

Ethics of Digital and Technological Transformation in Morocco's Public Education Service: Frameworks and Specificities

Mohamed Allali¹

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 14

To cite this article: Allali, M. (2026). Ethics of Digital and Technological Transformation in Morocco's Public Education Service: Frameworks and Specificities. Science Step Journal, 4(14). ISSN: 3009-500X.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.22151218>

Abstract

This article addresses a key approach to enhancing the quality of educational practice and safeguarding its distinctive nature and specificities amid profound and rapidly accelerating digital and technological transformations affecting practices in the school environment, educational stakeholders, the nature of their interactions, and their relationship with knowledge. The study also highlights the shortcomings and limitations in establishing digital ethics. Drawing on findings from relevant academic studies as well as foundational literature on ethics and ethical frameworks, it identifies a range of potential risks that should be considered when developing a reference framework for digital ethical governance, particularly within Morocco's national education sector, where this field remains in the process of development and institutionalization. The research problem examines the conceptual framework governing the integration of digital transformation within the education, training, and scientific research system, particularly the national education sector. It further investigates the measures undertaken by the competent authorities to ensure the ethical implementation of digital and technological transformation in accordance with the commitments established in relevant regulatory texts and reference frameworks. The study also assesses the extent to which existing initiatives, where implemented, meet the requirements of efficiency and effectiveness. Finally, it explores ways of contributing to the development of an ethical approach capable of accompanying digital and technological transformation in the national education sector and addressing existing shortcomings. To achieve these objectives, the study adopts a descriptive-analytical approach.

Keywords: Ethics, professional ethics, Digital ethics, Digital Transformation, artificial intelligence.

¹ Doctor of Economic Law, Assistant Professor at the Regional Center for Education and Training Professions for the Souss-Massa Region/Agadir, Morocco.
allalicrmef@gmail.com

أخلاقيات التحول الرقمي والتكنولوجيا في المرفق العام التربوي المغربي: المرجعيات والخصوصيات

محمد علالي

ملخص

نتناول ضمن هذا المقال واحدا من أهم مداخل تجويد الممارسة التربوية، وأساسا من أسس ضمان الحفاظ على طابعها وخصوصيتها، في ارتباط بواحد من أبرز التحولات العميقة والمتسارعة، التي تلقي بظلالها على الممارسة في الفضاء المدرسي، وكذا على الفاعلين فيه، وعلى طبيعة العلاقات بينهم، وأيضا على علاقاتهم بالمعرفة. كما تستهدف الدراسة، التنبيه، إلى جوانب النقص والعور التي تعترى سيرورة إرساء أخلاقيات رقمية، وبطبيعة الحال، فإنها تحاول التنبيه، انطلاقا من مستنتجات الدراسات الأكاديمية ذات الصلة، وكذا من خلال الأدبيات التأسيسية لموضوع/مبحث الأخلاق والأخلاقيات، إلى جملة المخاطر التي ينبغي استحضارها، في سياق بناء إطار مرجعي، للتأطير الأخلاقي الرقمي، ضمن قطاع التربية الوطنية على الخصوص، حيث لا يزال الموضوع قيد التأسيس والبناء. وبالنسبة لإشكالية البحث كمنطلق موجه للمعالجة، فإنها قائمة على التساؤل عن التصور الناظم لحضور التحول الرقمي في منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي/قطاع التربية الوطنية، وكذا طرح السؤال بخصوص الخطوات التي اتخذتها السلطات الوصية في سبيل ضمان أخلاقية التحول الرقمي/التكنولوجي داخل القطاع انطلاقا من الالتزامات المقررة ضمن النصوص والمرجعيات ذات الصلة؟ وأيضا التساؤل إلى أي حد يمكن اعتبار المنجز، حال تحققه، مستوفيا لشروط النجاعة والفعالية؟ وفضلا عن كل ذلك بحث الكيفية التي يمكن من خلالها المساهمة في التأصيل لمقاربة أخلاقية مواكبة لعملية التحول الرقمي والتكنولوجي في قطاع التربية الوطنية، وذلك قصد المساهمة في تجاوز النقص الحاصل، كل ذلك من خلال منهج وصفي تحليلي.

الكلمات المفتاحية

الأخلاق - الأخلاقيات - الأخلاقيات المهنية - الأخلاقيات الرقمية - التحول الرقمي - الذكاء الاصطناعي.

مقدمة:

عديدة هي أوجه وتجليات التحول التي رسمها واضع السياسات العمومية لتجديد مداخل التدبير الإداري وآلياته، وهي الأوجه التي تبدأ، كما تكشف عن ذلك الأدبيات الرسمية ذات الصلة²، من المستوى التنظيمي، لتنتهي بالمستوى التخليقي، مروراً بكل من المستويين التدبيري والرقمي.

ولئن كانت هذه المستويات، تتميز بنوع من الاستقلال الموضوعاتي، الذي يظهر في تفاصيل العناصر الأساسية المكونة لكل منها، فإنها في الآن ذاته، تعرف تداخلاً يجعل كل مستوى منها مستحضراً لعناصر هي من صميم الاختصاص الموضوعاتي للمستويات الأخرى، حيث لا يشكل مستوى التحول الرقمي استثناء ضمن هذه القاعدة، بالنظر إلى ما يفترضه من استحضار للبعد الأخلاقي في تأطير عملية الانتقال من نموذج قائم على التدبير التقليدي، إلى آخر يستدمج ما تسعف به مستنتجات، ومستجدات التقنيات الرقمية والتكنولوجية الحديثة، تيسيراً لعملية التدبير، واقتصاداً للجهد والوقت.

وإذا كان الرهان العام على مستوى السياسات العمومية يسعى إلى تعميم الاستخدام الناجع للتقنيات الرقمية والتكنولوجية في تدبير الخدمات العمومية كافة، فإن قطاع التربية الوطنية، كمكون من مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي³، يفترض أن يكون أكثر المجالات انشغالا بهذا التحول، نظراً لما يتميز به من خصوصية كفضاء للتنشئة الاجتماعية، تجعله ملزماً بمسيرة مستجدات التكنولوجيا والرقميات، ومدعوا للاستفادة من إنتاجاتهما وتتبع تحولاتهما، لتجويد الخدمة التربوية، ودعم عنصري الثقة والسرعة في الوفاء بها، وتقريبها من المرتفقين، وهذا هو ما يستشف كالتزام من منطوق المادة الثالثة والثلاثين من القانون الإطار رقم 51.17، ليس بالحديث فقط عن الاستمرار في تعزيز حضور تكنولوجيا الإعلام والاتصال، وإنما برفع سقف الطموح، ليصل إلى إدماج "التعليم الإلكتروني" في أفق تعميمه داخل المنظومة، بعد مسار من تنمية وتطوير التعليم عن بعد، وكذا تنويع أساليب التكوين والدعم بين الرقمي وغيره. جاء في المادة المذكورة تأكيد المشرع، على أنه "يتعين على الحكومة أن تتخذ جميع التدابير اللازمة والمناسبة لتمكين

² - ومنها على الخصوص فيما يخص قطاع التربية الوطنية:

- الخطاب الملكية السامية، ونخص منها بالذكر:

- الخطاب الملكي السامي بتاريخ 14 أكتوبر 2016، بمناسبة افتتاح الدورة الأولى من السنة التشريعية الأولى من الولاية التشريعية العاشرة، خصوصاً فيما أشار إلى ضرورة تعميم الإدارة الإلكترونية بكيفية مندمجة؛

- الخطاب الملكي السامي بتاريخ 29 يوليوز 2017، بمناسبة حلول الذكر 18 لترع جلالته على عرش أسلافه المنعمين، خصوصاً فيما أشار إليه من ضرورة إرساء الحكامة في الإدارة العمومية، والرفع من المردودية، وتعزيز كفاءة الموظفين؛

- الرسالة الملكية السامية بتاريخ 27 فبراير 2018، الموجهة إلى المشاركين في الملتقى الوطني للوظيفة العمومية العليا، خصوصاً فيما نص عليه من ضرورة إخراج ميثاق المرافق العمومية، وضرورة تعميم الإدارة الرقمية، وتوفير الخدمات عن بعد.

- الخطة الوطنية لإصلاح الإدارة 2018 - 2021؛

- الرؤية الاستراتيجية 2015 - 2030؛

- القانون الإطار رقم 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي؛

³ - طبقاً لمقتضيات المادة السابعة من القانون الإطار 51.17، يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الصادر في شأنه الظهير الشريف رقم 1.19.113، بتاريخ 7 ذي الحجة 1440 (9 أغسطس 2019). ج.ر. عدد 6805 بتاريخ 17 ذو الحجة 1440 (19 أغسطس 2019)، ص 5623.

مؤسسات التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي في القطاعين العام والخاص، من تطوير موارد ووسائل التدريس والتعلم والبحث في منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، ولا سيما من خلال الآليات التالية:

- تعزيز إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في النهوض بجودة التعليمات وتحسين مردوديتها؛
- إحداث مختبرات للابتكار وإنتاج الموارد الرقمية، وتكوين مختصين في هذا المجال؛
- تنمية وتطوير التعلم عن بعد، باعتباره مكملاً للتعلم الحضوري؛
- تنويع أساليب التكوين والدعم الموازية للتربية المدرسية والمساعدة لها؛
- إدماج التعليم الإلكتروني تدريجياً في أفق تعميمه".

لكن إذا كان ما سبق يعتبر رهانا ثابتا وأساسيا ضمن رهانات المنظومة، فإنه يبقى في المقابل أيضا، رهينا، وبشكل قوي في بلوغ غاياته، بمدى تحقق التقيد الصارم بضوابط، تجعل من الاستعانة بالخدمات الرقمية، وما تسعف به التكنولوجيات الحديثة، محققا فعلا للغاية المرجوة، حيث يظهر البعد الأخلاقي، الذي هو في الآن ذاته، مستوى مستقل من مستويات التحول في التدبير الإداري كما سبقت الإشارة، باعتباره معطى لازما، وشرطا واقفا، غير قابل للتجاوز. فهو والحالة هاته في حكم الضمانة الفعلية لحسن إتمام التحول المذكور، خصوصا في ظل وجود جملة من التحديات التي يطرحها تدخل الفاعلين التربويين؛ تظهر في شكل التزامات قانونية يأتي على رأسها ضمان الحفاظ على الخصوصية، وتوفير الضمانات اللازمة لعدم حصول الاستغلال الرقمي أو التكنولوجي غير المشروع، والذي قد يرقى ليكون استغلالا جرميا، بتجلياته المختلفة والمتنوعة، كما تحددها، وتنظم أثارها، مجموعة القانون الجنائي بشقيه؛ المسطري والموضوعي.

من هذا المنطلق، وضمن حدود زاوية الطرح المعبر عنها أعلاه، نطرح للتناول إشكالية مركزية، قائمة على التساؤل عن التصور الناظم لحضور التحول الرقمي في منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي/قطاع التربية الوطنية، وكذا طرح السؤال بخصوص الخطوات التي اتخذتها السلطات الوصية في سبيل ضمان أخلاقية التحول الرقمي/التكنولوجي داخل القطاع انطلاقا من الالتزامات المقررة ضمن النصوص والمرجعيات ذات الصلة؟ وأيضا التساؤل إلى أي حد يمكن اعتبار المنجز، حال تحقيقه، مستوفيا لشروط النجاعة والفعالية؟ فضلا عن كل ذلك بحث الكيفية التي يمكن من خلالها المساهمة في التأصيل لمقاربة أخلاقية مواكبة لعملية التحول الرقمي والتكنولوجي في قطاع التربية الوطنية، وذلك قصد المساهمة في تجاوز النقص الحاصل، كل ذلك من خلال منهج وصفي تحليلي، وانطلاقا من محورين للمعالجة والتقصي والتحليل:

- المحور الأول: التأسيس المرجعي والمعرفي لأخلاقيات المرفق العام التربوي؛
- المحور الثاني: التأسيس المعياري لأخلاقيات المرفق العام التربوي: الخصوصية والمداخل وتقييم عملية الإرساء.

المحور الأول: التأسيس المرجعي والمعرفي والواقعي لأخلاقيات المرفق العام التربوي:

تفترض مناقشة أي موضوع ضمن سياق علمي وأكاديمي خاص، أن يتم التصدي بالتوضيح، بدءاً وبالأولوية، للمستوى المفهومي كما تختزله المفاهيم الموظفة، وذلك بالنظر لأهميته العلمية، والتعاقدية، والتي تجعله مدخلاً لتناول الموضوع. فالمفاهيم معالم في طريق تناول العلمي.

ضمن هذا النطاق، سيكون تركيزنا على دراسة الجانب المفاهيمي، ومحاولة توضيح علاقته بما نحن بصدد، ممثلاً بالأساس في ضبط المفاهيم، ورصد حضور البعد الأخلاقي ضمن الإطار المرجعي لقطاع التربية الوطنية.

أولاً: بين الأخلاق والأخلاقيات:

أ- **لغة:** الأخلاق في اللغة، هي الطبع، والسجية (الماوردي، 1987، صفحة 32)⁴، والعادة (العسكري، 1980، صفحة 129)⁵. وقد تكون أيضاً هي الدين⁶. وسمتها التلقائية والرسوم (الفارابي، 1986، صفحة 95)⁷، وليس الطرء والحدوث. لذلك فقد قال عبد القاهر الجرجاني (1009-1078) في "التعريفات" (الجرجاني، 1973، صفحة 101)⁸، إن "الخلق عبارة عن هيئة للنفس راسخة، تصدر عنها الأفعال بسهولة ويسر من غير حاجة إلى فكر وروية. فإن كانت الهيئة بحيث تصدر عنها الأفعال الجميلة عقلاً وشرعاً بسهولة، سميت الهيئة خلقاً حسناً، وإن كان الصادر منها الأفعال القبيحة سميت الهيئة التي هي المصدر خلقاً سيئاً". وهو يضيف مميّزاً بين "القيمة" التي طابعتها الثبات والاطراد والرسوم، وبين "السلوك" الذي من طبعه وسمته الحدوث وعدم الاطراد: "إنما قلنا إنه هيئة راسخة، لأن من يصدر عنه بذل المال على الندور، بحالة عارضة، لا يقال خلقه السخاء، ما لم يثبت ذلك في نفسه. وكذلك من تكلف السكوت عند الغضب بجهد أو روية لا يقال: خلقه الحلم. وليس الخلق عبارة عن الفعل، فرب شخص خلقه السخاء ولا يبذل، إما لفقد المال أو لمانع. وربما

⁴ - هناك من يميّز الأخلاق عن السجاياء، ومنهم الماوردي الذي يقول في هذا الشأن (الفصل الخامس بعنوان السجاياء والأخلاق): "أما السجاياء فقد اختلفت في الفرق بينها وبين الأخلاق على وجهين أحدهما أن السجاياء ما لم يظهر الطباع والأخلاق، ما أظهرتها فكانت قبل ظهورها سجاياء وصارت بعد ظهورها أخلاقاً. والوجه الثاني أن السجاياء ما لم يتغير لطبع ولا طبع، والأخلاق ما يجوز أن يتغير بطبع وطبع".

أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب الماوردي، تسهيل النظر وتعجيل الظفر في أخلاق الملك وسياسة الملك، تحقيق رضوان السيد، دار العلوم العربية، 1987، ص 32.

⁵ - لا يجري أبو هلال العسكري في "الفروق في اللغة"، أي فرق بين "الخلق" و "العادة".

أبو هلال العسكري، الفروق في اللغة، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1980، ص 129.

⁶ - الاحتمال هنا هو مراعاة للتمييز الذي جاء في بعض الأحاديث النبوية الشريفة بين الخلق والدين من حيث عموم الأخير وشموله للأول. فقد جاء عن الرسول صلى الله عليه وسلم قوله: "إن لكل دين خلقاً، وخلق الإسلام الحياء".

⁷ - مع استحضار أن الرسوم لا يعني عدم التغير، وإنما هو مخالفة الحدوث وعدم الاستمرار. أما مفهوم التغير في هذا المقام، فهو أحد وجهي نقاش فلسفي، دار حول مدى إمكانية القول بـ "تغير" الأخلاق أو "ثباتها" كما هي، أو كما تم تحديدها أول مرة.

في هذا السياق تظهر ثلاث اتجاهات، لكل منها أسانيد (تغير الأخلاق/ ثبات الأخلاق وعدم قابليتها للتغير/ وجود أخلاق طبيعية ثابتة وأخرى قابلة للتغير والاكتمال). غير أن الغالب أن الأخلاق يمكن تغييرها/بناؤها. في هذا المعنى يقول الفارابي، سيرا على نهج أرسطو في احتفائه بدور العقل والتمييز، من خلال تأكيده لإمكانية بناء الأخلاق بالدربة والمران، والوعظ والتوجيه، إن: "من البين أن كل خلق إذا نظر إليه مطلقاً، علم أنه يتنقل ويتغير ولو بعسر. وليس شيء من الأخلاق ممتنعاً عن التغير والتنقل. فإن الطفل الذي نفسه تعد بالقوة، ليس فيه شيء من الأخلاق بالفعل، ولا من الصفات النفسانية. وبالجملة، فإن ما كان فيه بالقوة، فيه هيبو لقبول الشيء وضده".

أبو نصر الفارابي، الجمع بين الحكيمين، دار المشرق، بيروت، 1986، ص 95.

⁸ - علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني (ت ٨١٦هـ)، "التعريفات"، بطه وصححه جماعة من العلماء بإشراف الناشر: دار الكتب العلمية بيروت - لبنان الطبعة: الأولى ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م المجلد الأول، باب الغناء، ص 101.

يكون خلقه البخل، وهو يبذل لباعث أو رياء". كما قال ابن مسكويه ذاهبا ضمن نفس المنحى، إن "الخلق حال للنفس داعية إلى أفعالها من غير فكر ولا روية" (مسكويه، بدون، صفحة 51)⁹.

