقابل. فالمعرفة ليست امتلاكًا للموضوع من طرف الذات، بل هي مشاركة في بنائه، ضمن سيرورة مفتوحة وغير مكتملة.

إن جدلية الذات والموضوع عند موران تمثل تحولًا نوعيًا في الإبستمولوجيا المعاصرة، حيث يتم تجاوز النزعات الاختزالية نحو تصور مركب للمعرفة، يعترف بتداخل الأبعاد الذاتية والموضوعية. وبذلك، فإن الحقيقة ليست معطى نهائيًا، بل بناء مستمر، يتجدد عبر التفاعل بين الذات والعالم.

المطلب الثالث: براديغم التعقيد بوصفه أفقا إبستيمولوجيا جديدا.

يُمثّل **براديغم التعقيد** تحوّلًا نوعيًا في تاريخ التفكير الإبستيمولوجي، إذ لم يعد العالم يُفهم بوصفه نسقًا بسيطًا قابلًا للاختزال إلى عناصره الأولية، بل باعتباره شبكة من العلاقات المتداخلة والمتفاعلة التي تتجاوز منطق الفصل والتبسيط. في هذا السياق، يبرز فكر **إدغار موران** باعتباره من أهم المشاريع الفلسفية التي سعت إلى تأسيس هذا **البراديغم** الجديد، من خلال نقده العميق **لبراديغم التبسيط** الذي هيمن على الفكر العلمي الكلاسيكي.

لقد تأسس **براديغم التبسيط**، كما يرى **موران**، على ثلاث عمليات كبرى: الفصل، الاختزال، والتجريد، وهي عمليات مكّنت العلم الحديث من تحقيق إنجازات هائلة، لكنها في الوقت نفسه أدت إلى تشظي المعرفة وفصل الإنسان عن سياقاته المعقدة. في مقابل ذلك، يدعو موران إلى تبني **براديغم التعقيد** الذي يقوم على الربط وإعادة وصل ما تم فصله، بما يسمح بفهم الظواهر في كليتها وترابطها.

يقول **موران** في هذا الصدد: (**إنّ التعقيد ليس هو ما يُبسط، بل هو ما يُنظّم ما لا يمكن تبسيطه دون فقدان معناه**). (موران إ.، المنهج: طبيعة الطبيعة، 2008، صفحة 45)

من هنا، يتأسس **براديغم التعقيد** بوصفه أفقًا إبستيمولوجيًا جديدًا، لأنه يعيد النظر في شروط إنتاج المعرفة ذاتها، وليس فقط في موضوعاتها. فهو لا يكتفي بإضافة معارف جديدة، بل يُغيّر طريقة التفكير في المعرفة، من خلال إدماج مفاهيم مثل اللايقين، التعدد، التفاعل، والتنظيم الذاتي.

إنّ من أهم مرتكزات هذا **البراديغم** ما يسميه **موران بـ"الفكر المركب"**، وهو فكر يسعى إلى تجاوز الثنائيات الكلاسيكية (الذات/الموضوع، النظام/الفوضى، الجزء/الكل)، من خلال تبني منطق جدلي تكاملي. ففي هذا الإطار، لا يمكن فهم الجزء دون الكل، كما لا يمكن فهم الكل دون أجزائه، وهو ما يُعبّر عنه بمبدأ **"الهولوغرامية"**.

يؤكد **موران**: (ليس الكل فقط في الجزء، بل إنّ الجزء أيضًا في الكل) (موران إ.، المنهج: معرفة المعرفة، 2009، صفحة 112)

كما يقوم **براديغم** التعقيد على مبدأ **"الحوارية"**، الذي يسمح بالتفكير في التناقضات لا باعتبارها تعارضات يجب إقصاؤها، بل كتوترات خلاقة تُنتج المعنى. فالنظام والفوضى، مثلًا، ليسا متعارضين بشكل مطلق، بل يتفاعلان في إنتاج التنظيم.

ومن جهة أخرى، يفتح هذا **البراديغم** المجال أمام إدماج الذات العارفة داخل عملية المعرفة، في تجاوز واضح للنزعة الموضوعية الصارمة التي ميّزت العلم الكلاسيكي. فالمعرفة، بحسب **موران**، ليست انعكاسًا محايدًا للواقع، بل هي بناء يتأثر بالسياقات الثقافية والتاريخية والنفسية للذات العارفة. يقول في هذا السياق:

(**كل معرفة هي ترجمة وإعادة بناء للواقع من قبل ذهن بشري متموضع**) (موران إ.، مدخل إلى الفكر المركب، 2005، صفحة 27)

وبهذا المعنى، يُعيد **براديغم التعقيد** الاعتبار للبعد الإنساني في المعرفة، ويُؤسس لإبستيمولوجيا منفتحة، تعترف بحدودها وتحتضن اللايقين بدل إقصائه. وهو ما يجعل منه أفقًا جديدًا قادرًا على التعامل مع التحديات المعاصرة، مثل العولمة، الأزمات البيئية، وتعقيد الأنظمة الاجتماعية.

إنّ أهمية هذا **البراديغم** لا تكمن فقط في مجاله النظري، بل تمتد إلى مجالات متعددة كالتربية، السياسة، والعلوم الإنسانية. ففي المجال **التربوي**، مثلًا، يدعو **موران** إلى تعليم قائم على الربط بين المعارف، بدل تجزئتها، بما يُمكّن المتعلم من فهم العالم في تعقيده الحقيقي.

