مقدمة في الأخلاق المهنية للهيئة التربوية
مقاربة فلسفية/ تربوية

د. حنان الغوات
مطرة ومفتشة تربويه –المغرب

مقدمة

يعتبر التعليم القضية الأساسية في المجتمعات الحديثة. وقد أجمعت الدراسات والتقارير واللجان الدولية[١] على أهمية ومركزية التكوين المخصص للهيئات التربوية، بجميع فئاتها وأصنافها، وكذا أهمية مواكبتهم لمجتمعات المعرفة، ذلك أن مخرجات المنظومة التربوية وجودتها تعتمد بالأساس على الكفاءة المهنية للفرد .

ولعل من بين جوانب الكفاءة المهنية للهيئة التربوية عموما نذكر الأخلاق المهنية، ذلك أن مجال التدريس ليس بمنأى عن موجة المد الأخلاقية التي تتخلل الدوائر الأخرى التجارية والمهنية على حد السواء، وقد يجوز لنا القول أن لهذا الجانب نصيب فيما آل إليه التعليم في وطننا العربي من مكانة متدنية، وما اجتاحته من ظواهر تربوية شاذة، في مقدمتها العنف....

ومن جهة أخرى، وتلبية للمطلب الاجتماعي، وتوافقا مع الإصلاحات الجديدة خاصة مع التعديلات التي عرفها المجال التربوي في الوطن العربي عامة والمغربي بشكل خاص، والتي تلخصها مقتضيات القانون الإطار ٥١/١٧، وقبلها مشاريع الرؤية الإستراتيجية ٢٠١٥/٢٠٣٠، أصبح التفكير في تطوير مهن التربية والتكوين أمرا ملحا. ولعل تطوير الكفاءة الأخلاقية، قد يشكل أحد مداخل هذا التفكير في تجويد التكوين ، الخاص بالمتدخلين في الحقل التربوي، ليصبحوا أكثر وعيا ودراية بـالمكونات الأخلاقية للوظيفة الموكولة إليهم، قادرين على الحكم الأخلاقي على الأفعال التي تظهر بشكل يومي وتعلو المؤسسات التعليمية والتربوية. هكذا، وكأي محترف آخر، يتوقع من التربويين أن يظهروا نوعا من الاحتراف في مواقفهم وفي مداخلاتهم، ليس باعتبارهم مسئولين عن اختياراتهم المهنية فحسب، وإنما باعتبارهم قادرين على القيام بها وإخضاعها للمحاسبة الذاتية وللمعايير الأخلاقية المتفق عليها.

لذلك فمن أهداف هذه الورقة، المساهمة في فتح أحد آفاق تطوير الكفايات الأخلاقية لمهن التربية والتكوين، باعتبارها كفايات مهنية لا بد من توفرها لدى جميع التربويين، وبالتالي إعادة التفكير في

[١] Mellouki, M. et Gauthier, C. *Éducation et culture. Les enseignants, les jeunes et les musées : regards croisés*. Québec : Les Presses de l'Université Laval (2003).

الكيفية التي يتم عبرها تناول المجزوءات الخاصة بأخلاقيات المهنة في المراكز التكوينية، والتي يجب أن تتجاوز ما هو قانوني، إلى ما هو شخصي إنساني...

إن كل متدخل في الحقل التربوي يواجه تحديات يومية، تتعلق في جزء كبير منها بأخلاقيات المهنة، فنحن لا نروم تحديد الوصفات أو الطرق، بل سنحاول تحديد المفهوم فلسفيا، ساعين تحقيق إمكانية توظيفه في قراءة مجموعة من القضايا الأخلاقية التي قد تنشأ داخل الحياة المهنية لحقل التربية والتكوين.