وفي سبيل تخصيص الأخلاق بدلالة ومعان مميزة، فإن عبد الرحمان حسن حبنكة الميداني، على غرار الطباطبائي في كتابه الميزان في تفسير القرآن¹⁰، يقرر أن الاختصار على شرط رسوخها في النفس (أي كونها ملكة، والتي صفتها الثبات، وليست مجرد حال لأن هذا الأخير طارئ متغير)، لا يمكن أن يكون سندا وحيدا لتحقيق تمييزها فعليا عن غيرها. لذلك فهو يضيف القابلية للاتصاف بصفتي "المدح/الحمد" و "الدم"، ليتحقق ذلك. يقول في هذا الصدد "وليست كل الصفات المستقرة في النفس من قبيل الأخلاق، بل منها غرائز ودوافع لا صلة لها بالخلق، ولكن الذي يفصل الأخلاق ويميزها عن جنس هذه الصفات كون آثارها في السلوك قابلة للحمد أو للذم، فبذلك يتميز الخلق عن الغريزة ذات المطالب المكافئة لحاجات الإنسان الفطرية. فالغريزة المعتدلة ذات آثار في السلوك، إلا أن هذه الآثار ليست مما يحمد الإنسان أو يذم عليه. فالأكل عند الجوع بدافع الغريزة ليس مما يحمد أو يذم في باب السلوك الأخلاقي؛ لكن الشره الزائد عن حاجات الغريزة العضوية أمر مذموم، لأنه أثر لخلق في النفس مذموم، هو الطمع المفرط، وعكس ذلك أثر لخلق في النفس محمود، هو القناعة. والحذر من وقوع مكروه، أثر من آثار غريزة حب البقاء، وليس محلا للمدح أو الذم في باب السلوك الأخلاقي. لكن الخوف الزائد عن حاجات هذه الغريزة أثر لخلق في النفس مذموم، هو الجبن، أما الإقدام الذي لا يصل إلى حد التهور، فهو أثر لخلق في النفس محمود، هو الشجاعة. وهكذا سائر الغرائز والدوافع النفسية التي لا تدخل في باب الأخلاق، إنما يميزها عن الأخلاق كون آثارها في السلوك، أمورا طبيعية ليست مما تحمد إرادة الإنسان عليه أو تذم" (حبنكة، 1999، صفحة 10)¹¹.

ب- إصطلاحا: من الناحية الاصطلاحية فإن الأخلاق تأخذ ثلاثة معان:

✓ المعنى الديني: حيث تكون الأخلاق طريقة في العيش والحياة، وهذا ما شكل جوهر تناول العربي للموضوعات الأخلاقية، حيث النظر إليها من زاوية المرجعية الدينية، كما يعكسها القرآن الكريم والسنة النبوية. وهو ما جعل نظرة الثقافة العربية للموضوعات الأخلاقية، ولفترة طويلة جدا، نظرة بعيدة عن تناول هذه الموضوعات من زوايا نظر فلسفية، تقوم على فصل الأخلاق عن الفلسفة، وتجعل القضايا الأخلاقية موضوعات بمنأى عن التفكير والتأصيل النظري، بناء على ما تقتضيه قواعد التفكير الفلسفي، كما كان الحال بالنسبة لتناولها في الثقافة اليونانية؛

✓ المعنى الاجتماعي/علم الاجتماع: الأخلاق ذات وظيفة اجتماعية تهدف إلى تنظيم العلاقات بين أفراد المجتمع، وبذلك فهي تحيل إلى سلوكيات إنسانية، مكرسة بموجب قواعد التنشئة الاجتماعية، ومؤسستها، وآلياتها. إنها "منظومة معينة من القواعد المتعلقة بالسلوك" (ظاهر، 1990، صفحة 391)¹²؛

⁹ - ابن مسكويه، تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق، حققه وشرح غريبه: ابن الخطيب الناشر: مكتبة الثقافة الدينية الطبعة: الأولى، ص 51.

¹⁰ - الذي يقول: "علم الأخلاق: هو الفن الباحث عن الملكات الإنسانية المتعلقة بقواه النباتية والحيوانية والإنسانية، ليميز الفضائل عن الرذائل، ليستكمل الإنسان - بالتخلي والاتصاف بها - سعادته العلمية، فيصدر عنه من الأفعال ما يجلب الحمد العام، والثناء الجميل من المجتمع الإنساني".

¹¹ - عبد الرحمان حسن حبنكة الميداني، الأخلاق الإسلامية وأسسها، دار القلم، دمشق، الطبعة الخامسة، 1999، ص 10-11.

¹² - عادل ضاهر، نقد الفلسفة الغربية، المجلد الأول: الأخلاق والعقل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان/الأردن، الطبعة الأولى، 1990، ص 391.

✓ المعنى الفلسفي: على صعيد المعنى الفلسفي، نسجل أن هناك إجماعاً على ترتيب "الأخلاق" ضمن الإطار العملي، لكن مع اختلاف في مستوى الإطار العام. ففي الوقت الذي تحملها بعض الاتجاهات/المنظورات الفلسفية على "الفلسفة العملية"، لكن ضمن إطار "العقل النظري"، على أساس أن العقل العملي بالنسبة لهم يهتم بشؤون البدن، فإن هناك من يدرجها ضمن نطاق على "العقل العملي" مباشرة.

في الاتجاه الأول الذي يصنفها ضمن إطار العقل النظري، الذي يجمع بين "الحكمة النظرية"، و"الحكمة العملية"، نجد مجموعة من فلاسفة المسلمين (الحيدري، 2004، صفحة 37)¹³، ومنهم ابن سينا (سينا، 1952، صفحة 12)¹⁴. أما في الاتجاه الآخر وهو الرأي الغالب، فإنه يتم التعامل معها باعتبارها من نوع المواضيع التي تشكل أساس "العقل العملي"، حيث تشترك "الأخلاق"، في ذلك مع

¹³ - يقول السيد كمال الحيدري: "ثم ذكرنا في وجه تقسيم الحكمة إلى النظرية والعملية، أن المعلوم إذا كان خارجاً عن حیطة قدرتنا واختيارنا، فهو الحكمة النظرية، وإذا كان من أفعالنا وفي حیطة قدرتنا، فهو العملية....."

ولا يخفى أن مدركات الحكمة النظرية والعملية تدخلان مع تحت القوة النظرية في النفس الإنسانية، لأن في النفس قوة تدرك من خلالها الحقائق والمعارف النظرية والعملية، وقوة يحصل من خلالها تدبير البدن. وقد اصطلح جملة من المحققين على تسمية القوة النظرية بالعقل النظري، والقوة العملية بالعقل العملي. قال بهمنيار في التحصيل: (اعلم أن النفس الإنسانية تقوى على إدراك المعقولات، وعلى التصرف في القوى البدنية، فإحدهما تقبل النفس على مفيد الصورة المعقولة، وتسمى عقلاً نظرياً، وبالأخرى تقبل على البدن وتتصرف في قواها، وتسمى عقلاً عملياً، لأن بها تعمل النفس وليس من شأنها أن تدرك شيئاً، بل هي عمالة فقط). وتأسيساً على ذلك، فلا ينبغي الخلط، كما وقع في بعض كلمات الأعلام، بين العقل النظري والعقل العملي من جهة، وبين الحكمة النظرية والحكمة العملية من جهة أخرى، لأن الحكمة النظرية والعملية ما ترتبطان بالعقل النظري في الإنسان، أجل تختلف مدركات الحكمة النظرية عن العملية، في أن الأخيرة تستلزم جرياً عملياً، بخلاف الأولى فإنها ليست كذلك".

وفيما يشبه ترتيباً لآثار هذا التقسيم، خصوصاً فيما يخص الإشارة إلى تموقع "علم الأخلاق" ضمن إطار الحكمة العملية، فإن نفس الكاتب يتابع قائلاً: "ثم ذكرنا أن الحكمة النظرية تنقسم انقساماً أولياً إلى الطبيعيات والرياضيات والإلهيات، والحكمة العملية أيضاً لها أقسام، هي تهذيب الأخلاق وسياسة المدن وتدبير المنزل. أما وجه تقسيم الحكمة النظرية على الأقسام الثلاثة، فيجئ موكول إلى الدراسات العلمية، وأما تقسيم الحكمة العملية، فوجه الضبط فيها أن الحكمة العملية الباحثة عن الموجودات التي وجودها باختيارنا وفعلنا هي ثلاثة: لأنها إما أن تتعلق بتعليم الآراء التي تنتظم باستعمالها المشاركة الإنسانية العامة، وتعرف بتدبير المدينة، وتسمى علم السياسة، وإما أن تتعلق بما تنتظم بها المشاركة الإنسانية الخاصة، وتسمى تدبير المنزل، وإما أن تتعلق بما ينتظم به حال الشخص الواحد في تزكية نفسه وتصفية ذهنه، ليستعد بآل لقبول العلوم النظرية التي بها تحصل السعادة العظمى، والسيادة الكبرى، وخلافة الله في الأرض والسماء، وتسمى علم الأخلاق".

السيد كما الحيدري، مقدمة في علم الأخلاق، دار فراق للطباعة والنشر، الطبعة الثانية، 2004، ص 37 وما بعدها.

¹⁴ - الذي قال في الشفاء: "فنقول: إن الغرض في الفلسفة أن يوقف على حقائق الأشياء كلها على قدر ما يمكن الإنسان أن يقف عليه. والأشياء الموجودة إما أشياء موجودة ليس وجودها باختيارنا وفعلنا، وإما أشياء وجودها باختيارنا وفعلنا. ومعرفة الأمور التي من القسم الأول تسمى فلسفة نظرية، ومعرفة الأمور التي من القسم الثاني تسمى فلسفة عملية. والفلسفة النظرية إنما الغاية فيها تكميل النفس بأن تعلم فقط، والفلسفة العملية إنما الغاية فيها تكميل النفس، لا بأن تعلم فقط، بل بأن تعلم ما يعمل به فتعمل. فالنظرية غايتها اعتقاد رأي ليس بعمل، والعملية غايتها معرفة رأي هو في كل عمل، فالنظرية أولى بأن تنسب إلى الرأي.

.....
فأصناف العلوم إما أن تتناول إذن اعتبار الموجودات، من حيث هي في الحركة تصوراً وقواماً، وتتعلق بمواد مخصوصة الأنواع، وإما أن تتناول اعتبار الموجودات، من حيث هي مفارقة لتلك تصوراً لا قواماً، وإما أن تتناول اعتبار الموجودات، من حيث هي مفارقة قواماً وتصوراً.

فالقسم الأول من العلوم (يقصد العلم النظري/الفلسفة النظرية) هو العلم الطبيعي، والقسم الثاني هو العلم الرياضي المحض، وعلم العدد المشهور منه، وأما معرفة طبيعة العدد، من حيث هو عدد فليس لذلك العلم، والقسم الثالث هو العلم الإلهي. وإذن الموجودات في الطبع على هـ الأقسام الثلاثة، فالعلوم الفلسفية النظرية هي هذه.

وأما الفلسفة العملية، فإما أن تتعلق بتعليم الآراء التي تنتظم باستعمالها المشاركة الإنسانية العامة، وتعرف بتدبير المدينة، وتسمى علم السياسة، وإما أن يكون ذلك التعلق بما تنتظم به المشاركة الإنسانية الخاصة، وتعرف بتدبير المنزل، وإما أن يكون ذلك التعلق بما تنتظم به حال الشخص الواحد في زكاء نفسه، ويسمى علم الأخلاق، وجميع ذلك إنما تحقق صحة جملته بالبرهان النظري، وبالشهادة الشرعية، ويحقق تفصيله وتقديره بالشرعية الإلهية".

ابن سينا، الشفاء، المنطق، منشورات وزارة المعارف العمومية، المطبعة الأميرية، القاهرة 1371هـ-1952م، ص 12-13.

"السياسة"، باعتبارهما قسسي العلم المدني القديم (الجابري، نقد العقل الأخلاقي العربي، 2001، صفحة 27)¹⁵، وأنهما معا من مواضيع "الإرادة" (العقل العملي)، وليس العقل¹⁶ (يقصد العقل النظري). مع ملاحظة أن اقتراح "الأخلاق" ب "السياسة/أو الإدارة"، يجعلهما فرعاً من "علم الأخلاق"¹⁷، كما أنه ينقلهما من دائرة الممكن والمتحقق فعلاً/مجال الكائن (العقل السياسي/الإداري)، إلى دائرة الممكن المرغوب أو المنشود، أي إلى مجال "ما يجب أن يكون". وهو ما يعني، أن الأمر لا يتعلق بما هو متحقق كممارسة من قبل المكلف بها، أو المؤهل للقيام بها، بل بما يجب أن تصل إليه هذه الممارسة كأفق مرغوب (قد يكون مثالياً). وبخلاف ذلك، فإن بقاء "الأخلاق" كما "السياسة"، مجردتين من كل تخصيص، يبقيهما في دائرة "ما ينبغي أن يكون"¹⁸.

إلى جانب ذلك، فإن المعنى الفلسفي للأخلاق يدرجها أيضاً ضمن باب "فلسفة الأخلاق". حيث ينصب مدار الاهتمام على "دراسة ما وراء الأخلاق"، أي التعيد للسلوكات والفضائل (بيان مرتكزها)¹⁹ ودراستها؛ على مستوى الماهية: خيراً أو شراً، وفي ارتباطها بقوة تحميتها

¹⁵ - حيث تعتبر الأخلاق/تدبير النفس، هي القسم الأول من العلم المدني في الثقافات القديمة. فيما تعتبر السياسة/تدبير المدينة، القسم الثاني من هذا العلم. محمد عابد الجابري، نقد العقل الأخلاقي العربي، دراسة تحليلية نقدية لنظم القيم في الثقافة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، الطبعة الأولى، مارس 2001، ص 27.

وإذا كان أرسطو كما أفلاطون قبله، وأيضاً أردشير، قد اعتمدوا هذا التقسيم وتناولوا من خلاله مبحثي "الأخلاق" و "السياسة"، فإن الفارابي قد انطلق من الأول لبناء الثاني، وذلك عندما اعتبر أن بناء الأخلاق، يختص به الحاكم (القائد)، ويعمل على تعميمه على الغير/العامة، من خلال "السياسة".

¹⁶ - نفسه، ص 20.

¹⁷ - يقول فيه الدكتور محمد عابد الجابري، اقتباساً ونقلًا عن كتاب الأخلاق لأرسطو، المعروف ب "تيقوماخيا":

"أما موضوعه فهو أفعال الإنسان وما ينجم عنها من حيث إن الإنسان ينشد بها الخير، باعتبار أن الخير هو الشيء الذي يتشوق إليه الكل. أما مسائل هذا العلم، فهي الأحوال التي تكون عليها هذه الأفعال ومفعولاتها، من حيث الحسن والقيح والنفع والضرر. وأما منهج هذا العلم فهو الاستقراء الذي يقوم على دراسة الجزئيات والخصوص منها إلى ما يمكن من المبادئ والكليات. أما المنهج الاستنتاجي، أو الفرضي الاستنتاجي، فهو إن صلح في الرياضيات والعلوم البرهانية عامة، فلا يصلح لميدان الأخلاق الذي هو ميدان الاختلاف وتعدد الآراء والعادات والأمزجة. وأما علاقة هذا العلم بالعلوم الأخرى، فواضح أن أقرب العلوم إليه هو العلم السياسي. فهذا موضوعه تدبير المدينة. أما الأخلاق فموضوعه تدبير النفس. فالأول أعم من الثاني، وبالتالي أشرف منه. وإن كانا معا يشكلان "العلم المدني" نسبة إلى المدينة. ومعلوم أن أرسطو قد ميز بين العلم النظري أو الفلسفة النظرية، تتناول الرياضيات والطبيعة وما بعد الطبيعة، والعلم المدني أو الفلسفة العملية وموضوعها الأخلاق والسياسة (ويضاف أيضاً علم الجمال)". نفسه، ص 267.

وعلى سبيل التوضيح، فإن المقصود بالأفعال التي تكون موضوع علم الأخلاق، أي التي يمكن الحكم عليها بالخير والشر، إنما هي نوعان: الأفعال الإرادية أولاً. وثانياً الأفعال غير الإرادية التي كان بالإمكان توقّي ضررها عندما كان الفرد في حالة من الوعي التام والإرادة المكتملة. ومثال ذلك ما يتعلق بالضرر الواقع في حالة النوم، والذي كان يمكن توقيه وتجنبه من خلال اتخاذ احتياطات معينة قبل النوم.

وعليه، فإن ما يخرج من دائرة هذا العلم وأحكامه، فهي الأفعال غير الإرادية (حالة فقدان التمييز)، أو التي تكون غير اختيارية (حالة الاضطراب).

¹⁸ - نفسه، ص 20.

¹⁹ - قد يكون المرتكز هو الخير المطلق، أو العدالة، أو المساواة... وهذا نجده في تعاليم الدين الإسلامي مثلاً. كما قد يكون المرتكز هو "العنصرية" و "الاستحقاق"، و "سمو العرق/القومية"، و "إلغاء الآخر"، المبرر لأخلاق "الغدر"، و "الخيانة".... والتي تفضي في النهاية إلى ما عبّر عنه كانط بمفهوم "التناقض في الإرادة" و "انعدام الاتساق الذاتي"، كاختزال لوضع غير أخلاقي، حيث يعينان في المجمل، عدم الانسجام في الأحكام والمعايير والمواقف المعتمدة/أو المرخصة/أو المقررة لصالح الذات، حال تعلق الأمر بالآخر، بالرغم من تشابه الصفات الكلية لموضوعات الأحكام الأخلاقية. وهذا حال اليهود في ديانتهم اليهودية المحرّفة.