وفي الأخير، يمكن القول إنّ **براديغم التعقيد** عند **موران** لا يُمثّل مجرد بديل إبستيمولوجي، بل هو مشروع حضاري يسعى إلى إعادة بناء العلاقة بين الإنسان والعالم، على أساس الفهم، الترابط، والمسؤولية. إنه انتقال من عقل يُبسّط العالم إلى عقل يُنصت لتعقيده، ومن معرفة تُجزّئ إلى معرفة تُركّب.

خاتمة:

يتضح من خلال هذا التحليل أن مشروع إدغار **موران** لا يقتصر على إعادة بناء نظرية المعرفة، بل يتجاوز ذلك ليؤسس لتحول إبستيمولوجي عميق، يقوم على **نقد براديغم التبسيط** واستبداله **ببراديغم التعقيد**.

فالمعرفة المركبة ليست مجرد بديل معرفي، بل هي رؤية شمولية تعيد ربط ما فصلته الحداثة: الذات بالموضوع، الجزء بالكل، النظام بالفوضى، اليقين باللايقين. إنها دعوة إلى فكر قادر على احتضان التناقض بدل إقصائه، وعلى إدراك العالم في غناه وتشابكه.

ومن هذا المنطلق، تغدو **التربية المستقبلية** الامتداد العملي لهذا المشروع، إذ لم يعد دورها نقل المعارف الجاهزة، بل تكوين عقل مركب، نقدي، منفتح، قادر على فهم العالم في تعقيده، والتفاعل معه بوعي ومسؤولية.

وعليه، فإن الرهان الحقيقي **لمستقبل** المعرفة لا يكمن في مزيد من التخصص الضيق، بل في بناء فكر تركيبي يعيد للإنسان وحدته المعرفية والوجودية، ويؤهله لمواجهة تحديات عالم يتسم باللايقين والتعقيد المتزايد.

المصادر والمراجع:

1. إدغار موران. (2005). المنهج 2: حياة الحياة. (عبد الرحيم حرزالله، المترجمون) الدار البيضاء: إفريقيا الشرق.
2. إدغار موران. (2005). المنهج 1: طبيعة الطبيعة. (عبد الرحيم حرزالله، المترجمون) الدار البيضاء: إفريقيا الشرق.
3. إدغار موران. (2005). مدخل الى الفكر المركب. (عبد الرحيم حرزالله، المترجمون) الدار البيضاء: إفريقيا الشرق.
4. إدغار موران. (2005). مدخل إلى الفكر المركب (المجلد 2). (سعيد بنكراد، المترجمون) الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
5. إدغار موران. (2008). المنهج: طبيعة الطبيعة (المجلد 1). (هناء صبحي، المترجمون) هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث.
6. إدغار موران. (2009). المنهج: معرفة المعرفة (المجلد 1). (هناء صبحي، المترجمون) هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث.
7. إدغار موران. (2012). المنهج الأفكار: مقامها حياتها عاداتها وتنظيماتها . 1، 4. (جمال شحيد، المترجمون) بيروت: المنظّمة العربيّة للتّرجمة.
8. إدغار موران. (2012). المنهج، معرفة المعرفة: أنثروبولوحيا المعرفة . 1، 3. (جمال شحيد، المترجمون) بيروت: المنظّمة العربية للترجمة.
9. ادغار موران. (2002). تربية المستقبل، المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل. 1. (عزيز لزرق، و منير الحجوجي، المترجمون) المغرب: دار توبيقال للنشر.
10. ادغار موران. (2008). المنهج (المجلد 1). (هناء صبحي، المترجمون) هيئة أبوظبي للثقافة والتراث.
11. إدغار موران. (2009). المنهج إنسانية البشرية الهوية البشرية. 1. (هناء صبحي، المترجمون) هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث.
12. ادغار موران. (بلا تاريخ). العقل المحكم (المجلد 1). (المنصف وناس، المترجمون) تونس: معهد تونس للترجمة.
13. ادغار موران. (دت). مدخل إلى الفكر المركب. (عبد السلام بن عبد العالي، المترجمون) الدار البيضاء: دار توبقال.
14. توماس صامويل كون. (1997). ، بنية الثورات العلمية. (شوقي جلال، المترجمون) الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
15. رونيه ديكارت. (دت). مقال عن المنهج. (جميل صليبا، المترجمون) بيروت: دار الكتاب اللبناني.
16. عبد الفتاح سعيدي. (جوان, 2016). فلسفة التعقيد ونقد مركزية العلم الحديث. مجلة دراسات(4).
17. فاطمة جرماني . (ديسمبر , 2019). الأخلاقيات الكوكبية عند إدغار موران. (8)، 6. مجلة أكاديمية فصلية محكمة تعنى بالبحوث الفلسفية والاجتماعية والنفسية.
18. مسعود علاء كاظم . (تشرين الثاني, 2019). إبستيمولوجيا التعقيد عند إدغار موران. مجلة كلية التربية(37).
19. Morin, E. (2005). Introduction à la pensée complexe. Paris: Éditions du Seuil.
20. Cortès, a. (2008). La méthide d'edgar morin pistesde lecture. 4. Synergies Monde.
21. Morin, E. (2002, fevrlèr). L'identitè humaine a la veille du monde planétaire. revue des deux mondes.