ومن جهة أخرى، فإن فهم الطبيعة الأخلاقية العميقة لعمل الهيئات التربوية عامة، من شأنها تجويد ممارسة حكمهم المهني في المواقف التي تنطوي على قضايا أخلاقية. هذه المواقف الإشكالية عديدة ومتنوعة لأنها متأصلة في طبيعة مهنة المدرس على الخصوص[١]، وكثير من المدرسين يرتبكون أمام هذه المواقف، رغم إدراكهم أن هناك غذاء للفكر يمكنهم من التدخل السليم، لكنهم لا يتوفرون على معرفة مؤسسة يمكن الانطلاق منها للشروع في الحل، لذلك نجد بعضهم يعتمدون أخلاقهم الشخصية، والبعض الآخر يحتكمون إلى تعليم أسرهم وآخرون إلى الثوابت الدينية، أو معتقداتهم أو قيمهم الخاصة، في حين سيكون الآخرون راضين على إتباع العرف أو الامتثال للوائح القانونية حرفًيا أو للمعايير المؤسسية... باحثين في كل ذلك على معايير للتدخل السليم، دون فهم عميق لما إذا كانت هذه الاستراتيجيات كافية وكفيلة لحل الموقف. وفي هذا السياق تظهر إشكالية الأخلاق المهنية الجماعية التي لا بد لجميع التربويين الرجوع إليها كأداة للتفكير والتحضير للعمل بالشكل الذي يضمن إطار سليما موحدا لأخلاقيات المهنة [٢].

[١] Marie-Paule Desaulniers; France Jutras ; L'éthique professionnelle en enseignement : Fondements et Pratiques / presses de l'univercité du Quebec 2006

[٢] يمكن الاستئناس بما تم اعتماده وتطويره في المرجع :
Georges-Auguste Legault ; Professionnalisme et délibération éthique ; presses de l'univercité du Quebec. 1999 D1033, ISBN 978-2-7605-1033-

إشكالية البحث

لم الأخلاق ؟ ربما [١]

- لأن التغيرات المستمرة والمتوالية التي يعرفها المجتمع تستدعي وبشكل ملح تكييف قواعدنا وثوابتنا المنظمة لهذا المجتمع ....
- لأن الضغوطات المجتمعية من أجل حقوق الأفراد، باتت تستدعي الموازنة المثلى بين هذه الحقوق الفردية ومثيلاتها الجماعية....
- لأن التطورات الجذرية على مستوى العلم ووسائله الجديدة أصبحت تتطلب مساءلة الأخلاق لما فيه ضمان الاستمرارية....
- لأن إمكانية العلاجات إزاء الحياة والموت، أصبح أيضا يتطلب حضور الجانب الأخلاقي حفاظا على النوع البشري....

يعتبر مجال الأخلاق المهنية شكل من أشكال الأخلاق التطبيقية، وقد كان موضوع اهتمام العديد من الدراسات خاصة فيما يتعلق بالمهنيين (مثل مهن الصحة والمهن الإجتماعية ..)[٢]، في حين أن أخلاقيات مهنة التدريس ظلت نسبيا حبيسة جدران القوانين والمذكرات التنظيمية، وإن كانت لها أهمية كبيرة في توجيه المهنة من الناحية التنظيمية والقانونية. لذلك وفي غياب أو نذرة توجيهات محددة ودقيقة في هذا الباب، نقترح عبر هذه الورقة مداخل للتفكير وبعض مؤشرات للعمل وفق أخلاق أقرب ما يمكن من أن تكون كونية ... لأننا نعتبرها آليات مهمة لمهنة تشكل فيها معايير السلوك مكانة معيارية مهمة، ذلك المجتمع يتوقع من التربويين الشيء الكثير، خاصة فيما يتعلق بالسلوك المهني الأخلاقي، والذي من شأنه أن يسهم في تنمية الشباب والاعتراف المهني. والحاجة إليه اليوم أكبر وأشد، أمام الظواهر التربوية الشاذة التي تعرفها المؤسسات التعليمية المغربية، والعربية. (كل ذلك في إطار ما توصي به وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي) .

بناء على ما تقدم، سنحاول فتح نافذة على البعد الأخلاقي كأحد مداخل تجويد الممارسة المهنية التربوية، وذلك من خلال معالجة الطرح الإشكالي الآتي :

- ما الأخلاق؟ نحو بناء تصور فلسفي حول ماهية الأخلاق .