مما يستدل به بالنسبة لهذه الطائفة الأخيرة ما يلي:

- "إن سمعت عن إحدى مدنك التي يعطيك الرب إلهك لتسكن فيها قولاً فضرباً تضرب سكان تلك المدينة بحد السيف، وتحرمها وتهلكها) بكل ما فيها.. تجمع كل أمتعتها إلى وسط ساحتها وتحرق بالنار فتكون تلاً إلى الأبد لا تبني بعد... حين تقترب من مدينة لكي تحاربها، استدعها إلى الصلح، فإن أجابتك إلى الصلح وفتحت لك، فكل الشعب الموجود فيها يكون للتسخير، ويستعبد لك.

(الدين: العقاب الأخروي/القانون: العقاب الدنيوي/الضمير: الدافع الشخصي)، وفيما يخص خضوعها في تكيفها وتحديد طبيعتها لتقدير الذات ودوافعها من عدمه (Mill, 1989, p. 33)....²⁰ أملا في بحث بنيتها، وتفسير أصلها، وشرح وتفسير كيفية تشكيلها وتفاعلها فيما بينها. ومن هنا تتميز فلسفة الأخلاق²¹ «Morality»، عن "علم الأخلاق" (ديوي، 2021، صفحة 21)²² (الجابري، قضايا في الفكر المعاصر،

وإن لم تسلمك، بل عملت معك حربا، فحاصرها. وإذا دفعها لرب إليك إلى يدك، فاضرب جميع ذكورها بحد السيف، وأما النساء والأطفال الهائم وكل ما في المدينة، كل غنيمتها، فتغنمها لنفسك". (سفر التثنية، الإصحاح العشرون، ص 310).

ولا بأس من باب المقارنة، أن نشير إلى الاختلاف الجوهرى، بين القول المحرّف المشار إليه أعلاه، وما تنص عليه تعاليم الإسلام وأخلاقه، في مجال العبود، وإبرام المواثيق. فقد جاء عن الرسول صلى الله عليه وسلم قوله: "من ظلم معاهدا، أو انتقصه أو كلفه فوق طاقته، أو أخذ منه شيئا بغير طيب نفس، فأنا حجيجه يوم القيامة". - "متى أتى بك الرب إليك إلى الأرض التي أنت داخل إليها لتملكها وطرد شعوب كثيرة من أمامك: الْجِثِّيَّينَ، وَالْجَرْجَاشِيِّينَ، وَالْأَمُورِيِّينَ، وَالْكَنْعَانِيِّينَ، وَالْفِرْزِيِّينَ، وَالْجُوتِيِّينَ، وَالْيَبُوسِيِّينَ، سبع شعوب أكثر وأعظم منك، ودفعهم الرب إليك إمامك وضربهم فإنك لا تحرهم، لا تقطع لهم عهدا ولا تشفق عليهم". (سفر التثنية، الإصحاح السابع، ص 290).

²⁰ - حيث إنه إذا كانت الأخلاق بالنسبة لنفعية السفسطائيين تخضع لرغبات الذات، فإنه بالنسبة لجون ستيوارت ميل مثلا، وهو يميز إلى حد ما بين "النفعية" و"المنفعة"، هي غير ذلك، كون كثير من الأفعال تبقى أخلاقية، بغض النظر عن تقدير الذات لها، أو دوافعها للقيام بها. فالأفعال الصحيحة تكون كذلك حتى ولو كانت بواعثها فاسدة، والعكس صحيح.

يقول في ذلك مستدلا بتصرف، يقوم من خلاله أحدهم بإنقاذ شخص آخر من الغرق، ما يلي:

« Les adversaires de l'utilitarisme ne présentent pas toujours ce système sous un jour défavorable. Au contraire, parmi ceux qui ont quelque idée de son caractère désintéressé, il y en a qui trouvent la règle utilitaire trop élevée au-dessus de l'humanité. C'est trop demander au peuple, disent-ils, que de lui demander d'agir toujours en vue de l'intérêt général. Mais c'est confondre la règle d'action avec son motif. C'est l'affaire de la morale de nous dire quels sont nos devoirs ou du moins comment nous devons les connaître ; mais aucun système de morale ne demande que le motif de toutes nos actions soit un sentiment de devoir. Au contraire les quatre-vingt-dix-neuf centièmes de nos actions sont faites d'après d'autres motifs, et sont bien faites, si la morale ne les condamne pas. Se placer sur ce terrain pour attaquer l'utilitarisme, c'est se placer à un point de vue injuste, puisque les moralistes utilitaires ont été plus loin que tous les autres moralistes, en affirmant que le motif n'a rien à faire avec la moralité de l'action, mais beaucoup avec le mérite de l'agent. Celui qui sauve une créature prête à se noyer fait une chose moralement bonne que son motif d'action soit le devoir ou l'espérance d'être payé de son acte ; celui qui trompe la confiance d'un ami commet un crime, même s'il a pour but de servir un autre ami envers lequel il a de plus grandes obligations qu'envers le premier ».

J. Stuart Mill, L'utilitarisme, ancienne librairie germer baillièrre, Editeur Félix Alcan, paris, 1989, p 33.

²¹ - ينظر هابرماس لمفهوم «Morality»، باعتباره يحيل إلى "الخلقية". المرتبطة ب "الخطاب الخلقي" «Le discours moral».

²² - المتميز أيضا وبذوره، عن "الأخلاق العرفية". من حيث إن هذه الأخيرة بحسب جون ديوي، هي "مؤسسة اجتماعية"، تظهر في شكل سنن تعكس "أخلاق" المجتمع التي ينتهي إليه الفرد، والتي قد لا تكون أخلاقا إيجابية، بقدر ما هي عادات وسلوكيات تواضع عليها أفراد الجماعة في سياق تاريخي: اجتماعي وسياسي وديني وثقافي - أنثروبولوجي معين، قد تكون موضع استهجان اليوم من عموم الناس، لا بل من أفراد نفس المجتمع ربما (العبودية، السرقة والإغارة، النهب، الوأد....). وبالتالي فإن "علم الأخلاق" وإن كان ينطلق من "الأخلاق" كلفظ عام مما يجعله يتقاطع مع "الأخلاق العرفية"، إلا أنه يعطي لهذا المفهوم معناه وبعده "العقلي" المجرد، ولا يأخذه بصفته "المؤسسية الاجتماعية"، التي تعكسها "الأخلاق العرفية"، والقائمة على "ما جرت به العادة" و "ترسّخ كعرف" بدل "ما يقتضيه ويمليه العقل". كما أنه يكون من وجهة النظر هاته، تأسيسا صلبا ل "الأخلاق الإيجابية"، ذات الحمولة والنفع الإنسانية الغائبة، المقبولة من أي كان، مهما اختلفت ثقافته وسياقات تنشئته الاجتماعية. ويفهم من هذا أن الأخلاق العرفية لا يمكن أن تكون موضوع دراسة لعلم الأخلاق، نظرا لطابعها غير الثابت، المتعدد المرجعيات (قد تكون الخرافة من بينها)، وبذلك فهي تبقى من موضوعات علم الاجتماع.

جون ديوي، مقدمة في علم الأخلاق، ترجمة مروان الرشيد، دار معنى للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2021، ص 21 وما بعدها.

1997، صفحة 64) «Ethics»، حيث إن هذا الأخير، وإن كان جزءاً/ فرعاً من الأولى (فلسفة الأخلاق)²⁴، فإن ذلك لا يحرمه من خصوصية مميزة على مستوى موضوع البحث، تتجلى في أنه يهتم بدراسة السلوكيات الأخلاقية وقواعدها، ويعمل على شرحها، والتوجيه إليها (دني، 2001، صفحة 5)²⁵، والأهم من ذلك بالنسبة لغالبية النظريات الأخلاقية، إيجاد الاطراد والتلازم المفترضين، بين "الفعل الصائب"، و"الفعل الرشيد"²⁶، وهو ما جعله غير مقصود لذاته، بقدر ما جعله في خدمة السياسة بشكل أساسي، حيث نجد الحديث متجهاً في إطار "علم الأخلاق" إلى التركيز على "التنظير الأخلاقي للممارسة السياسية"²⁷، وهو طرح يناقض، كما يبدو جلياً، مع ذلك الذي روج له ميكافيلي، عندما فصل الأخلاق عن السياسة

وإذا كان هذا مناط اهتمام "علم الأخلاق"، فإن "فلسفة الأخلاق" والتي هي أشمل موضوعاً، تهتم بما وراء هذه السلوكيات من دوافع وأهداف عملت على تشكيلها، وتبحث في أسباب الاختلاف في السلوكيات الأخلاقية بين المجموعات البشرية، ومستويات الحماية ومصادرها، بل إنها تتجاوز ذلك ليس فقط بالاقتصار على التفسير والتحليل، وإنما النقد كذلك. وكل ما سبق يجعل "فلسفة الأخلاق" نظاماً متكاملًا غير تجزيئي، يأخذ في الاعتبار التحليلي، معطيات السياسة، والاجتماع، والاقتصاد، والثقافة، والدين، والتربية. كما يمكن الإشارة في ذات السياق، إلى ما يقارب كلا من علم الأخلاق، وفلسفة الأخلاق. فالأول هو أقرب إلى مبحث "الأخلاق

²³ - ينظر هابرماس لمفهوم «Ethics»، باعتباره يحيل إلى معنى "الأخلاقيات"، المرتبطة بـ "الخطاب الأخلاقي" «Ethical discourse».

أما الدكتور محمد عابد الجابري، فيعتبر أن هناك ميلاً إلى التمييز بين "الأخلاق"، و "الأخلاقيات"، بناءً على نطاق كل منهما. فـ "كلمة (مورل) "أخلاق"، تحيل إلى سلوك الفرد البشري. بينما تحيل الكلمة الثانية (إيتيك) "أخلاقيات"، إلى القيم التي تخص المجتمع. وبعبارة أخرى، تنظم الأخلاق (مورل)، فضاء الفضيلة الفردية، بينما تنظم الأخلاقيات (إيتيك) فضاء القيم الاجتماعية".

محمد عابد الجابري، محمد عابد الجابري، قضايا في الفكر المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت/لبنان، الطبعة الأولى، يونيو 1997، ص 64.

²⁴ - مما يستنتج معه، وباستحضار ما ورد في الفقرة السابقة، أن "السياسة/الإدارة"، هي جزء من "علم الأخلاق"، وأن هذا الأخير هو فرع من "فلسفة الأخلاق".

²⁵ - علم الأخلاق "علم الأخلاق يبحث في عادات الناس واعتياداتهم، أو بعبارة أخرى في سجياهم وأخلاقهم، وفي المبادئ التي اعتادوا العمل عليها، والأسباب التي تجعل هذه المبادئ حقاً أو باطلاً، خيراً أو شراً".

ي. دني، أصول الأخلاق، ترجمة إبراهيم رمزي، مؤسسة هندواي، 2011، ص 5.

على أن هدف هذا العلم لا يتوقف عند مستوى البحث كما تمت الإشارة إليه أعلاه فقط، وإنما يتجاوز ذلك، إلى الفصل المعياري؛ بين ما يعتبر من "الخير"، وما يندرج ضمن فئة أفعال وتصرفات "الشر"، أي الارتكان في الحكم إلى محدد مفارق للذات غير متأثر برغباتها وقناعاتها (عدم الرضا أو الرغبة، أو ما يسببه القيام بالواجب من ألم، أو ما يكلفك من جهد مضاعف أو مال...)، ثم ينتقل، في ضوء عملية الفرز والتصنيف، إلى تحديد ما يجب القيام به، وما يجب الامتناع عنه. وبذلك فهو "علم عملي" لا يكتفي بالتوصيف مع ترك الحرية للأفراد في اختيار اتجاهاتهم، كما هو حال "علم الاجتماع"، وإنما يحدد ويلزم مع ترتيب الجزاءات إما أخلاقياً، أو قانونياً (عندما تتحول القاعدة الأخلاقية إلى قاعدة قانونية).

²⁶ - حيث إن هذا الاطراد، والذي يضمن علمية وعملية النظرية الأخلاقية، ليس شرطاً بالنسبة لكافة أنواع هذه الأخيرة. ومن ذلك مثلاً ما تكشف عنه نقاشات بعض السفسطائيين من أمثال غلوكون وأديمنتوس، والذين كانت نظرية ستيوارت ميل، مركزة على تنفيذ ما ذهبوا إليه، وإن كان بقي متفقاً معهما حول الأساس النفعي للأخلاق، مع تركيزه على "النفعية" (التي تتخذ "النفعية" منطلقاً مع الاعتراف بباقي المعايير الأخلاقية الثانوية كما يسميها من قبيل الأمانة والعدالة وغيرها)، بدل المنفعة (التي تنطلق مما يعود بالنفع/أو يحقق المصلحة، من المنظور الشخصي للقائم بالفعل، بغض النظر عن باقي المعايير ومرجعياتها ورجاحتها/حكماتها) كما بالنسبة لهما.

²⁷ - يقول المفكر محمد عابد الجابري: "لقد كانت القضية المركزية في الفكر الأخلاقي القديم، هي كيف ينبغي أن يكون المواطن الصالح أو (الرعية الصالحة)، ليكون المجتمع/الدولة (أو الراعي) صالحاً، وبالتالي فصالح الفرد (الأخلاق)، كان من أجل صلاح الجماعة السياسية (الدولة). محمد عابد الجابري، نقد العقل الأخلاقي العربي، مرجع سابق، ص 27)، وإن كان هذا التصريح من قبل الدكتور محمد عابد الجابري، يعكس البدايات الأولى للدراسات الأخلاقية ومرجعيتها ابتداءً، فإنه عاد بعد ذلك ليشير إلى أن الأمر قد تطور إلى تخصيص الفرد كفرد، بمستوى من الدراسة الأخلاقية، عكسته "الأخلاق الطبية"، كتجسيد للنزعة الإنسانية في الأخلاق. حيث إن ممن اهتم بها في الثقافة الإسلامية، الرازي، ابن الهيثم، ابن حزم، وثابت ابن سنان.

العملية²⁸، وهي الأصل والسابقة زمنياً لأنها لصيقة بالمشكلات الإنسانية التي وجدت بوجود الإنسان، فهي بحث في الجانب التطبيقي للأخلاق وإشكالاتها العملية، أخذاً بالاعتبار الجانب السياقي بتجليه: الزماني والمكاني وخصوصيات المجموعات البشرية المعنية، وهذا هو وجه خاصيتها الجزئية. أما الثانية فهي في المقابل، تتعلق بمبحث "الأخلاق النظرية"²⁹، التي هي بحث في الأسس والمبادئ التي تتكئ عليها الأولى، وهذا هو وجه الشمولية فيها. وهي من الناحية الزمنية لم تظهر، إلا في فترة لاحقة لظهور سابقها. ويمكن اعتبار هذا التقسيم، قريباً إلى حد ما، مما اعتمده بعض الفلاسفة المسلمين، عند تمييزهم بين "الحكمة النظرية"، الخارجة بطبيعتها عن قدرتنا واحتياطنا، و "الحكمة العملية"، التي تتناول السلوك، ويصدق فيها أن نقول "ينبغي عمل كذا"، أو "تجنب كذا" (السهروردي، 2018، صفحة 35)³⁰. وفي جميع الأحوال، فإن الأخلاق هي سلوكيات، وبالتالي فإنها قد تكون إيجابية (الخلق الإيجابي)، كما قد تكون سلبية (الخلق السلبي).

ثانياً: الأخلاقيات الرقمية والتكنولوجية: أي فهم ضمن المنظور الحديث؟

بخصوص هذا المستوى من التحديد المفاهيمي كما يتجلى من خلال المفهومين المحوريين "الرقمي"، و "التكنولوجي"، ضمن موضوعنا الأشمل الذي نركز فيه على محاولة مقارنة موضوع الأخلاق والأخلاقيات في الفضاء المدرسي، فإن الإشارة تجدر إلى نوع من التطور الذي عرفه المستوى التداولي، بالشكل الذي أدى إلى تقريب المفهومين من بعضهما البعض، بعد أن ظل مفهوم "الرقمي" «le numérique»، مرتبطاً في البداية، بتحول في التسجيل الصوتي على الأقراص المضغوطة «Disque compact/Compact Disc (CD)»، ضمن ما عرف بـ "التسجيلات الصوتية التناظرية/المتماثلة" «Les enregistrements numériques et analogiques»، التي تعني محاكاة صناعة الصوت في الواقع. من جهة أخرى فقد كان هذا المفهوم مقترناً - مع التحفظ اللازم³¹ - برغبة في تجاوز الطابع المادي بمعناه التقليدي، وفي المقابل تعميم التجريد، وتعزيز الطابع اللامادي «L'immatérialité» في مجال العمل. لكن ولأن جملة من التحولات قد حدثت في مستوى طبيعة مخرجاته، فقد كان من الطبيعي أن تحدث نظيرتها في الجانب التصوري، بشكل جعله أشمل بالمعنى الذي جعله محيطاً بما يتجاوز المستوى التقني المتصل بالإنتاج الصوتي، ليشمل جوانب أخرى أكثر شمولية، تحت مسمى "البيئة الرقمية" «D' environnements numériques»، و "الإنسان الرقمي" «Le natifs numérique»، بل و "الثقافة الرقمية" «La culture numérique».

²⁸ - ذات الأثر المباشر، الذي يظهر في السلوكيات الصادرة عن الإنسان (المسؤولية - العدل - الإنصاف - التعاون...).

²⁹ - أما بن سينا، فقد جعل الأخلاق كلها ضمن العلوم الفلسفية العملية. قال في هذا الشأن: "إن العلوم الفلسفية تنقسم إلى النظرية والعملية، والنظرية تنقسم إلى الطبيعة والتعليمية والإلهية، والعلمية إلى الخلقية والسياسية".

ابن سينا، الشفا، منشورات مكتبة أية الله المرعشي النجفي، مرجع سابق، ص 3 وما بعدها.