---

[١] Margot Phaneuf ; L'ÉTHIQUE : QUELQUES DÉFINITIONS ; , inf,. PhD. en octobre 2012 : article sur internet : L'ethique-quelques definitions (prendresoin.org)

[٢] Georges-Auguste Legault، crise d'identité professionnelle et profrssionnalisme ; presses de l'univercité du Quebec 2003 pp 59-69/ pp 89-100

- أين تتجلى الكفايات الأخلاقية للهيئة التربوية ؟ هل فيما هو ذاتي؟ أم مجتمعي ديني؟...
- كيف يمكن بناء نظام أخلاقي شخصي وما السبيل إلى تطويره؟
- هل يكفي التكوين الأخلاقي بمراكز التكوين أم إن الوضع يتطلب وجود أرضية قبل ولوجها؟

يمكن القول مبدئيا، أن هذه الأسئلة وغيرها، تقتضي نقاشا مستفيضا حول النظام المهني للتربويين، وبالتالي لا بد من بلورة رؤية أعمق وأشمل تتجاوز ما هو تربوي إلى ما هو سياسي. إلا أننا سنقتصر فقط على مقاربة مفهوم الأخلاق المهنية للتربويين عبر أسئلة فلسفية، تماما كما تقارب الأسئلة البيداغوجية مفهوم الهوية المهنية للتربويين.

لذلك سننطلق أولا من تحديد المفهوم، ثم تحديد أين تتجلى الكفايات الأخلاقية، وإلى أي حد يمكن اعتبارها شرطا ضروريا لممارسة مهنة التدريس، في محاولة منا لفتح نافذة التفكير فيما به يمكن أن يساهم في تجويد التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين/ المغرب نموذجا .

I. نحو تحديد لمفهوم الأخلاق وأهم إشكالات التعريف

١- ما الأخلاق ؟

هو أول سؤال يجب أن نطرحه ونحن نشتغل ضمن مجال الأخلاق، ذلك أن شروطه تتعدد وتتنوع، مما يطرح إشكالية التحديد الدقيق لهذا المفهوم.

- ✓ تعرفها الموسوعة البريطانية [١]: "الأخلاق... تسمى أيضًا الفلسفة الأخلاقية، النظام المعني بما هو جيد أو سيئ أخلاقيًا، عادلًا أو غير عادل (صواب أو خطأ)" .
- ✓ وفي تعريف آخر [٢] Le petit Robert : "علم الأخلاق: فن توجيه السلوك".

من خلال هذين التعريفين يمكن فتح أفق التفكير على مجموعة من الملاحظات على النحو الآتي:

- أن كلا من l'éthique و morale، يشير إلى نفس الشيء. رغم أن هذا الأخير هو الذي يرجع في اصطلاحه إلى الأصل(اليوناني) اللاتيني للأخلاق[٣].

[١] Introduction à la philosophie éthique / chapitre 1 article publié sur :
Introduction à la philosophie éthique - Chapitre I - Homo-Rationalis.com (homo-rationalis.com)

[٢] Même référence précédent

[٣] Grawitz, Madelin: Lexique des sciences sociales, Dalloz, Paris,1983.p. 144 et p.256.

- أن التعريفين معا يمنحان الأخلاق صفة العلمية، حيث يضفي الأول على الأخلاق الطابع المعرفي للنظام "الأخلاقي"، من حيث أنها ترتبط بالتمييز بين الخير والشر على المستوى القيمي، وبين "الصواب" و "الخطأ" إذا ما نظرنا إليه إبيستيمولوجيا.

في حين أن التعريف الثاني قد ربط علم الأخلاق بالفن، حيث يشير إلى أن استخدام مصطلح "علم الأخلاق" يعادل استخدام مصطلح "فن توجيه السلوك". مما يطرح إشكالية الفرق بين العلم والفن، وأيهما أقرب إلى الأصل اليوناني "ethos" الذي اشتق منه مصطلح "الأخلاق"[١] .

٢- من الأصل المصطلحي الواحد إلى الفروع التأويلية المتعددة

يشتق مصطلح "ethikos" لدى اليونان من كلمة "ethos"، وتحيل أرسطيا[٢] إلى "الشخصية أو التصرف"، وفيما قبل كان المصطلح دالا على "العرف"[٣]، وهنا يمكن التمييز بين الأخلاق الجماعية ونظيرتها الفردية، إلا أن ذلك لن يتأتى إلا عبر وصف الميولات والسلوكات المبنية على أساس خصائصها المتأصلة فيها.

ورغم تمايز المفاهيم على المستوى المصطلحي بعضها عن بعض، من حيث توظيفها العام في مختلف المباحث الأخلاقية، إلا أنها تتجانس من حيث أنها تحيل مجتمعة على علم أو نظرية الأخلاق أو الأخلاق المهنية... الخ[٤]

فمنذ الفلسفة اليونانية ، لم يكن هناك أي سؤال حول اعتبار الأخلاق كنظام وصفي لنمط سلوك محقق بالفعل. على عكس العلوم الوصفية لما هو موجود، فالأخلاق في الفلسفة الكلاسيكية - سواء بالنسبة لأفلاطون أو لأرسطو - لها قيمة معيارية وصفية: من حيث أنها لا تصف ما هو كائن، بل ما يجب أن يكون، وبذلك تصبح الأخلاق - كتخصص للمعرفة ، باعتبارها فن أو علم - توضيح لكيف ينبغي للمرء

[١] Introduction à la philosophie éthique / chapitre 1 article publié sur :

Introduction à la philosophie éthique - Chapitre I - Homo-Rationalis.com (homo-rationalis.com)

[٢] تاريخ الفلسفة اليونانية: يوسف كرم ، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة ٢٠١٢، ص ١٨٦

[٣] تاريخ الفكر الفلسفي، الفلسفة اليونانية من طاليس إلى أفلاطون، محمد علي أبو ريان، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، ٢٠٠٧، ص ٢٤٤

[٤] Henri ISAAC , Samuel MERCIER , Ethique ou déontologie: Quelles différences pour quelles conséquences managériales ? L'analyse comparative de 30 codes d'éthique et de déontologie , -Ixième conférence internationale de management stratégique- " perspectives en management stratégique " aims 2000 – Montpellier – 24-25-26 Mai 2000.

أن يتصرف وليس ملاحظة كيف يتصرف المرء فعلا[١]. ذلك أن الارتباط بين المعرفة والتنبؤ، يعتبر من الإشكالات التي يعالجها كل من علم النفس أو علم الاجتماع، ورغم أن داخل مفهوم الأخلاق توجد "موضوعات"، تتطلب الاستعانة بعلمي النفس والاجتماع واستحضار نظرياتهما، إلا أنها لا تنتمي إلى مجالهما الخاص، وذلك لأن هذين العلمين لا يضعان تفسيراتهما ضمن السياق القانوني، أو ضمن المعرفة العلمية التي يمكن تعميمها، لأنها مؤسسة على الاختلاف والفردانية (سواء ذاتيا أو جماعيا) .

٣- مواصفات السلوك الأخلاقي

عموما ومما سبق يمكن القول أن السلوك الأخلاقي هو بالضرورة:

- السلوك الواعي (نعرف ما نفعله)، حيث يجب أن يتحقق التوازن الفكري بالمعنى الذي يمنحه له جون راولز [٢]

- مرتبط بحكم إيجابي، حيث نعتقد أن هذا جيد، وليس قبيح

- مرتبط بقناعة (بحيث يمكننا أن نحدد حجاجا مقنعا لتفسير اختيارنا لسلوك معين دون غيره) وهو ما يؤكده توجه دافيد هيوم بهذا الشأن[٣]

وبالتالي، وبناء على المواصفات السابقة للسلوك الأخلاقي، (الوعي، الحكم / القيمة ، والقناعة)، يمكن القول بأنها مواصفات متداخلة، ذلك أن التمييز بين القيمة وغير القيمة، أو بين "الخير" و "السيئ" يختلف ليس فقط على المستوى الفردي، ولكن أيضًا على المستويات الاجتماعية والثقافية المختلفة، لذلك كان الحديث في الفلسفة الكلاسيكية عن القيم الكونية التي يمكن أن تحكم السلوك البشري في مسمى الفضيلة[٤]، وهو نفس المنطق الذي ندعو إليه من خلال هذه الورقة، أي معاودة التفكير لتوحيد النسق الأخلاقي بشكل أقرب ما يمكن إلى الكونية.