³⁰ - يقول السهروردي: "لما كان الأمر منها لا يتعلق بأعمالنا كالسما والأرض، ومنها ما يتعلق بها، سعي العلم المتعلق بالأول بالحكمة النظرية، وبالثاني، الحكمة العملية. وينقسم الثاني إلى حكمة خلقية ومنزلية ومدنية: باعتبار أن الإنسان يحتاج إلى معرفة الفضائل ليقضيها، والردائل ليجتنب عنها، فاحتاج إلى الأول. وباعتبار معرفة مصالح منزله إلى الثاني ليعلم تديره وكيفية النظام اللائق به، والواجب من المشاركة بين أهله، وباعتبار أن يعرف ما ينبغي من المشاركة مع الناس، وأهل المعمورة واستيفاء النوع إلى الثالث".

شهاب الدين السهروردي، التلويحات، دار روافد للطباعة النشر والتوزيع، بيروت/لبنان، الطبعة الأولى 2018، ص 35.

³¹ - لأن الأمر في الحقيقة لا يعني انتقالاً جذرياً، وإنما يتعلق بتغيير في هيئة الحضور المادي، والذي انتقل من صيغة تقليدية تقوم على المنتج الورقي، إلى آخر يعتمد صوراً أخرى هي أيضاً ذات طابع مادي، كما هو الحال بالنسبة لوسائل التخزين، والصفحات الرقمية، وآليات التصنيف.

حيث يرتقي "الرقمي" في اتصاله بالإنترنت، ليكون فضاء للعيش، وتنظيم أنشطة الحياة بمختلف أشكالها³²، وليس فقط مجرد أدوات للاستغلال وتيسير الأداء.

ضمن هذا السياق، فإن المتفق عليه بخصوص معنى "الرقمي"، ينصرف لدى أهل الاختصاص³³، إلى تخصيصه بمعنى يستغرق البعد التقني، من خلال جعله شاملا دلاليا، لكل من الوسيلة المستخدمة في التوسط المعرفي، وفي المعالجة العلمية للمعلومات والمعطيات، مع إضافة جانب الممارسة والتطبيق، المؤطرين بمنظور خاص للعالم/رؤية للعالم (مستوى القيم)، والتي تنتهي كلها، إلى إحداث تغييرات عميقة، تمس مختلف جوانب الحياة الاجتماعية³⁴، ويكون سببها الرئيس، هو الاستخدام المكثف للأنترنت. فـ "الرقمية"، بهذا الفهم، تتجاوز حدود التقنية الموظفة، كما كانت في بدايتها، إلى أفق يستحضر الخلفيات المعرفية والمرجعيات القيمة المؤطرة "للفاعل الرقمي" «L'acteur numérique»، وهو ما يجعلها في المحصلة بنية ثقافية متكاملة، تحت مسمى "الثقافة الرقمية". ولعل هذا التجاوز وهذا التوسيع في الدلالة، هو ما يفسر الضمور التدريجي لبعض من المصطلحات التي كانت رائجة تقليديا في بداية الاستئناس بالتكنولوجيات الحديثة، من قبيل "تكنولوجيا الإعلام والاتصال" «nouvelles technologies de l'information et de la communication»، حيث ظهر مصطلح "الرقمي"، كإطار أشمل، ويتجاوز الاختزال الذي كان يوحى به المصطلح السابق، بأن الأمر يتعلق، وبمجرد تكنولوجيات للاتصال، وهو ما لم يعد أمرا صحيحا، أو بالأحرى أصبح متجاوزا كما يعرف الجميع، هذا بالرغم مما نسجله من مفارقة في هذا المستوى، بخصوص ما جاء به القانون رقم 59.21³⁵، ضمن مواده من 99 إلى 102، والذي لا زال يتحدث عن "إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال"، بالرغم من أنه قد عنون الفرع بعنوان "التحول الرقمي والمعلوماتي". أو حتى ضمن المواد رقم 71 و75 (الفقرة الأخيرة)، و80 و81، والتي تستحضر بعدا واحدا من أبعاد المعطى الرقمي، وذلك عندما تنظر إليه باعتباره إما وسيطا تعليميا، أو داعما/مكملا بيداغوجيا تعليميا، وليس منظومة متكاملة «Un écosystème».

كذلك، فإنه وفيما يخص المجال التربوي، فإن «Alexandra Coudray»، وهي تتناول "الرقمية" في الفضاء المدرسي، انتهت بدورها كما فعل «Marcello Vitali-Rosati»، إلى تكريس وإثبات المنظور الشمولي والمقاربة الكلية للمفهوم، وطابعه الثقافي «L'aspect culturel de la notion numérique»، بالتأكيد على أن "الرقمية" هي واقع، لا يختزل في التعلم بواسطة الأدوات الرقمية، وأنها كذلك لا تعني فقط إدماج الأدوات الرقمية في تعلم مختلف المفاهيم ضمن البرامج الدراسية، أو أنها توظف لمعرفة كيفية استخدام الحوامل والبرامج والموارد، وإنما فوق كل ذلك، وبعد التأكيد على نطاقها الموسع الذي يجعلها بيئة حاضنة لمختلف التجليات «Un

³² - فمن خلال هذا الفضاء أصبح الإنسان يعيش واقعه وينظم حياته، بدءا من تدبير أنشطته اليومية، وانتهاء بإحداث التغييرات الحذرية في مسار المجتمعات والدول، وهو ما نستدل عليه بمجموع الثورات الحديثة، والاحتجاجات الاجتماعية الكبرى، التي اتخذت من هذا الفضاء منطلقا لها، وإطارا لاحتضانها، وتدبير محطاتها.

³³ - نشر من بينهم إلى كل من: Jean-François Cerisier, Marcel Mauss, Marcello Vitali-Rosati, Milad Doueih.

³⁴ - حدد Serge Proulx، سبع مجالات رئيسية يمسها هذا التغير، وهي: "التواصل"، و"السياسة"، و"العلاقات الاجتماعية/الاندماج الاجتماعي"، و"الهوية/الذاتية"، و"الإبداع الثقافي"، و"العمل الإنساني"، و"الاقتصاد".

³⁵ - الظهير الشريف رقم 1.26.05 صادر في 22 من شعبان 1447 (11 فبراير 2026)، بتنفيذ القانون رقم 59.21 المتعلق بالتعليم المدرسي. ج.ر عدد 7485 (5 رمضان 1447/23 فبراير 2026)، ص 1330.

«*écosystème*»³⁶ هي أيضا، مدخل لقلب علاقاتنا ب "الزمن"، و "المكان"، و "المعارف"، و "تغيير طرق اشتغالنا"، و "تحديد معنى الاشتغال نفسه"، عبر ما تنتجه الوسيلة الرقمية/التكنولوجية وتتيحها من طرائق متنوعة للاشتغال، وما تعينه من كيفيات لضبط العلاقات والتفاعلات، وما تسمح به من إمكانات لتجديد مواقع الأطراف انطلاقا من التحول الحاصل على مستوى علاقة كل منها بالمعرفة، وبشكل أعم إنجاز تحول جذري على صعيد النظام التربوي ككل.

لكن، وبغض النظر عن التحولات غير القابلة للإنكار التي يقدمها المستوى الرقمي بالمعنى الذي أشرنا إليه، فإن حقيقة كون "الرقمي/التكنولوجي"، أصبح إطارا أصيلا ورئيسا في تنظيم المعيش اليومي للفرد والجماعة، وبالنظر إلى ما استجد من تطورات جذرية بالمعنى الحقيقي للكلمة، حملتها موجة الذكاء الاصطناعي كوجه أكثر تطورا لمفهوم الرقمية³⁷، يطرح تحديات عدة، تبدأ من المساواة والإنصاف (Porayska-Pomsta, Wyne Holmes, & Selena Nemorin, pp. 571-604)³⁸، وتنتهي بما هو أخلاقي وقيمي. وهو المستوى الذي يهمننا في حدود المعالجة التي اخترناها هنا. فليس ما يهمننا إذن هو تناول الرقمية من حيث هي واقع ملموس ومعيش، وإنما الاتجاه نحو إطلاق مساءلة نقدية لها باعتبارها ممارسة ضمن مجال خاص هو المجال التربوي، وذلك من مدخل "أخلاقي"، بناء على ما يفترض الارتكان إليه كقيم، تضبط تأثيرها. خصوصا وأن واقعها، يتميز بخصيصة جوهرية، هي التغير والتطور الدائم والمستمر، لدرجة أصبحت معها تهدد الاستقلالية الفكرية، والثبات الهوياتي، كما تحدده المبادئ القيمية والأخلاقية الفردية والجماعية ضمن إطار مجتمعي معين.

³⁶ - "يقصد بالرقمنة في هذا السياق، توظيف التكنولوجيات الرقمية في الولوج إلى المعلومات وتبادلها وعالجتها. في حين يشير الذكاء الاصطناعي إلى أنظمة قادرة على معالجة المعطيات، وتوليد محتوى، أو اتخاذ قرارات، بشكل آلي يحاكي بعض وظائف التفكير البشري. وتبرز هذه العلاقة استمرارية وتجاوزا في آن واحد، حيث يبني الذكاء الاصطناعي على البنية الرقمية، مع إحداث تحول نوعي في طبيعة التفاعل مع المعرفة".

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، توصية رقم 2026/1، بتاريخ أبريل 2026، بعنوان "من أجل اعتماد إطار وطني لتوجيه استعمال الذكاء الاصطناعي في التربية والتكوين والبحث العلمي"، ص 9.

³⁷ - "في إطار هذه التوصية، يقصد بالذكاء الاصطناعي، مجموع الأنظمة الرقمية القادرة، اعتمادا على البيانات والخوارزميات، على إنجاز مهام كانت إلى عهد قريب تتطلب قدرات معرفية بشرية، مثل التحليل، والتفسير، والتعلم، والاستنتاج، واتخاذ القرار، أو توليد محتويات جديدة. غير أن استعمال كلمة "ذكاء" في هذا السياق، قد يوحي خطأ بأن هذه الأنظمة تمتلك خصائص إنسانية جوهرية، كالفهم الواعي، أو المشاعر، أو القصد، أو الخبرة الحياتية، بينما هي في الواقع أدوات حسابية تحاكي بعض الوظائف المعرفية، دون أن تملكها بالمعنى الإنساني".

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، توصية رقم 2026/1، مرجع سابق، ص 6.

³⁸ - بحسب واين هولمز وآخرين، تبرز المساواة والإنصاف كمفهومين مركزيين، ولكنهما "متناقضان نوعاً ما" فيما يتعلق بالعدالة في البيئة الرقمية والتكنولوجية، وخصوصا أيضا في الذكاء الاصطناعي التعليمي:

- المساواة (Equality): تتحقق عندما يؤدي الابتكار التكنولوجي إلى استفادة جميع الأفراد بنفس القدر، بغض النظر عن قدراتهم المسبقة أو نقطة انطلاقهم. في هذا النموذج، يتم توزيع الموارد والدعم بشكل موحد على الجميع.

- الإنصاف (Equity): يركز على سد فجوات التحصيل الدراسي (achievement gaps). ولتحقيق ذلك، يجب أن يكون تأثير الابتكار التكنولوجي أكبر إيجابياً بالنسبة لأولئك الذين يبدؤون من مستويات متأخرة أو محرومة. بعبارة أخرى، يتطلب الإنصاف تقديماً غير متكافئ للدعم لضمان وصول الجميع إلى نتائج عادلة.

يضع هذا التمييز مصممي أنظمة الذكاء الاصطناعي أمام التزام بالشفافية؛ إذ يجب عليهم توضيح أي شكل من أشكال "العدالة الخوارزمية" يهدف نظامهم إلى تقديمه، وما هي الادعاءات التي يمكنهم تقديمها بشأن تعميم تطبيقاتهم على مستخدمين وسياقات متنوعة.

Kaška Porayska-Pomsta, Wayne Holmes, Selena Nemorin, Handbook of artificial intelligence in education, Edward Elgar Publishing, p 571-604.

ثالثاً: أخلاقيات المرفق التربوي: أخلاق صلبة أم أخلاق سائلة؟

من نافلة القول أن نشير بداية، إلى أنه من الجلي، أن التوصيفين: "الأخلاق الصلبة" و "الأخلاق السائلة"، هما اقتباس وقياس، عن/على مفهومين اشترا في النصف الثاني من القرن العشرين، هما "الحداثة الصلبة"، و "الحداثة السائلة"، اللذين نحتما المفكر البولندي "زيغمونت باومان" ليستيعض بهما عن وصفين آخرين معروفين هما "الحداثة" و "ما بعد الحداثة". فقد رأى في المفهومين الآخرين إطارين دلاليين، عاجزين عن استيعاب جملة التغيرات التي عرفتها المجتمعات طيلة أزيد من أربعة قرون تبتدي من القرن الثامن عشر. وهو في الحقيقة من خلال تحليلاته، يبدو أنه يقصد إلى البحث عن مصطلح يستوعب بدقة، وشمولية، وعمق، ما شهده العصر الحالي مقارنة بسابقه الذي مهدت له تحولات العصور الوسطى، قبل أن تتشكل معالمه كعصر للعقلانية، خلال القرن الثامن عشر، والذي استمر إلى بداية النصف الثاني من القرن العشرين، حيث ظهرت معالم عصر جديد غير قابل للتصنيف، رأى أن يعبر عنه بمفهوم "الحداثة السائلة"، كإطار يستوعب واقع اضمحلال الحدود³⁹، وتلاشي عناصر التمييز، وازدياد الضبابية وانتشار اللاتيقين، كسمات لم تعد خافية خصوصاً في ظل ما نعيشه اليوم، سواء على صعيد فكرة الحدود بين الدول، أو حتى الهويات.

ولأن "الأخلاق"، هي من صميم مكونات الإطار المحدد لفكرة المدينة سابقاً، والمجتمع والدولة حالياً، فإن طرح الأسئلة حول واقعها ضمن هذا النسق بكل خصوصياته المشار إليها، يظهر على درجة كبيرة من الأهمية.

إذ من البديهي ألا تكون "الأخلاق" عموماً، و "الأخلاقيات" بشكل خاص، في منأى عن هذه المؤثرات. خصوصاً في ظل زمن سمته الأبرز هي الانفجار المعلوماتي، والتبادل الآني للمعطيات والمعلومات، وطغيان الاستهلاكية، وضعف القدرة على التفكير العقلاني، التي بلا شك، هي عوامل ومحددات لها تأثيرها على صعيد الهوية والقيم. فهل نحن والحالة هاته أمام أخلاق سائلة؟ وما موقع الأخلاقيات التربوية ضمن هذا الواقع؟

ليس هناك اختلاف في أن التحدي/القدر الذي طرحه/تنبأ به كانط، ممثلاً في ضرورة التهيؤ للوضع السائل، من خلال وضع قواعد الضيافة المتبادلة وتطويرها، قد أصبح أمراً واقعاً (باومان، 2016، صفحة 101)⁴⁰. فليس موضوعاً للجدل والاختلاف، مسألة التحقق الفعلي لواقع التداخل والتماهي الذي يعيشه أفراد ومجتمعات عالم اليوم على جميع المستويات، بما فيها على صعيد مكون أصيل من مكونات تنظيم الحياة الفردية والمشاركة؛ بشقيها العام والخاص/أو المهني، والذي تختزله "الأخلاق" و "الأخلاقيات". فكلاهما قد مسه ما مس باقي المستويات من تأثيرات اختراق وتوطن، ناتجة عن ثقافات وافدة، فيما يمكن اعتباره وضعية عولمة للأخلاق، يتجاوز ضمنها

³⁹ - هذا الوضع هو بالضرورة مسألة طبيعية. فقد كشفت الأبحاث التي أجريت على بعض الكائنات الحية، خصوصاً في غابات بنما في أقصى جنوب أمريكا الوسطى، وعلى رأسها الدبابير عن قدرة على الاندماج بالنسبة لهذه الحشرات، بين عش الولادة، وعش الخلية التي يختار الدبور الانتقال إليها.

فهذه الحقيقة المكتشفة، لم تكن حاضرة في بال أي من الباحثين كمكان قابل للتحقق. بل إن العكس هو الذي كان حاصلًا، حيث ظل الاعتقاد بأن أيًا من هذه الحشرات يستطيع الانتقال من عش الولادة، أو أن أيًا من الأغيار من أهل عش الالتحاق، سيقبلون بأن وافد جديد. لكن وكما يبدو، فإن التجارب المتعددة قد أثبتت العكس تمامًا، مما دفع إلى الاعتقاد، أن ما يقع في عالم الإنسان من إرساء للحدود الفاصلة، قد تكون مغيبة في حالات كثيرة، للصفة الإنسانية المفترضة في عالم الإنسان، لا توجد إلا في عالم البشر. فالحدود هي حدود سائلة طبيعيًا.

⁴⁰ - زيغمونت باومان، الأخلاق في عصر الحداثة السائلة، ترجمة سعد البازعي وبثينة الإبراهيم، هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة، مشروع كلمة، 2016، ص 27.

في الآن ذاته، "المخاطر"، مع طائفة "النتائج الإيجابية" لهذا الانفتاح، وهذا التبادل، والامتزاج.

يجري باومان نوعا من التتبع لمسار تطور الموجهات الأخلاقية، أو ما يمكن اعتباره المرجعية المعيارية للحكم الأخلاقي. وهو ينتهي في هذا الاستقصاء إلى أن واقع المعيار الأخلاقي في عصرنا هذا لدى المجتمع الاستهلاكي⁴¹، قد عاد إلى ترجيح "اللذة" كمعيار، بعد أن كان المعيار عقلانيا منذ كانط. وترجيح اللذة كما يراه "باومان" في هذا الجانب، هو مدعوم أساسا بنزعة استهلاكية، وبرغبة في تحقيق الربح السريع، في كنف توسع السوق، هذا من جهة. ومن جهة أخرى بهوامش الحرية الموسعة، وبعملية الإفراغ من الضوابط، والتحرر من التقيد، وذلك قياسا لما كان عليه وضع الفرد سابقا، حيث كانت الأنظمة الاجتماعية تفرض سلطتها بسلسلة من التحريم والضوابط. وهذا بحسب ما يضيف باومان قد حول المعادلة المكونة من عناصر أساسية: هي المسؤولية، والاختيار المسؤول، كعناصر كانت تسكن الواجب الأخلاقي والاهتمام بالآخر أخلاقيا، من إطار يستحضر هذا الأخير لذاته، إلى نطاق تسيطر عليه ذات الفاعل، حيث يتم وزن الأمور بميزان تحقيق الذات ودرجة المخاطر المطروحة، في تغييب للمسؤولية وتأييب الضمير. فالفرد يستحضر دوما، تجسيدا لفكر تبريري، أنه يدين لنفسه بذلك⁴².