---

[١] مدخل لدراسة الفلسفة، ليون جوتييه ترجمة محمد يوسف موسى سنة - ١٩٤٥م دار الكتب الأهلية، ص ٨٩- ٩١

[٢] Christian Arnsperger et Philippe Van Parijs, Éthique économique et sociale, La Découverte, 2003 p 9

(ISBN 978-2-7071-3944-3)

[٣] Christian Arnsperger et Philippe Van Parijs, *Éthique économique et sociale*, La Découverte, 2003 pp 8-9

(ISBN 978-2-7071-3944-3)

[٤] Introduction à la philosophie éthique / chapitre 1 article publié sur :

Introduction à la philosophie éthique - Chapitre I - Homo-Rationalis.com (homo-rationalis.com)

٤- الوعي الأخلاقي من منظور فلسفي

تحاول الفلسفة عبر تاريخها إيجاد المبادئ الأساسية التي من شأنها إضفاء الشرعية على الوعي الأخلاقي مهما كانت الظروف التي يحدث فيها والنتائج العملية التي تنشأ عنها، وهنا نتحدث عن مسألة أخلاق تأملية تعكس نفسها، وبالتالي يتم التعبير عنها من خلال الخطاب، وبذلك فنحن لا نتحدث هنا عن سلوكيات التضامن مثل تلك الموجودة لدى العديد من أنواع الحيوانات، بل سلوكيات نابعة من العقلانية والوعي الأخلاقي الإنساني.

وفي نفس الوقت واعتبارا لمبادئ العقلانية التي ترتقي بالإنسان أولا، ثم من حيث محاولتها تحرير العالم من كل القوى الغامضة التي تسكنه ثانيا، خصوصا تلك المرتبطة بالخير والشر، معيدة القضية الأخلاقية إلى الحالة الإنسانية وحدها، من حيث أنها لم تعد تسمح للإنسان بالاندماج في واقع أعلى، خارج عن الإنسان نفسه. بل أصبح الإنسان ذاته هو مصدر الخير والشر، من حيث امتلاكه القدرة على التصرف،(أو ما يسمى"الرغبة"[١]/ "الإرادة" [٢]). وهذه القدرة على الفعل هي في جوهرها، عبارة عن تحرر من القوى الخارقة للطبيعة التي من شأنها التحكم في الفعل الإنساني، عبر إعادته إلى داخله. بذلك يصبح النظام الأخلاقي مرتبط بالطبيعة الداخلية للإنسان وشرعية قيمه المختلفة وأسباب وجوده، وبذلك نرى أنفسنا أمام أنظمة أخلاقية مختلفة، كل منها يعتمد فقط على صلابة البديهيات ومدى انسجامها مع سياقاته الداخلية، الشيء الذي ينتج عنه اختلاف في السلوكات الأخلاقية الفردية، باختلاف المرجعيات، وهذا يعني أننا أمام العديد من النظريات الأخلاقية التي تختلف عن بعضها البعض، لأن كل منها ينبع من بديهية مستمدة من مرجعية تختلف عن الأخرى[٣] . فمثلا الأخلاق البوذية في شموليتها تتأسس على مرجعية فكرية واحدة تتمثل في فكرة أن الوجود مرادف للمعاناة، وهي فكرة يمكنها أن توحي بالكيفية التي يجب أن يتعلم بها كل إنسان التحكم في رغباته - وبالتالي معاناته -، إلى أن يتمكن يومًا ما من الانفصال تماما عنها، وبذلك تكون البوذية داعية إلى نفي الواقع[٤].

---

[١] Ryan, Richard M.; Deci, Edward L. "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions". Contemporary Educational Psychology. . (2000) 25 (1) pp54–67. Cite = 10.1.1.318.808 10.1.1.318.808. doi:10.1006/ceps.1999.1020. PMID 10620381

[٢] Hegeler, Edward C ;The Monist, Vol. 20. Open Court. (1910). . p. 369

[٣] Introduction à la philosophie éthique / chapitre 1 article publié sur : Introduction à la philosophie éthique - Chapitre I - Homo-Rationalis.com (homo-rationalis.com)

[٤] Keown, Damien; Buddhist Ethics : A Very Short Introduction,oxford ; 2020 ; p 5.

أ-الأخلاق الأرسطية

للحديث عن الفكر الأخلاقي الأرسطي نستحضر في خلفية هذا الجزء من البحث سياق الفلسفة اليونانية التي امتدت إبداعاتها من القرن السادس قبل الميلاد وحتى ما يقرب من ثلاثة قرون بعد ظهور المسيحية، مع مختلف مدارس الفكر اللاتينية والإسكندرية والمسيحية... بالإضافة إلى أن أنظمة الفكر اليوناني تنبثق من فكرة مفادها أن الطبيعة هي المادة الأساسية التي يشكل الإنسان جزءًا منها والتي تحكمها قوانين منسجمة، بعيدا عن أي تدخل إلهي [١] .

لذلك سيكون للفكر الأخلاقي اليوناني هدف رئيسي ثلاثي الأبعاد ، وهو التفكير في طبيعة الإنسان، وطبيعة السعادة، وأخيراً الوسائل التي يمتلكها الإنسان لبلوغ السعادة ، وذلك عبر توظيف القانون الطبيعي الذي ينتمي إليه وليس رغما عنه[٢]. لذلك كان اهتمام الفلسفة الكلاسيكية بمفهوم السعادة، بدءًا من المنظورات الأخلاقية الصارمة[٣] ، إلا أن هذا الفكر قد طاردته ملاحظات وانتقادات مفادها أن الإنسان حيوان اجتماعي يعيش في مجتمع، وقادر على ضمان سلامته وراحته ورفاهيته من خلال القوانين السياسية للمدينة التي ينتمي إليها، و لضمان سعادته ، لا يمكن له الاستغناء عن طبيعته الداخلية كحيوان اجتماعي أو حيوان سياسي (بالنسبة لأرسطو ، الاثنان مترادفان)، إلا أن هذا البُعد لن يكون تحقيقًا لإنسانيته ... وهو ما يرقى إلى القول إنه من أجل تحقيق السعادة ، من مصلحة البشر تحقيقها في إطار مدينتهم وقوانينها السياسية[٤] .

---

[١] يجب أن نشير هنا إلى أن المفهوم اليوناني للآلهة هو أسطوري وأن تدخل الآلهة في الطبيعة لا يمكن أن يؤدي إلا إلى التعسف الذي يتعارض بالضرورة مع المعرفة العقلانية، ففي الفلسفة اليونانية، يوجد العالم كوحدة منظمة (الكون) حيث يكون لكل إنسان مصلحة في إيجاد مكانه والحفاظ عليه، هذا العالم يطيع القوانين الطبيعية التي يمكن للإنسان أن يفهمها في النهاية ولكن لا يمكنه فعل أي شيء ضدها. بمعنى أن أي محاولة لمخالفة المسار المعتاد قد يؤدي إلى النهاية

[٢] Introduction à la philosophie éthique / chapitre 1 article publié sur :

Introduction à la philosophie éthique - Chapitre I - Homo-Rationalis.com (homo-rationalis.com)

[٣] مثل تلك الخاصة بأفلاطون، الذي يعتبر سعادة الحكيم موجودة فقط في شكل التأمل في الخير، بالإضافة إلى تلك التي يجدها الأبيقوريون في ملذات الحياة الصغيرة.... انظر :

Plato, *The Republic* 10.612b

[٤] انظر المقالة المنشورة على الرابط :

Book I Chapter 1 1094a

هذه الأطروحة قد زعزعت التفكير الأخلاقي اليوناني بشكل عام. لأنها تتيح لنا إمكانية فهم سبب اختيار سقراط ، الذي يعتبر الأسطورة الأخلاقية، عدم التمرد ضد حكم الإعدام الصادر بحقه منذ أن تم التصويت عليه ديمقراطيًا من قبل السلطات السياسية الأثينية. وهكذا يفضل سقراط الموت بدلاً من عصيان قوانين المدينة بالفرار - الذي اقترحه عليه بعض أصدقائه - لأنه بسبب سلطته الأخلاقية ، فإن فعل الهروب بالنسبة لسقراط قد ينفي بشكل لا رجعة فيه شرعية النظام والسياسة الأثينية ، لذلك فكر في العواقب التي يمكن أن يجرها سلوكه هذا على جميع مواطني أثينا.

أما أرسطو فلم يكسر هذه القاعدة اليونانية التي تتمثل في دمج الإنسان بشكل جيد في الجماعة الاجتماعية السياسية التي تناسبه، وكل فكره الأخلاقي مبني على حقيقة أنه لا بد من أن تستمد الأخلاق من العلم وليس من السياسة. وبالتالي ، فإن الأخلاق ليس لها قيمة مطلقة، أو قيمة في حد ذاتها، فهي مرتبطة بمصلحة المدينة وبالقوانين التي تصدرها لمصلحتها، أي بالتبعية، في مصلحة غالبية سكانها/ المواطنين. لذلك نجد أن مفهوم السعادة عند أرسطو يتمثل في العيش وفقًا للفضائل التي سيكون لها جميعًا ميزة السماح للبشر بتجنب التعارض مع قوانين الطبيعة أو قوانين المدينة (والتي هي بالنسبة له قوانين الطبيعة البشرية).