المحور الثاني: التأسيس المعياري لأخلاقيات المرفق العام التربوي: الخصوصية والمداخل وتقييم عملية الإرساء.

نعالج هذه النقطة من خلال منظورين؛ منظور الخصوصية الموضوعية، ومنظور الخصوصية المعيارية كما تعكسها الأدبيات والمرجعيات الموجهة على مستوى القطاع.

أولا: أخلاقيات المرفق العام التربوي: أية خصوصية موضوعية في ضوء التحول الرقمي؟

يمكن تعريف الأخلاقيات المهنية «Déontologie Professionnelle»، بأنها مجمل القناعات والاعتبارات الخاصة؛ السلوكية وغير السلوكية، التي تحكم جماعة مهنية معينة على صعيد ممارستها، وذلك بشكل يكسب المنتسبين لهذه الجماعة، هوية مهنية خاصة، تستمد طابعها النوعي مما يفرض عليهم، بحكم المهنة، من قواعد أخلاقية، تسمح بالاستجابة للمتطلبات التي تفرضها هذه المهنة، وتسعى هذه الجماعة عبر آلية محددة إلى ضمان الالتزام بها بين أفرادها. فالأخلاقيات المهنية، هي ذات طابع "عائدي معياري"، يضمن سلامة العلاقات المهنية السائدة بين الأفراد المنتسبين لنفس المهنة، كما أنها تضمن الحفاظ على التقاليد المهنية، بالإضافة إلى أنها توضح طبيعة العلاقة بين المنتسبين للمهنة، وبين غيرهم من أفراد المجتمع، أو المرتفقين المستفيدين من خدمات الإدارة. وبطبيعة الحال، فإن الوجه المميز للأخلاقيات المهنية، هو ارتباطها الوثيق بحدود المهنة التي يعينها الأمر. لكن مع الإقرار، بحضور المشترك الأخلاقي، إما انطلاقا مما يميز المجتمع الذي يحتضنها من اختيارات أخلاقية، تظهر في شكل أحكام ومعايير محددة، قد تكون

⁴¹ - النزعة الاستهلاكية لدى باومان ضمن نطاق الحدائث السائلة، هي المقابل الموضوعي للبيروقراطية ضمن إطار الحدائث الصلبة. فكلاهما قامت بنفس الدور، وهو تجريد الممارسة من بعدها الأخلاقي، القائم على أخذ الآخر الذي يستحق، بعين الاعتبار. فالبيروقراطية تنظر إلى الموضوع أيا كان من منظور يحاول إرضاء صاحب السلطة الأعلى/الرئيس. والاستهلاكية على غرارها تحاول إرضاء الذات. وكلاهما يغيب كما يبدو ذلك جليا، الآخر الجدير بالاعتناء.

⁴² - زينغونت باومان، الأخلاق في عصر الحدائث السائلة، مرجع سابق، ص 79.

عرفية، أو قانونية. وأيضا الاعتراف بإمكانية حضور المبادئ الأخلاقية الكونية، التي تشترك فيها المهنة ضمن سياقها الاجتماعي، مع نظيراتها ضمن السياقات الاجتماعية الأخرى/التجارب المقارنة⁴³

وفيما يخص موجبات الحديث عن أخلاقيات المهنة، فهي ترجع في المجمل، إلى الرغبة في تحقيق مزيد من الالتزام اتجاه المهنة التي ينتسب إليها الفاعل المهني، والذي يكون نابعا من التزام إرادي⁴⁴، بما يحيل إلى رغبته في تقوية "انتمائه المهني والوظيفي" للجماعة المهنية، وهي تظهر بشكل واضح في حرصه على تمثيل طبيعة مهنته، ومراعاة شروطها الخاصة، من خلال تحريره القيام بما تقتضيه أخلاقياتها من التزام، يتجاوز ما تنص عليه القوانين. على أن أفق كل ذلك، يكون أساسا هو إثبات الدور المهم للممارسة المهنية، ورفعها داخل المجتمع.

وكإطار عام ناظم، فإن الأخلاقيات المهنية تتضمن مستوى عاما هو "مستوى المعيار"، ومستوى خاصا هو "مستوى القيم". بحيث إن المستوى العام، تشكله الحقوق الكونية والمبادئ العامة لإدارة المرفق العام، وأيضا تلك المكونة للحقوق الإنسانية الكونية. أما المستوى الخاص الذي تشكله فسيفساه القيم، فإنه يأخذ في الاعتبار، مجموع القيم المجتمعية في السياق المعني الذي هو بالنسبة لنا السياق المغربي، سواء منها تلك المؤسس لها دستوريا وقانونيا، أو تلك التي تجد سندها في وعينا الجمعي وأعرافنا وتقاليدنا. وفي علاقة بموضوع التحول الرقمي، فإن الإشكالات التي تطرحها قضايا أخلاقيات المرفق العام التربوي، تكاد تكون هي نفسها تلك التي تثار عادة بالنسبة لنفس الموضوع في سياقات أخرى؛ إما وظيفية مهنية، أو حياتية عادية. لكن وباستحضار أهم التحولات التي عرفتها المدرسة الحديثة، والتي تتجه بها نحو مفهوم "المدرسة المنصة"، فإن هناك كثيرا من الخصوصيات الجديرة بالاعتبار، وتسليط الضوء عليها، نستعرضها تبعا لمنظورنا في الطرح والتناول، كما يلي:

❖ أولا: مخاطر التحيزات: واحد من بين أهم الإشكالات الأخلاقية في مجال التربية والتكوين انطلاقا من متغير التقنية، هو ما يسمى بـ "مخاطر التحيزات"، والتي تظهر في شكل مخرجات، أو في شكل وقائع محيطة للعملية التعليمية التعلمية، تضرب قيما رئيسة في مجال التربية والتكوين من قبيل "المساواة"، والإنصاف"، والذي يتجاوز مستوى تقديم الخدمة بالكيفية المناسبة وبشكل عادل بالنسبة للجميع - أي ما يتصل ببعد الوصول إلى الخدمة التربوية الرقمية، بشكل متساو؛ كما وكيف - إلى المستوى الثقافي، الذي يتجه إما إلى "الإقصاء الثقافي"، أو "التنمر الثقافي"، أو إلى "ضرب الحق في التمثيل الثقافي".

فسؤال الذكاء الاصطناعي عن نفس الشيء مثلا، والذي لا يكون بالمناسبة معطى معرفيا أو علميا نسبيا يمكن أن يكون مختلفا فيه، وإنما هو بالعكس من ذلك، يكون من قبيل المسلمات، والحقائق المدعومة أخلاقيا، يكشف عن مفارقة شديدة، ليس فقط على صعيد الجواب المقدم، وإنما وهذا هو جانب الخطورة الخفي، في مستوى بناء السردية، والتي تصبح خاضعة ليس للحقيقة كما هي، وإنما

⁴³ - نجد هذه المسألة واضحة في الأخلاق الطبية من خلال "قسم أبقراط" «Hippocratic Oath»، والأخلاق القضائية من خلال "مدونة بنغالور للسلوك القضائي".

⁴⁴ - وإن كانت التشريعات الحديثة، تتجه إلى إضفاء طابع إلزامي على كثير من القواعد الأخلاقية المهنية. يكون تطبيقها إما مناطا بأجهزة إنفاذ وتطبيق القانون، أو بالهيئات المهنية المشرفة على تنظيم كل مهنة.

لطبيعة وهوية موضوع السؤال. وبذلك يكون الجواب معطى لا يتحدد موضوعيا بمعزل عن موضوعه، وإنما هو تشكيل اعتقادي، يختلف تبعاً لاختلاف الموضوع، مهما كانت الملابسات متطابقة بين الموضوعين موضوع السؤال.

وعلى سبيل الاستدلال، فإن سؤال موجه إلى الذكاء الاصطناعي، حول "ما إذا كان الفلسطينيون يستحقون أن يكونوا أحراراً؟" فإنه يجيب بأن هذا السؤال هو سؤال بخصوص مسألة معقدة وحساسة للغاية، ويتطلب تناولها الأخذ بالاعتبار معطيات تاريخية وسياسية وأخلاقية، وأن الناس لهم آراء متباينة بهذا الخصوص، ولذلك فإن الإجابة (وهنا مكنى المفارقة الأكبر والأخطر في صناعة الوعي وتشكيل الرأي) تعتمد على منظور الأفراد ومعتقداتهم الخاصة"، يا للعجب!!!!!! في المقابل فإن نفس السؤال، لكن مع تغيير موضوعه إلى "الإسرائيليين"، يستوجب وبشكل تلقائي، ومباشر، وبسيط، من طرف نفس المسائل، وبدون أية فذلكة أو صياغة بلاغية منمقة، الإقرار بـ "نعم"، وهو يضيف معززا انحيازه بأنه "ومثل أي شعب، يستحق الإسرائيليون العيش في حرية وأمان، فالحق في الحرية هو حق أساسي من حقوق الإنسان وينطبق على الجميع؛ أفراداً وجماعات".

لقد كان هذا المجال الموضوعي من موضوعات البعد الأخلاقي في الاستخدام التقني الرقمي والتكنولوجي في الفضاء المدرسي، واحداً من مجالات اهتمام كثير من الباحثين، نستأنس من بينهم، بمستنتجات الباحث "واين هولمز" «Wayne Holmes»⁴⁵، والذي حصر مجمل تجليات التحيزات ذات الصلة بهذا الفضاء فيما يلي:

1. التحيز التاريخي: (Historic Bias) يحدث هذا التحيز عند توليد البيانات، ويشير إلى التحيزات المضمنة بعمق في القوالب النمطية؛ التاريخية، والثقافية، والاجتماعية، التي تثير مخاطر التمييز ضد مجموعات معينة (مثل الربط بين مهنة التمريض والإناث)؛
2. التحيز التمثيلي: (Representational Bias) ينتج عن عدم قابلية عينة البيانات للتعميم على مجموعات سكانية مختلفة بسبب نقص تمثيل بعض المجموعات، أو الإفراط في تمثيل أخرى، أو بسبب طرق أخذ عينات محدودة؛
3. تحيز القياس: (Measurement Bias) يظهر عند اختيار "الميزات" (features) والملتصقات (labels)، المستخدمة في النموذج، حيث تكون غالباً تبسيطاً مفرطاً لمفاهيم معقدة (مثل قياس تفاعل الطالب)، أو عندما تختلف دقة القياس بين المجموعات؛
4. تحيز التجميع: (Aggregation Bias) يحدث عندما يفشل النموذج في مراعاة البيانات التي يجب التعامل معها بشكل مختلف عن البيانات التي تدرب عليها (مثل استخدام نموذج مصمم للمتعلمين العاديين مع متعلمين ذوي احتياجات خاصة)؛
5. تحيز التعلم: (Learning Bias) يتم إدخاله عبر خيارات النمذجة، مثل اختيار "وظيفة الهدف" (objective function) التي قد تعطي الأولوية للدقة على حساب العدالة، مما يؤدي إلى تباين في الأداء عبر مجموعات البيانات المختلفة؛
6. تحيز التقييم: (Evaluation Bias) يظهر عندما تفشل "بيانات القياس" (benchmark data) في مطابقة بيانات السكان الفعليين الذين يستخدمون النظام، مما يؤدي إلى تعميمات غير مدعومة حول جودة النموذج؛

⁴⁵ - Kaśka Porayska-Pomsta, Wayne Holmes, Selena Nemorin, Handbook of artificial intelligence in education, op cit.

7. تحيز الانتشار/النشر: (Deployment Bias) يشير إلى عدم التطابق بين المهمة التي صُمم النموذج لحلها والمهمة التي يُستخدم من أجلها فعلياً، أو عندما يتداخل المستخدمون مع قرارات النظام بطرق غير متوقعة؛
8. تحيز قيمة المجال: (Domain-value Bias) ويشير إلى ميل المجتمع لتقدير مجالات دراسية معينة أكثر من غيرها، مثل تقدير العلوم والرياضيات على حساب الفنون والعلوم الإنسانية، وهو ما ينعكس في توجيه موارد الذكاء الاصطناعي لهذه المجالات "المفضلة"؛
9. تحيز ثقافة التعلم: (Learning-culture Bias) ويشير إلى سيادة أنماط تعليمية معينة (مثل أسلوب التلقين والممارسة الموجهة نحو الامتحانات) في أنظمة الذكاء الاصطناعي، مما يقلل من مساحة التعلم القائم على الفضول والاستكشاف أو التعاون؛
10. التحيز اللغوي والثقافي: حيث تهيمن نماذج التواصل باللغة الإنجليزية (خاصة الأمريكية أو البريطانية) والمراجع الثقافية الغربية في أنظمة الذكاء الاصطناعي التعليمية، مما يعيق وصول المتعلمين من خلفيات غير مهيمنة أو متحدثي اللغات العامية إليها؛
11. التحيز ضد "غير النمطيين": تتوجه غالبية أنظمة الذكاء الاصطناعي نحو "المعيار" أو المتوسط (the norm)، مما يشكل تحيزاً تمثيلاً ضد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أو التنوع العصبي؛
12. الفجوة الرقمية: تعد الفجوة في الوصول إلى التكنولوجيا وشبكة الإنترنت نوعاً من التحيز الذي يجمع بين الأبعاد التمثيلية والتوزيعية، مما يؤدي إلى تضخيم المزايا لمن يمتلكون المهارات والموارد وتهميش الآخرين.

❖ **ثانياً: مخاطر المعلومة المختلقة والفاقة للمصادقية:** هو بدوره واحد من أهم تجليات المخاطر المتصلة بتدبير عملية التوظيف والاستخدام بالنسبة للرقميات والتكنولوجيا والذكاء الاصطناعي. فقد ثبت اللجوء إلى اختلاق المعطيات، والمعلومات، والسوابق العلمية، وغيرها مما يستند إليه في تبرير الموقف، أو دعم الادعاء. وهذا من شأنه أن يجعل موثوقية ما يروج من المعارف والمعطيات، موضع شك، مما يفقد المتعلم ما كان يعتبر من قبيل الأمان المعرفي والعلمي. فقد أصبح كل شيء عرضة للشك إلى أن تثبت الصحة. وفي هذا زيادة العبء على الأستاذ كفاعل رئيس، يتغير دوره من مقدم المعرفة، على مراقب صحتها وموثوقيتها. إن هذا المستوى يمكن اعتباره أيضاً مما يمت بصلة إلى مسألة التحيزات، لكنها تحيزات غير ظاهرة، وكونها تأتي مغلفة بلغة خادعة، وتتميطات بلاغية، أو مدعومة حتى بحقائق مصطنعة... فالصورة أصبحت أكثر إقناعاً، وهي في ذلك مدعومة بجاذبيتها الفائقة، مما يجعلها في المحصلة، على الأقل، ومن وجهة نظر المتلقي غير المدرك لحقيقتها⁴⁶، أكثر واقعية.

❖ **ثالثاً: مخاطر صناعة الرأي العام وبناء الموقف الأخلاقي:** فالغضب، والتضامن، والتعاطف، والتبرع، وصناعة الرأي العام، أصبحت مواقف أخلاقية، وممكنات، معروضة في "مزاد السوق الافتراضي"، و"الواقع الفائق". يتحكم فيها من له القدرة على محاكاة

⁴⁶ - "غير المدرك للحقيقة" لا يعني في هذا السياق، عدم القدرة على التمييز، لأن القدرة على التمييز أصبحت غير متوفرة حتى بالنسبة لأكثر الناس ثقافة وقدرة على التحليل. لذلك فإن مستوى التمييز المقصود هنا، يتحدد وفقاً للمستوى العلمي والمعرفي الذي يتوفر عليه الشخص المستهدف بالصورة والخطاب الرقمي، والذي من خلاله يضمن يعزز قدرته على الوصول إلى الحقيقة، انطلاقاً من قدرته على تجميع المعطيات، وتفكيك السردية، من خلال قراءات متعددة، تنتهي به إلى تشكيل الصورة بشكل مغاير، بعيداً عن التأثير الموجه للخوارزميات. وبطبيعة الحال، فإن الأمر بهذه الصورة التي تحدثنا عنها، ليس بالشيء السهل، ولا بالإمكانية المتوفرة للجميع، مهما بلغ قدر ثقافتهم، وقدرتهم على التحليل، لأنه وفوق ما ذكر، يتطلب تكويناً رقمياً وتكنولوجياً، على درجة كبيرة من المهارة والتحكم.

الواقع، وصياغة العوالم الافتراضية، واختلاق الأحداث، وتشكيل الحقائق الرقمية، وتنفيذ كل ذلك جيوش من البوتات، متحكم فيها ألياً عن طريق البرمجة، وبضغطة زر. وهذه حقيقة يستتبعها أن الاستقلالية الذاتية في ضوء مخاطر الوقوع في شرك التسخير لصالح حسابات الآخرين تزداد. كما أن الخضوع لتأثيراتهم في صناعة الرأي العام، بناء على تعليقات مخدومة ترتفع نسبياً؛

❖ مخاطر تسطح البنيات الذهنية للمتعلمين: عبر تعويدهم على المنتج الجاهز، والاستقبال المعرفي غير الواعي. "فالذكاء الاصطناعي التوليدي لا يقتصر على توفير المعلومات، بل ينتج إجابات ونصوصاً واستدلالات جاهزة، ما قد يؤدي، في حال الاستعمال غير المؤطر، إلى إضعاف عمليات ذهنية أساسية يفترض أن تُبنى تدريجياً عبر التعلم، وفق منطق تراكمي يراعي تدرج المكتسبات، من قبيل التحليل، والتركيب، والتجريب، والخطأ. إذ لا يُعد هذا الأخير خلاً في التعلم، بل يشكل مرحلة أساسية في بنائه، لما يتيح للمتعلم من اختبار لفهمه، وتصحيحه، وتطويره بشكل تدريجي. قد يؤدي الاستعمال المبكر وغير المؤطر للذكاء الاصطناعي من قبل الأطفال والبالغين الذين تكون قدراتهم اللغوية، والتحليلية، والنقدية في طور التشكل، إلى إضعاف الجهد الذهني، وإحداث هشاشة في التعلّمات الأساسية (القراءة، الكتابة، الحساب، التفكير المنطقي)، والاعتماد المفرط على حلول جاهزة؛ بما يربك علاقة المتعلم بالمعرفة، ويحد من قدرته على بنائها تدريجياً اعتماداً على جهده الذهني الخاص، عبر مسار يتم خلاله بناء الاستقلالية الفكرية بشكل عام"⁴⁷.

❖ ضرب سرورة التعلم المبنية على فكرة "المحاولة/الخطأ": حيث إن الذكاء الاصطناعي، ومن منطلق خصوصيته في توفير إجابات تكون في الغالب صحيحة، فإنه يهدم واحدة من أهم ركائز التعلم، وهو "الحق في الخطأ"، كما أسست له أعمال ثورندايك، وباشلار⁴⁸. وأيضاً وبالتبعية ضرب مفهوم "التغذية الراجعة"؛

❖ ضرب "الحق في الاختيار": فمن المعلوم "أن التربية على الاختيار"، هي واحدة من مداخل المنهاج الوطني، ولكن، وبالنظر لكون المتعلم يعيش في ظل بيئة رقمية مهيمنة وشمولية، فإنه يفقد حقه في الاختيار بين المصادر المعرفية، وكذا إمكانية الاختيار بين الإجابات الممكنة، وهو ما يضرب بالتبعية قدرته على تنمية "حسه النقدي"، و "الدفاع عن اختياراته" المعرفية، ما دام الاختيار ينبني على نظر واع وفكر قاصد؛

❖ مخاطر التنميط والإقصاء/الاستلاب الهوياتي: وهو تهديد يجد سنده في الهيمنة الثقافية للمنتج والمطور الرقمي، على الصناعة الرقمية، سواء من حيث المحتوى، أو اللغة، أو القيم، أو الثقافة في مفهومها العام؛

❖ مخاطر أتمتة القرار التربوي: وهو أيضاً من أكثر أشكال المخاطر تهديداً للعملية التربوية ككل. فإذا كانت المخاطر السابقة تستهدف حماية الذات المتعلمة من مخاطر التحول الرقمي، فإن هذا النوع، ينصرف إلى الذات المؤطرة لعملية التعلم، والتي ينبغي ألا تقع، وهي تستعين بالأدوات الرقمية، وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، في فخ/منزلق، تفويض المسؤولية التربوية، إلى الآلة، بجعلها مسؤولة

⁴⁷ - توصية المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي رقم 2026/1، مرجع سابق، ص 15.

⁴⁸ - تلخص هذا الأساس قوله الشهيرة: "ما تاريخ العلم إلا تاريخ أخطاء العلم".

عن اتخاذ القرار. فكيفما كان الحال، فإن الإشراف البشري، واتخاذ القرار من قبل الفاعل التربوي المعني بالإشراف، يجب أن يبقيا مرتكزا ثابتا في توجيه العملية التربوية، وترتيب الآثار المتصلة بها.

ثانيا: أخلاقيات المرفق العام التربوي في ضوء التحول الرقمي: المداخل وتقييم عملية الإرساء؟:

نعالج هذه النقطة من خلال مستويين: مستوى أول مرجعي، ومستوى ثان يرصد الواقع ويستشرف الأفاق.

أ- الأساس المرجعي ومعيار الحكم الأخلاقي في الفضاء المدرسي:

إن كون الأخلاق تاريخيا هي بالضرورة واحدة من أصل مكونين من مكونات العلم المدني، حيث تضاف ضمن نفس الإطار إلى "السياسة"، لا يعني بالضرورة أن حضورها في السياقات التاريخية المختلفة قد كان بنفس الصيغة. فقد كانت المتغيرات التاريخية والسياقية ملزمة في تكييف النظر إلى المعطى الأخلاقي، بشكل جعل النظرية الأخلاقية عاكسة لخصوصية كل فترة تاريخية على حدة. لذلك فإننا نجد ما يمكن اعتباره "تنميّطات" و"نمذجات" معرفية، أطرت النقاش الأخلاقي ضمن مختلف الفترات التاريخية، وأدرجتها ضمن أنساق، تعكس الملمح الغالب. من ذلك مثلا ما نجده من تصنيفات انتهى إليها نظر بعض الباحثين نأخذ من بينهم الفيلسوف والمفكر المغربي محمد عابد الجابري⁴⁹، والذي صنف الأخلاق ضمن سياقات زمنية معينة، بناء على معيار الملمح الغالب، إلى "أخلاق السعادة" كما هو الحال عند اليونان، و"أخلاق العقل العملي"، و"أخلاق الطاعة" عند الفرس والتي انتقلت إلى الدولة العباسية، وأخلاق الفناء مع المتصوفة. ويمكن إضافة أخلاق العقل، خصوصا العقل العملي، مع كانط.

فالظاهر أنه طالما كان مرجع/أو ما يمكن تسميته أيضا، مدخل التأسيس الأخلاقي في مجال فلسفة الأخلاق، موضوعا يشغل الرعيل الأول من المؤسسين للمبحث الأخلاقي، ومن جاء بعدهم من المشتغلين بهذا المبحث على حد سواء. وقد كان السؤال في المجمل يدور حول ما يجب أن يكون دافعا لاعتناق الفكر الأخلاقي موضوعا على قدر كبير من الأهمية. وبذلك، فقد توزعت الآراء والاتجاهات المؤطرة لها، بين إطارات مرجعية، تراوحت تقليديا، بين "السعادة"، و"الخير الأسى"، و"اللذة/أو المنفعة/أو المصلحة الفردية"⁵⁰.

⁴⁹ - محمد عابد الجابري، نقد العقل العربي 4، "العقل الأخلاقي العربي"، مرجع سابق.

⁵⁰ - مع بنتام وستيوارت ميل وغيرهما.

ومن الجدير بالتوضيح، أن "الأخلاق النفعية"، هي نتاج لسياق معرفي أدى إلى إقصاء الأخلاق في شكلها الذي يربطها بالذات. هذا الإقصاء كان انطلاقا من منظور سيكولوجي، انتصر للنظرة الحسية/التجريبية في علم النفس، وهي النظرة التي اعتبرت، في سعيها إلى تكريس منطق التجريب، أن الظواهر الشعورية هي ظواهر صادرة عن الجسم وليس النفس (التي هي بطبيعتها غير قابلة للدراسة التجريبية)، ف "الشعور"، من هذا المنظور ليس شأنا مرتبطا بالنفس، وإنما بالجسم. وهو ما يقتضي إلغاء كل ما كان مرتبطا بهذه الأخلاق باعتبارها جزءا من النفس، وعلى رأسه "الضمير الأخلاقي"، وفي المقابل، البحث عن أساس جديد لتفسير الأخلاق، يكون قابلا لقياس، أي يكون له ارتباط بالمكون الثاني، الذي هو "الجسم"، وهنا تظهر "المنفعة"، وليس "الضمير"، والتي تكون من خلال محددتين هما: اللذة والألم، كمقابلين لـ "الخير" و"الشر"، اللذين يتأسس عليهما "الضمير الأخلاقي".

لكن وبالنسبة للمرافق العمومية، فإننا نعتقد، أن أي مما سبق، لا يصلح مطلقاً لأن يكون أساساً لمرجعية التأطير الأخلاقي، اللهم ما تعلق بـ "الخير الأسى" ⁵¹، والذي يجب في هذه الحالة، إنزاله من عليائه، وإعطائه طابعاً محسوساً يمكن قياسه، بما يمكن من ضبط معناه، بعيداً عن طابعه الميتافيزيقي، المفارق لأي غاية خارجية، كما روج له أرسطو ⁵².

لأجل ذلك، فإن ما يصلح أن يكون مرجعاً لتأسيس "الأخلاق المرفقية في الفضاء التربوي" بما فيها "أخلاق/أخلاقيات التحول الرقمي"، سيكون من وجهة نظرنا، هو "المصلحة العامة"، كإطار يجسد المشترك لكن بنفحة خاصة، تعلي من مقام المرفق العام وغايات التنشئة الاجتماعية، وتضعهما أساساً لها. وهو نفس ما أكدته تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بتنصيبه على المسؤولية العمومية للدولة في مجال حضور الذكاء الاصطناعي في التربية، وذلك من خلال "عدم ترك هذا المجال لمنطق السوق، أو لاجتهادات متفرقة، ما قد يفضي إلى اختلالات في جودة التعليمات أو تفاوتات غير مبررة بين المتعلمين والمؤسسات. ويعد إسناد هذا المجال إلى الدولة مدخلاً أساسياً لضمان توجيه الاستعمالات في انسجام مع المصلحة العامة، وتعزيز الثقة في الفضاء التربوي، بشكل يكرس دورها كفاعل ضامن للتوازن بين تشجيع الابتكار وحماية جودة التعليمات وتكافؤ الفرص" ⁵³.

وقبل الخوض في تحديد مدلول هذا المعيار في الحكم الأخلاقي ذي الارتباط بالمرفق العام، والذي يمكن اعتباره منتهى الفضائل الأصلية في مجال التدبير، والتسيير، والتوظيف، والتشغيل العمومي، فإنه يمكن الإشارة إلى أن فكرة الالتفات إلى المشترك العام، ضمن مجال الأخلاقيات كما قد بينّا بعضاً من اتجاهاته أعلاه، ليس بالشيء الجديد حقيقة. ذلك أن الاهتمام بمفهوم المشترك وترجيحه على الخير

⁵¹ - يتميز "الخير الأسى" عن "المصلحة الشخصية"، بأنه أعم منها. فالخير الأسى وهو غاية النظرية الأخلاقية لأفلاطون، يتجاوز "المصلحة الشخصية" كغاية الأخلاق لدى هوبز، وحتى "عافية الفاعل" لدى أرسطو، لأن جعل حد غاية الأخلاق هذين الأخيرين، يجعلنا عاجزين عن استيعاب تصرفات وأفعال أخلاقية من قبيل التضحية بالنفس. وهذا سند يوضح أيضاً أساس التمييز بين "أخلاق السعادة" و"أخلاق العافية"، حيث إن العافية وإن كانت مدخلاً لتحقيق السعادة، إلا أنها لا تنمهي معها، كون هذه الأخيرة تبقى غاية أكثر نبلاً وأوسع نطاقاً من نظيرتها. لكن، ومن جهة أخرى، فإن "الخير الأسى"، يبقى الأشمل والأكثر دلالة، لأن "أخلاق السعادة" نفسها، لا يمكن أن تحيل دوماً على كل ما هو إيجابي، حيث إن ربط مفهوم "السعادة" بـ "المصلحة الشخصية"، يسمح باستيعاب أفعال تحقق مصلحة وسعادة الشخص، لكن لا يمكن أبداً اعتبارها أخلاقية استناداً إلى المعايير الكلية، أو القانون الأخلاقي الكلي (دون ما تقرره نظرية الأخلاق الوجودية)، ومن ذلك: فعل السرقة، والقتل الذي يمارسه القتل المتسلسلون، أو التعذيب الذي يمارسه الساديون أو المازوخيون، والانتحار، وإن كان هذا الأمر متاحاً، ضمن نظرية الأخلاق الوجودية مع سارتر وكامو.

⁵² - في تأصيله للخير الأسى، فلسفياً، قال الدكتور محمد عابد الجابري: "وكذلك الشأن في مجال القيم والأخلاق، فإطعام الجائع خير، وإنقاذ الغريق خير إلخ. ولكن هناك وراء هذه الأمثلة المفردة، من الخير المتحقق حسياً، خير معقول – لنقل مفهوم الخير – وهو "مثال"، إنه الخير كما هو في ذاته على أكمل صورة.

وإذا نحن عممنا هذا النوع من النظر، فإننا سنحكم بسهولة على أن العالم هو في الحقيقة عالمان: عالم المحسوسات الجزئية، التي هي نسخ/أشباح من عالم المعقولات، من عالم المفاهيم التي يتحقق فيه كمال الشيء، أي ما كان الشيء. وبما أن الأشياء في العالم الحسي تتفاوت في جمالها، وخيريتها، وكمالها (وهل الدودة مثل الفراشة؟ ...)، فإن هذا التفاوت الذي نلاحظه في الأشياء المحسوسة، لا بد أن يكون هناك ما يقابله في العالم المعقول، عالم المثل. وبالتالي فالتراتب في القيم، الذي نلاحظه في العالم الحسي، لابد أن يقابله تراتب مماثلة في العالم العقلي. وبما أن الخير هو في هذا العالم الحسي، على رأس القيم، وباقي القيم جميعاً تنفر عنه، فكذلك الأمر في العالم العقلي. وبما أن الخير هو في هذا العالم الحسي، على رأس القيم، وباقي القيم جميعاً تنفر عنه، فكذلك الأمر في العالم المعقول، فمثال الخير هو قمة المثل. وبما أن الإله هو أكمل موجود، فهو نفسه **الخير الأسى**."

محمد عابد الجابري، نقد العقل العربي، العقل الأخلاقي العربي، مرجع سابق، ص 261.

من جهة أخرى، تجدر الإشارة إلى أن "الخير الأسى" بالنسبة لأرسطو، يكافئ السعادة كغاية/فضيلة مرغوبة لذاتها. أي كفضيلة لا تنشأ لغيرها، أو لبلوغ فضيلة أسى منها. فهي مكتفية مستغنية بذاتها عما سواها.

⁵³ - توصية رقم 2026/1، مرجع سابق.

الشخصي (مذهب السعادة الفردية/الخاصة)، كما يتمظهر من خلال "السعادة العامة"، أو التركيز على المشترك من المنافع وترجيحه، كان مسألة حاضرة ضمن اتجاهات التعيد للمعيار الأخلاقي الكفيل بالحكم على مجمل التصرفات بـ "الخير" و "الشر"، حيث يكون الحكم بالخير أو الشر، ناتجا عن عملية إحصائية/حسابية، لكمية اللذة أو الألم، الذي يترتب عن القيام بالفعل، وهو ما يعني أن الفعل في حد ذاته، لا يتمتع بأي قدرة على تحديد "خيرته" أو "شريته". كما يعني أن الصفتين معا، لا يمكن أن تكونا مطلقتين، لأن أي فعل قد يكون متصفا بإحدهما، تبعا للتقدير الشخصي أو العام، الذي يقدر "إحصائيا"، عدد أحاسيس "اللذة" أو "الألم" الذي يسببه، والذي في ضوءه تتحدد صفته ووسمه الأخلاقي.

وإذا كان الأمر كذلك، فإن مما يرشح على سطح التناول كسؤال أساس، هو: ما الإضافة التي ترقى من وراء إقرار "المصلحة العامة" معيارا للتقييم الأخلاقي؟ فهل هو معيار قادر على تبرير مشروعية الحديث عنه، في ظل وجود فكرتي "السعادة العامة" و "النفع العام"؟ وإذا كان الأمر كذلك فبأي خصوصية دلالية؛ أخلاقية وغير أخلاقية، يحضر في هذا الباب؟ ثم ما الخصوصية التي يتمتع بها هذا المبدأ/الفضيلة، على مستوى أساس تكييفه في علاقة بأساس تكييف الأفعال في ضوء مذهبي السعادة؟

مبدئيا لا بد من التنويه، إلى أن فكرة "المصلحة العامة"، ليست مفهوما من صميم بيئة "الأخلاق" و "الأخلاقيات". فلا يكاد الباحث يصادف - على الأقل ضمن نطاق اطلاعنا - أي إشارة لهذا المفهوم، ضمن أدبيات نظريات الأخلاق/الأخلاقيات، سواء في مجال المعايير، أو الفضائل.

من هنا، فإن اقتباسنا لهذا المفهوم، ورفعنا لمرتبة المعيار، يستمد مرجعه من المجال القانوني، نظرا لما نلمس فيه من قدرة على الإحاطة بمجمل القيم الأصلية والتبعية، في مجال اشتغال المرافق العامة، وإمكانية توفيره إطارا للحكم المعياري، القادر على فحص مشروعية التصورات والتمثيلات التي تظهر في شكل سلوكيات وتصرفات لدى الفاعلين في هذه المرافق.

فكما أن المجال الفلسفي قد أثر في تحديد مفاهيم علم الأخلاق، على الأقل على مستوى نهايات المنظور الأخلاقي، حيث نجد "السعادة"، و "الخير الأسى"، فإن المرفق العام، لا شك أنه سيكون له تأثيره أيضا، ضمن نفس المستوى، بأن تكون "المصلحة العامة" معيارا للحكم، انطلاقا من كونها تأتي على رأس غايات وأهداف هذا المرفق، وكونها منتهى ما يطلب فيه وبخصوصه.

إلى ذلك، فإنه وإمعانا في إثبات الخصوصية الدلالية لمفهوم/معيار "المصلحة العامة"، يمكن أن نقول إنه وحتى عند قياس هذا المفهوم على مفهومي "السعادة العامة"، أو "النفع العام"، فإننا نراه قياسا غير قادر على تمثيل كافة الخصوصيات بين المستويين كما تمثلهما كل طائفة من المفاهيم المتقابلة، على الأقل أخذا بالاعتبار الحمولة الدلالية والتفسير الذي يظهر به المفهوم الأخيران ضمن نظرية الأخلاق.

فما هو معروف، أن فكرة "السعادة العامة" أو "النفع العام"، كما صيغت من قبل الاتجاه الوسطي في تحديد غايات التصرفات الأخلاقية للإنسان، وأيضا في تحديد منطلقات الحكم على الطبيعة الأخلاقية لهذه التصرفات، أنها قد عملت في محاولة لتلطيف تطرف اتجاه "النفعية"، و "مذهب الأثرة"، على التأكيد على ضرورة أن يسعى الإنسان وهو في طريقه لخدمة مصالحه الخاصة، إلى وضع عينه

على ما يحقق الصالح العام. إلا أن ما يبقى ثابتا ضمن أفق التنظير هذا، هو أن هذا النطاق المسى "الصالح العام"، لا يمكن أن يقف ندا لمقابله الموضوعي كما تحدده "المصلحة الخاصة"، وهو ما يعني أن نشدان تحقيقه يظل رهينا بالممكن الذي يسمح به السعي إلى بلوغ ما تقتضيه المصلحة العامة، وإلا فإن أي تعارض بين المصلحتين، يعيدنا إلى نطاق "الأصل"، وهو سعي الفرد لتحقيق مصالحه الخاصة.

من هنا يظهر تميز فكرة/مقياس "المصلحة العامة"، من حيث كونها، تقلب العملية ككل. حيث يكون الأصل هو السعي إلى تحقيق المصلحة العامة، لكن مع الإبقاء على كل سعي لتحقيق المصلحة الخاصة، ضمن الحدود المقبولة والمشروعة؛ قانونا وأخلاقا، مسألة مرغوبة وغير مرفوضة. وأنه في حالة تعارض المصلحتين، ترجح كفة الصالح العام دون أدنى تردد.

يضاف إلى ما سبق، تميّز "المصلحة العامة" من حيث مرجعية تحديد دلالتها، مقارنة بمرجعية تحديد دلالة مفهومي "الخير" و"الشر"، كمحددتين للسعادة أو النفع العام في فلسفة الأخلاق عموما، وفي فكر الفيلسوفين الانجليزيين؛ "بنثام"، و"ستيوارت ميل".

وعلى سبيل التوضيح، فإن مركزية الذات في فلسفة "بنثام" و"ستيوارت ميل"، قد جعلت من تحديد دلالة ما يعتبر "خيرا" وما يعتبر "شرا"، شأنًا فرديا خاصا بكل فرد على حدة، يبني قناعاته بخصوصه على ما ينتهي إليه بعد وزن "المنافع" و"المضار". لذلك فإن كليهما يعتبر أن بإمكان أي فرد أن يستقل بتقدير ما يراه خيرا أو شرا، انطلاقا مما تنتهي إليه عملية الموازنة، ولا حرج إن وقع تعارض بين مخرجات هذه الأخيرة، وما ينتهي إليه المجتمع من الإباحة والتجريم.

ولا شك أن قولنا مثل هذا تسجل عليه ملاحظات أهمها:

- أنه يختزل محركات الفرد وبوعته في "اللذة" و"الألم"، من حيث هي محددات حسية في الأصل، وليس باعتبارها ذات علاقة بالفكر من حيث المبدأ، حيث يكون اتصالها بهذا الأخير بمنطق تبعية لا غير؛
- أنه قول يقصي الضمير، من حيث هو عنصر موجّه لتصرفات الإنسان، ومقيد للشهوات، وبأن "للحكمة"، انطلاقا من قواعد ومعايير، مودعة في الإنسان، تقوم مقام القانون الطبيعي⁵⁴، والذي يتجاوز فكريتي "اللذة" و"الألم"، ليعانق فكرة "الواجب" التي تصبح معيارا أصيلا لكل من "الخير" و"الفضيلة"؛
- أنه يجعل الفضيلة شأنًا شخصيا، مما يضرب في عمق التوافق الاجتماعي. كما أنه من زاوية أخرى، فإنه يفتح عملية التحديد والتقييم على احتمالات غير متناهية، انطلاقا من حقيقة أن ما يحقق اللذة أو المنفعة لشخص، ليس يحققهما لغيره

⁵⁴ - يعبر كانط عن هذا المعنى باستخدام لفظ العقل، والذي يمكن بحسبه من تعلم الخير والشر من غير الحاجة للتجربة أو الممارسة. فالعقل هو محرك مستقل، يوجّه الإنسان إلى حيث تكون الأخلاق الإيجابية، في إطار من الإسقاط الذي يقوم به الفرد، انطلاقا منه، حول ما يرغب في أن يقوم الناس به لصالحه/اتجاهه، وبالتالي يكون هو أيضا بالقيام بنفس الشيء اتجاههم.

ودائما، فإن نفس الملاحظة التي عبّرنا عنها في أكثر من موضع، تبقى صحيحة من وجهة نظرنا ضمن هذا الإطار، نظرا لأن الرهان على مرجعيات للتقييم، هي بطبيعتها تنتهي إلى الذات، يجعل الالتزام بالفضائل، وقبل ذلك تحديدها بشكل صحيح والاهتداء إليها، أمرا نسبيا. وهو ما يستدعي الارتكان إلى مفارقة لهذه الذات، تكون واضحة، وتكون قبل كل شيء نتاج توافق بين أفراد المجتمع.

بالضرورة. كما أن ما يعتبر لذيذاً أو نافعا لنفس الشخص في وقت معين، قد لا يكون كذلك في وقت لاحق. ولأن بنثام وستيوارت ميل، قد كان لدهما وعي بهكذا إشكال في التحديد/التقييم، فإنهما أشارا إلى كونهما يراهنان على منطق التدافع في الالتزام بالفضائل، انطلاقاً من الإسقاط الذي يقوم به الفرد على نفسه لتحديد الخير/النفعة والشر/الضرر، مما يمكنه من تجنب ما لا يستطيع قبوله من الأفعال، وإن كانت تحقق مصالحه ومنافعه، لأنها في المقابل تلحق ضرراً بالغير. غير أنه رهان وكما يبدو جلياً، سرعان ما يفقد قوته الإقناعية وكذا فاعليته الإجرائية، بالنسبة لطائفتين من الناس؛ أصحاب النفوذ والقوة ممن لا يخافون من انقلاب وضعهم إلى وضع يكونون فيه موضوعاً/أو ضحايا اختيارات الغير، وكذا الأشخاص القادرين على الإفلات من نطاق تحمل مسؤولية الأفعال، أي أولئك الذين يستطيعون التهرب من أي إمكانية لربطهم بأفعالهم التي تحقق مصالحهم وتهدر مصالح غيرهم؛

- أنه يسقط صفة "الفضيلة" عن كثير مما يعتبر بالإجماع من الفضائل الراسخة في الثقافة الإنسانية، بل إنها تعتبر أسوأ الفضائل وأجلها. وهي وفقاً لهذا المذهب تفقد صفتها كفضيلة، لا شيء، إلا لأنها قد تكون مقرونة بالألم. ف"الشجاعة" كما "التضحية" قد تقتربان بالألم الناتج عن البذل لصالح الغير. أو عن التنازل عما يشكل مرغوباً للذات لصالح هذا الغير، إثارة له وتفضيلاً؛
- أنه يشرعن جملة من السلوكات والخصال، ويرفعها إلى مستوى الفضائل، لا شيء، سوى لأنها تعود بالنفع على الذات، من قبيل "الأناية"، "الكذب"، "البخل"، "الاحتكار"....

وبخلاف ما سبق، فإن المصلحة العامة تظهر معطى مفارقاً للذوات مستقلاً عنها. صحيح أن الفرد قد تكون له مساهمة، ويكون له دور في تحديدها والترجيح بين ممكنات بلوغها، وأيضاً بين تجلياتها. إلا أن قدرته هاته لا تكون منتجة، إلا في إطار من التوافق الجمعي، تحدده المبادئ والمعايير العامة لضبط فكرة "المصلحة العامة".

وبالعودة إلى آخر سؤال ضمن حزمة الأسئلة التي ابتدأنا به مناقشة هذه النقطة الجزئية، فإن الخصوصية التي تميز أساس تحديد مبدأ/معيار "المصلحة العامة" بالمقارنة مع أساس "مبدأ السعادة"، تتجلى في طابعه "المجرد" و "المفارق للذات". ذلك أنه وكما سبقت الإشارة إلى ذلك، فإن إدراك صفة الفعل بالنسبة لمذهبي السعادة، ترتبط بالتقدير الشخصي الذي ينتهي إليه كل فرد، بعد عملية حسابية للعائد من اللذة أو الألم. لكن بالنسبة لمعيار "المصلحة العامة"، فإن هذا الأمر يكون غير صحيح، لكون تحديد المصلحة العامة، هو ذو طابع قانوني تعاقدية، تكفل تدقيق معناه، أجهزة رسمية مختصة، وتسهر على تطبيقه هيئات رقابية مستقلة. وبشكل أكثر وضوحاً في القول، فإن المصلحة العامة، قد تكون متحققة، ولو في حالة كون الفعل منتجا للألم، وبالعكس فإنها قد تكون غير متحققة، ولو أثبت الفعل إنتاجه للذة الفردية أو الجماعية. وبطبيعة الحال، فإن هذه المقارنة تظهر رجحان هذا المعيار على ما دونه، لأنه يسمح بالاحتفاء بفضائل وخصال وقيم، ما كانت لتكون مقبولة لو تم الانتصار لمذهب السعادة، بالخصوص في شكله المعتمد على "السعادة الفردية"، وعلى رأسها فضائل "التضحية"، و "البذل"، و "التطوع"، و "التضامن"، و "الإيثار"، و "التسخير" بين الناس⁵⁵، وغيرها

⁵⁵ - مصداقاً لقوله تعالى: "وَكَذَلِكَ مَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ فِي قَرْيَةٍ مِّنْ نَّذِيرٍ إِلَّا قَالَ مُتْرَفُوهَا إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَىٰ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰ آثَارِهِم مُّقْتَدُونَ (23) * قَالَ أَوَلَوْ جِئْتُكُمْ بِأَهْدَىٰ مِمَّا وَجَدْتُمْ عَلَيْهِ آبَاءَكُمْ قَالُوا إِنَّا بِمَا أُرْسِلْتُمْ بِهِ كَافِرُونَ (24) فَانْتَقَمْنَا مِنْهُمْ فَأَنْظَرُوهَا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكَذِّبِينَ (25) وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِ إِنَّنِي بَرَاءٌ مِّمَّا تَعْبُدُونَ (26) إِلَّا الَّذِي فَطَرَنِي فَإِنَّهُ سَيَهْدِينِ (27) وَجَعَلَهَا كَلِمَةً بَاقِيَةً فِي عَقْبِهِ لَعَلَّهُمْ يَُرْجِعُونَ (28) بَلْ مَثُغٌ هَؤُلَاءِ وَأَبَاءُهُمْ حَتَّىٰ جَاءَهُمُ الْحَقُّ وَرَسُولٌ مُّبِينٌ (29) وَلَمَّا جَاءَهُمُ الْحَقُّ قَالُوا هَذَا سِحْرٌ وَإِنَّا بِهِ كَافِرُونَ (30) وَقَالُوا لَوْلَا نَزَلَ هَذَا الْقُرْآنُ عَلَىٰ رَجُلٍ مِّنَ الْقَرْيَتَيْنِ عَظِيمٍ (31) أَهُم يَفْسِمُونَ بِرَحْمَتِ رَبِّكَ إِنَّا قَسَمْنَا بَيْنَهُمْ مَّعِيشَتَهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَرَفَعْنَا

من أخلاق الواجب.

ب- واقع التأسيس للأخلاقيات الرقمية في الفضاء التربوي:

منذ البداية يمكننا الجزم والتصريح، بأن حديثنا عن الأخلاق الرقمية في الفضاء المدرسي، بمفهوم التخصيص الذي يراعي خصوصيات المعطى/البعد الرقمي، هو أمر غير متيسر لحد الساعة. فما يفترض أن يكون تجسيدا للوعي براهنية "الإطار الأخلاقي للممارسة"، ودوره في تأطير العمليات التربوية، ضمن سياق أصبح ينحو نحو تبني فكرة "المدرسة المنصة" كواقع وممارسة، نجده شرطا غير متحقق. وبالتالي، فإنه حتى على صعيد الأدبيات الرسمية، المؤطرة للتفكير الجماعي، والسياسات العامة والعمومية بخصوص موضوع الأخلاق والأخلاقيات وحضورهما ضمن الفضاء التربوي، نجدها لا تتجاوز دائرة التعميم، وعدم التخصيص في تناول الموضوع، وتبني زاوية النظر حوله، وبناء الوعي بخصوصه.

فنحن مثلا، لا نجد حديثا، يستوعب التحول الرقمي، كواقع يستوجب تأطيرا أخلاقيا مخصصا. بقدر ما نجد أن هذا البعد الخاص من الأخلاقيات المهنية، يحضر ضمن الإطار العام، افتراضا كثيرا، وتخصيصا بشكل نادر. بل إن المرجع الذي يفترض أن يكون إطارا ناظما لمنطلقات السياستين العامة والعمومية في مجال التربية والتكوين، وهو القانون الإطار رقم 51.17، نجده لا يستحضر البعد الأخلاقي في تأطير الممارسة التربوية، وتنظيم العلاقات بين مختلف الفاعلين فيها، إلا بمنطق التبعية لموضوع آخر من مواضيع التقعيد، حيث يغدو هذا البعد، معطى تابعا لغيره، كما يظهر متقوقعا دوما ضمن حدين تقليديين؛ هما الحق والواجب، وليس باعتباره تعبيراً عن تصور نسقي، يخصصه بما يستحقه من العناية والاهتمام.

ففي المادة السادسة والعشرين (26)، كان تنصيب المشرع على البعد الأخلاقي في علاقة المدرسة بالمتعلم، غير مصرح به، وإنما هو أمر يفهم باعتباره من مستلزمات الميثاق بشكل طبيعي. وعلى نفس المنوال في عدم التخصيص، سارت المادة السادسة والثلاثين (36) من القانون المذكور، حيث نجد أن المشرع، قد أدرج المعطى الأخلاقي، ضمن نطاق موضوع "تدبير الموارد البشرية"، وذلك في سياق حديثه عن إطار تعاقد، يبتغي ضبط العلاقة بين الإدارة وموظفيها، بناء على ثنائية الحق والواجب دائما. وضمن نفس الإطار أيضا، يفهم ما جاء ضمن مقتضيات المادة الثامنة (8) من المرسوم رقم 2.24.140 في شأن النظام الأساسي الخاص بموظفي الوزارة المكلفة بالتربية الوطنية⁵⁶.

وقد عبر آخر تقرير للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي الصادر بتاريخ 2 يونيو 2026، عن هذا الواقع بما يعرفه من مفارقة واضحة، بين واقع تطور البيئة الرقمية والذكاء الاصطناعي في الفضاء التربوي والتكويني، وبين تأطيرهما المؤسساتي، مما يعمق من الشرح باستمرار، ويزيد من صعوبة إيجاد إطار ملائم، يتمتع بالكفاية اللازمة، في ظل تطور مستمر لهذين المكونين، يقابله غياب أي

بَعْضُهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِيَتَّخِذَ بَعْضُهُمْ بَعْضًا سُخْرِيًّا وَرَحِمْتَ رَبِّكَ خَيْرٌ مِمَّا يَجْمَعُونَ (32) وَلَوْلَا أَنْ يَكُونَ النَّاسُ أُمَّةً وَاحِدَةً لَجَعَلْنَا لِمَنْ يَكْفُرُ بِالرَّحْمَنِ لِبُيُوتِهِمْ سُقْفًا مِّنْ فِضَّةٍ وَمَعَارِجَ عَلَيْهَا يَظْهَرُونَ (33).

سورة الزخرف. الآيات من 23 إلى 33.

⁵⁶ - ج.ر عدد 7277، بتاريخ 16 شعبان 1445 (26 فبراير 2024)، ص 1366.

إطار مرجعي وأخلاقي لضبط استعمالهما وتوظيف مكوناتهما⁵⁷.

وعلى العموم، فإن هناك جملة من الملاحظات، نسجلها بخصوص موضوع إرساء إطار للأخلاقيات المهنية عموماً، والأخلاقيات الرقمية بشكل أخص، على مستوى قطاع التربية الوطنية، نعتبر أنها تشكل مناطق الظل، وتجليات الإخفاق، نجملها، كخلاصات واستنتاجات، فيما يلي:

● **أولاً:** أن واقع الإطار الأخلاقي لمواكبة التحول الرقمي على مستوى قطاع التربية الوطنية، كما هو الشأن بالنسبة لمنظومة التربية والتكوين بشكل عام، يبقى غير متاح، ضمن الشروط والتوصيفات المقررة بموجب النصوص الجاري بها العمل، وعلى رأسها القانون الإطار رقم 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، والذي نصت مادته السادسة والثلاثون (36) على أنه: "يتعين على جميع المتدخلين المعنيين بتنفيذ المشاريع والبرامج الرامية إلى إصلاح منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي وتطويرها، الإسهام كل في مجال اختصاصه، في تحقيق الأهداف الأساسية المنصوص عليها في المادة 3 من هذا القانون – الإطار، والعمل على تفعيلها خلال المدى الزمني المقرر لتنفيذها.

ويجب أن يتم ذلك في إطار الالتزام المشترك لكل المتدخلين المذكورين بتحقيق الأهداف المذكورة، على أساس مبدأ التلازم بين الحقوق والواجبات التي يحددها ميثاق تعاقدية لأخلاقيات مهن التربية والتعليم والتكوين والبحث، يوضع لهذا الغرض من قبل السلطة الحكومية المختصة؛"

● **ثانياً:** أن المتوفر حالياً من التأطير الأخلاقي للتحول الرقمي، ولعملية توطين استعمال تكنولوجيا الاعلام والاتصال في المنظومة، لا يتجاوز نصوصاً متفرقة تتصل ببعض العمليات النوعية/الخاصة والمناسباتية، والتي لا تستجيب بأي حال من الأحوال، لمقومات التأطير النسقي، ذي الطابع الشمولي؛ أفقياً من خلال التصور البين قطاعي، وعمودياً يستعرض كل مستويات الممارسة التربوية والتكوينية ويستحضر كل أبعادها، والذي ينظر إلى الموضوع في بعده المركب، والمتعدد الأوجه. وهذا الواقع شكل موضوع توجيه من قبل التوصية الأخيرة (التوصية رقم 2026/1) الصادرة بتاريخ 2 يونيو 2026 عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي⁵⁸.

⁵⁷ - توصية رقم 2026/1، حول اعتماد إطار وطني لتوجيه استعمال الذكاء الاصطناعي في التربية والتكوين والبحث العلمي، مرجع سابق، ص 11.

⁵⁸ - على المستوى الأفقي، جاء في التوصية (ص 23): "لا تقتصر استعمالات الذكاء الاصطناعي على الفضاء المدرسي، بل تمتد إلى البيئة الرقمية والاجتماعية الأوسع، والتي يتفاعل معها المتعلمون في حياتهم اليومية، وتشمل: الأسرة، ووسائل الإعلام، والفضاءات الثقافية والشبابية، ومبادرات المجتمع المدني؛ وهو ما يجعل التعامل معها مسألة تتجاوز اختصاص قطاع واحد".

وعلى المستوى العمودي، جاء في نفس التوصية (ص 24): "يوصي المجلس بالشروع في بلورة إطار وطني مرجعي يوطر استعمالات الذكاء الاصطناعي في التربية، بحيث يحدد الغايات التربوية، والمبادئ المؤطرة، وشروط الاستعمال، والمسؤوليات المؤسسية. ويأتي هذا الإطار ليوجه إدماج هذه التقنيات في انسجام مع سياق الإصلاح كما حددته المرجعيات ذات الصلة، ومع المستجدات الراهنة.

يُنظر من هذا الإطار، العمل على توحيد التوجهات وضبط التدخلات لدى كافة المتدخلين التربويين، وتحديد حدود الاستعمالات المقبولة تربوياً، خاصة بالنسبة للفئات الهشة، إلى جانب تحديد أدوار مختلف الفاعلين بما يضمن توجيه الابتكار التكنولوجي نحو خدمة جودة التعليم والإنصاف التربوي. كما يعمل على توجيه الاستعمالات نحو تمكين المتعلمين من استعمال واع ومسؤول، وتعزيز تفاعلهم النقدي مع هذه التقنيات في انسجام مع القيم التربوية؛ مما يدعم تنمية مواطنة رقمية واعية، ويعزز دور المدرسة كمجال لإنتاج المعرفة.

● **ثالثاً:** أن مدخلات التأسيس لتخليق التحول الرقمي، تبقى غير متوفرة، لغياب شروط ضرورية ووازنة، هي في مجملها ذات طبيعة مؤسسية، تشكلها الهيئات المختصة بمواكبة الإصلاح والبت في كثير من مرتكزاته، والحسم في اختياراته، حيث تنصرف الإحالة هنا إلى كل من "اللجنة الدائمة لتجديد وملاءمة المناهج والبرامج" المنصوص عليها في المادة 28 من القانون الإطار رقم 51.17، وأيضاً "اللجنة الوطنية لتتبع ومواكبة إصلاح منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي"، المؤسس لها بموجب المادة 57 من نفس القانون، وهما اللجان اللتان يعتبر المنجز المنتظر منهما، كما نصت عليه المادة 28، والموكل إليهما حصراً بحكم الاختصاص، إنتاجه (بالنسبة للأولى)، و(المصادقة عليه بالنسبة للثانية)، ضرورياً، وعنصرها يؤسس عليه في هذا الباب⁵⁹. فما دام التحول الرقمي لا ينفصل عن جملة من الموضوعات الهيكلية ضمن المنظومة؛ منها ما هو منهجي (وفقاً لتحولاته المستمرة)، ومنها ما يتعلق بالتزامات الفاعلين (وتغيرها)، فإن أي فصل بين إطارات هذين المكونين الأخيرين، وبين التحول المذكور سيصيب بعطب، مسار إرساء التحول الرقمي العقلاني والفاعل، المستحضر للخصوصيات النمائية والسيكولوجية والمعرفية للمتعلمين. ولعل القانون 59.21، قد أبان عن وعيه بالطبيعة المركبة والمتداخلة لهذه المسارات، وارتباط بعضها ببعض بشكل عضوي، انطلاقاً مما حملته مادته السادسة والسبعون (76)⁶⁰، بالنسبة للمعطى الأول (التركيب)، والمادتين السابعة والسبعون (77)، والثامنة والسبعون (78) بالنسبة للمعطى الثاني (الملاءمة)، ومعطى التحول، من خلال المادة 80.

● **رابعاً:** أن غياب الطابع النسقي والمنظور الشمولي لتخليق التحول الرقمي، يمكن تلمسه، فضلاً عن غياب أي تنصيب على ضرورة إقرار مدونة مستقلة لأخلاقيات توظيف الرقميات في الفضاء التربوي، من خلال بعض النصوص التنظيمية، ذات الصلة بهذا الموضوع، بما فيها تلك المرتبطة بالمخطط التشريعي للقانون الإطار، حيث الحضور المحتشم لمقتضيات تنص على وجوب الالتزام

كما يتعين أن يرتكز الإطار الوطني على مبدأ الحياد التكنولوجي، المقترن بالسيادة التربوية، من خلال تحديد معايير تربوية وأخلاقية واضحة، توجه مختلف الأدوات الرقمية دون الارتباط بتطبيقات بعينها، مع مراعاة مبادئ السيادة الرقمية، والإنصاف، والتنوع اللغوي، والثقافي. ويتيح ذلك تحقيق توازن بين تشجيع الابتكار، وضمان الضوابط الكفيلة بحماية جودة التعليمات، وترسيخ الشفافية والمسؤولية المشتركة. يقتضي تفعيل هذا البعد التوجيهي، إرساء هيئة وطنية تتولى أعمال مقتضياتها، وتتبع تطبيقه، وتنسيق تدخلات الفاعلين المعنيين، بما يضمن انسجام الجهود، وتأمين نجاعة التدخل العمومي".

⁵⁹ - وهنا نسجل، تفاعلاً مع ما جاء في توصية المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي رقم 2026/1، أن هذا الأخير قد لم يستحضر ميثاق الأخلاقيات المهنية القطاعية أثناء حديثه عن موضوع الذكاء الاصطناعي، بالرغم من أنه استحضر "المستوى المنهجي" ضمن نفس السياق (ص 31)، مع العلم أن الجهة المسؤولة عنهما معاً، وفق القانون الإطار، هي نفسها.

وربما يفهم هذا الإغفال للبنية القطاعية في صياغة "ميثاق أخلاقيات التحول الرقمي واستعمالات الذكاء الاصطناعي"، بأنه يعكس منهجية تنبني على تصور أكثر شمولية يتبناها المجلس، من خلال إيلانه الاهتمام أولاً، لـ "بلورة إطار وطني مرجعي مؤطر لاستعمالات الذكاء الاصطناعي"، من منطلق "المقاربة بين - قطاعية التي تعكس الطابع البنوي للرهان". لكن، ومع ذلك، فإننا نعتقد أن ما تم التنصيب عليه ضمن القانون الإطار 51.17، يفترض أن يحظى بالأولوية، وأن يتم التنبيه إليه بشكل صريح، باعتباره يعكس خلافاً بنيوياً ضمن مسار إرساء مقتضيات هذا القانون، في الشق المتعلق منه خصوصاً بإرساء إطار أخلاقي للممارسة التربوية، خصوصاً في علاقتها بالتحول الرقمي. وهو ما من شأنه أن يترجم فعلياً واجب الاحترام لهذا الإطار القانوني المرجعي، كإطار يجسد فكرة التعاقد المجتمعي الملزم.

⁶⁰ - جاء فيها: "تتولى السلطة الحكومية المختصة إعداد المناهج والبرامج التعليمية لكل مستوى من مستويات التعليم المدرسي، مع العمل على تقييمها وتحسينها وملاءمتها بكيفية مستمرة، وذلك وفق الإطار المرجعي للمناهج والدلائل المرجعية للبرامج والتكوينات، الذي تعدّه اللجنة الدائمة لتجديد وملاءمة المناهج والبرامج المنصوص عليها في المادة 28 من القانون-الإطار المشار إليه أعلاه رقم 51.17.

يتعين على هذه اللجنة أن تراعي عند إعداد الإطار المرجعي والدلائل المرجعية المذكورة، إدماج الأنشطة الثقافية والرياضية والإبداعية، وملاءمة الزمن المدرسي وإيقاعات التعلم، مع الخصوصية الجهوية والمحلية".

بالتوظيف المستحضر للبعد الأخلاقي للتكنولوجيا والرقميات، وذلك ضمن سياقات تعتبر من المظاهر الفارقة في مسار إرساء أولى لبنات التحول الرقمي على صعيد المنظومة.

خاتمة:

في الختام، تبقى الإشارة إلى أن موضوع "الأخلاقيات"، لم يأخذ بعد حظه الكافي من التأطير وتجديد المنظور إلى خصوصيته وراهنيته ضمن قطاع التربية الوطنية، هذا بالرغم من التحولات التي عرفها هذا القطاع، باعتباره ضمن القطاعات المشمولة بمجمل التحولات الهادفة إلى تحقيق الطفرة النوعية، والتي سطرت للمرافق العمومية، هذا أولا، وكذا باعتباره قطاعا على درجة كبيرة من الخصوصية، تستدعي أن يكون "للأخلاقيات"، حضور مؤطر للفعل التربوي بشكل قوي من ناحية ثانية.

فالقاعدة الثابتة التي لم تعد مدار خلاف، هي أنه كلما تعقدت الإشكالات العلمية، والعملية، والمهنية، إلا وازدادت الحاجة إلى "الأخلاق" و"الأخلاقيات". فالقانون يعجز في ظل هذا التسارع عن سد كل فجوات العمل غير المرغوب. وعليه، فإن النظر إلى الأخلاق كمكمل لإطارات معرفية أصيلة، هي من صميم المجالات التي يفترض أن هذه الخلاق تنتهي إليها وتؤطرها، لم يعد ممكنا، ما دامت الفضاءات والبيئات المختلفة، قد عجزت عن صيانة سلامتها الأخلاقية، انطلاقا من محدداتها المعرفية، وإطاراتها الفكرية، لا بل وحتى من خلال القواعد القانونية.

وإذا كان هذا حال الوضع في عمومها، وبدايات تعقد الإشكالات، فإن تعقد المشهد الإنساني في ظل مناخ معولم⁶¹، وإطارد الأزمات، وعجز النظام القانوني، في تجليبه الداخلي والخارجي، عن إيجاد حلول ناجعة لمعضلات اجتماعية، وسياسية، واقتصادية، وأيضا تربوية، أدت فيما أدت إليه، إلى طغيان الاستهلاكية، وتعليب الأفكار، وقولبتها على حساب القيم، ونشدان الرفاه بأي ثمن، وسيادة الرأسمالية واقتصاد السوق، بما حملاه من مظاهر الإقصاء، والاحتكار، والوصولية، والأنانية، والسعي لتحقيق الربح السريع الذي أصبح في أحيان كثيرة مرغوبا مهما كان المقابل الأخلاقي، هي كلها عوامل، قد ساهمت - نتيجة ما انتهت إليه من كوارث وأزمات بنيوية مهلكة، تعتبر كلها نتائج طبيعية لما يسمى في الأدبيات ذات الصلة بـ "المشكلة الأخلاقية" - في إعادة توجيه النظر ناحية الأخلاق والأخلاقيات من جديد، وتسليط الضوء عليهما، كإطارات مرجعية، من شأنها وحدها، أن تسهم بفعالية في إيجاد حلول جذرية لما استعصى من تلك الأزمات والاختلالات، والتصدي لاحتمالات المخاطر السلوكية، وصور الانحطاط الأخلاقي الواقعية التي رافقت تلك الأزمات، والتي لم تعد نادرة، بقدر ما أصبحت تتسع وتتجدد، فترة بعد فترة.

وبهذا فإن مبحث الأخلاق، يصبح مبحثا ناظما لكل المجالات، عابرا لكل التخصصات، ومتعاليا على كل الخصوصيات. كيف لا، وهو يستمد مشروعيته من جوهر الكينونة الإنسانية، من حيث هي أولا، حضور ممتد في كل ما يمكن أن تطاله يد الإنسان، وأيضا في كل ما يعتبر من صميم مجالات التدخل الطبيعية التي يتحرك ضمنها، في سياق أدائه للرسالة على الأرض، وفي محاولته لتأمين وجوده،

⁶¹ - العولمة هي واقع مثبت. ومهما كانت تعريفاتها، فإن باومان يعتبرها "تعني أننا جميعا نعتمد بعضنا على بعض. (إذ) لم تعد المسافة تعني الكثير الآن. ما يحدث في مكان قد تكون له نتائج عالمية. بالإمكانات، والأدوات التقنية، والخبرة التي امتلكها البشر، يمكن لأفعالهم أن تتحرك على مسافات هائلة من المكان والزمان. مهما كانت محلية مقاصدهم، سيخطئ الفاعلون أن يلغوا من حساباتهم العوامل العولمية، لأنها قد تقرر نجاح أو فشل تلك الأفعال. ما نفعله (أو نحجم عن فعله) قد يؤثر على أحوال الحياة (أو الموت) لأناس في أماكن لن نزورها، وأجيال لن نعرفها".

زيغمونت باومان، الأخلاق في عصر الحداثة السائلة، ترجمة سعد البازعي وبثينة الإبراهيم، مرجع سابق، ص 101.

والسعي نحو تحقيق رفاهيته. وثانيا، انطلاقا من السمة الاجتماعية للكائن البشري، والتي تلزمه بتحري وجود الغير بشكل مستمر وأخذه بالاعتبار في كل تحركاته في الفضاء العام، وأيضا احترامه، في إطار ما يقتضيه واجب احترام منطق العيش المشترك، المؤطر بفكرة الفضيلة، والمحفوظ بمجموع القيم الإيجابية المرعية، كما تحددها المعايير والمبادئ الأخلاقية؛ الكونية والمجتمعية. وبطبيعة الحال، فإن الفضاء التربوي هو في مركز كل ما ذكر، مما يضيف مشروعية مطلقة على ضرورة الإسراع، بتأطيره أخلاقيا، مع الحرص كل الحرص على القيام بذلك بالجودة اللازمة، والإحاطة الضرورية.

المراجع:

أ- باللغة العربية:

- أبو هلال العسكري، الفروق في اللغة، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1980، ص 129.
- أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب الماوردي، تسهيل النظر وتعجيل الظفر في أخلاق الملك وسياسة الملك، تحقيق رضوان السيد، دار العلوم العربية، 1987، ص 32.
- أبو نصر الفارابي، الجمع بين الحكيمين، دار المشرق، بيروت، 1986، ص 95.
- ابن مسكويه، تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق، حققه وشرح غريبه: ابن الخطيب الناشر: مكتبة الثقافة الدينية الطبعة: الأولى، ص 51.
- ابن سينا، الشفاء، المنطق، منشورات وزارة المعارف العمومية، المطبعة الأميرية، القاهرة 1371هـ-1952م، ص 12-13.
- زيفمونت باومان، الأخلاق في عصر الحداثة السائلة، ترجمة سعد البازعي وبثينة إبراهيم، هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة، مشروع كلمة، 2016، ص 101.
- ي. دني، أصول الأخلاق، ترجمة إبراهيم رمزي، مؤسسة هنداي، 2011، ص 5.
- جون ديوي، مقدمة في علم الأخلاق، ترجمة مروان الرشيد، دار معنى للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2021، ص 21 وما بعدها.
- محمد عابد الجابري، محمد عابد الجابري، قضايا في الفكر المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت/لبنان، الطبعة الأولى، يونيو 1997، ص 64.
- محمد عابد الجابري، نقد العقل العربي 4، "العقل الأخلاقي العربي"، دراسة تحليلية نقدية لنظم القيم في الثقافة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، الطبعة الأولى، 2001.
- السيد كما الحيدري، مقدمة في علم الأخلاق، دار فراق للطباعة والنشر، الطبعة الثانية، 2004، ص 37 وما بعدها.
- عبد الرحمان حسن حبنكة الميداني، الأخلاق الإسلامية وأسسها، دار القلم، دمشق، الطبعة الخامسة، 1999، ص 10-11.
- عادل ضاهر، نقد الفلسفة الغربية، المجلد الأول: الأخلاق والعقل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان/الأردن، الطبعة الأولى، 1990، ص 391.
- علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني (ت ٨١٦هـ)، "التعريفات"، بطله وصححه جماعة من العلماء بإشراف الناشر: دار الكتب العلمية بيروت - لبنان الطبعة: الأولى ١٤٠٣هـ-١٩٨٣م المجلد الأول، باب الخاء، ص 101.
- شهاب الدين السهروردي، التلويحات، دار روافد للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت/لبنان، الطبعة الأولى 2018، ص 35.

ب- باللغة الأجنبية:

- J. Stuart Mill, L'utilitarisme, ancienne librairie Germer Baillière, Éditeur Félix Alcan, Paris, 1989, p. 33.
- Kaśka Porayska-Pomsta, Wayne Holmes, Selena Nemorin, Handbook of artificial intelligence in education, Edward Elgar Publishing, p 571-604.