كانت الأرسطية تسعى إلى بلورة تعريف عام للفضائل دون الحاجة إلى تعدادها جميعًا ، وهو ما يفعله من خلال المفهوم المنسوب إليه بشكل أكثر تحديدًا وهو مفهوم الفضيلة كمصطلح يتجاوز الرذيلة، هذا القياس هو نموذجه الأخلاقي، وهو نموذج قد نجده لدى العديد من الثقافات.

إن القوى الطبيعية التي يعمل بها الإنسان تؤدي إلى التجاوزات والانزياحات، إلا أن ملكاته العقلانية تجعله يفهم مزايا الاعتدال ويتجنب السلوك المفرط، وبالتالي فإن الفضائل - الإيجابية - في موضعها الصحيح تتموقع في مكان وسيط بين رذيلتين – سلبيتين، على سبيل المثال: الشجاعة حل وسط بين الجبن والجرأة/ الكرم حل وسط بين البذخ والجشع ، إلخ...[١] ، ويمكن القول أن أرسطو يتميز عن أفلاطون في كونه يؤكد على أن السعادة العليا للإنسان تكمن في التأمل[٢].

ب- الأخلاق الفردية الديكارتية

عادة ما يطلق على الكوجيطو"أنا أفكر إذن أنا موجود" أنه منطلق فلسفة الموضوع[٣]، حيث بدأ التأسيس لفكر ـأخلاقي جديد، ذلك أن فلسفة ديكات المؤسسة على الشك، ستنطلق من التأكد أولا من ما إذا كان هذا الإنسان إنسانا حقا، وبأنه هو موضوع الخطاب المدروس فعلا.

أكد ديكارت من خلال فلسفته على امتلاك الإنسان لإرادة حرة، وأنه بفضل العقل، يستطيع التمييز بين الشر والخير والتصرف في اتجاه دون آخر[٤]، وعموما لم يكن ديكارت قادرًا على تطوير فكر أخلاقي بشكل محدد[٥]، فكان التأسيس الدقيق لكانط.

---

[١] Kraut, Richard, "Aristotle's Ethics", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2012 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <http://plato.stanford.edu/archives/win2012/entries/aristotle-ethics/>

[٢] هذا هو بالفعل النشاط الأعلى الذي يستطيع العقل - القوة الفكرية - القيام به. ومع ذلك ، ففي الحياة اليومية وخاصة في الحياة السياسية ، لا يزال العقل وحده هو الذي يمكن أن يقود البشر إلى التصرف وفقًا للقيم الأخلاقية والسياسية. لذلك ، يُترك المجال مفتوحًا لحرية الإنسان للوصول إلى حياة المسؤولية المدنية والأخلاقية من خلال تثقيفهم بكل حجج العقل. إن سعادة الحياة الفاضلة التي يتم تحقيقها وفقًا للقيم السياسية والأخلاقية هي بالتأكيد أقل من تلك التي يتم الحصول عليها من خلال التأمل. ولكن ميزة الوصول إليها متاحة لأكبر عدد ممكن من الناس وتحقيق أهداف المدينة ، أي السلام والوئام بين سكانها.

[٣] هذه الملاحظة جاءت بها كتابات القديس أوغسطين، لكنها استُخدمت بشكل متكرر خلال العصور الوسطى في الفكر الفلسفي المسيحي (الغربي بشكل أساسي) وفي الأفكار الفلسفية اليهودية و الإسلامية، المكتوبة أساسًا باللغة العربية.

[٤] Introduction à la philosophie éthique / chapitre 1 article publié sur :
Introduction à la philosophie éthique - Chapitre I - Homo-Rationalis.com (homo-rationalis.com)

[٥] رغم أنه عارض -في نفس السياق- التيارات اللاهوتية الهامة في عصره ، مثل البروتستانتية أو اليانسينية (التي كان باسكال تابعًا لها) ، والتي كانت تميل إلى تفضيل النعمة الإلهية على الأعمال البشرية في مسائل الخلاص، مؤسسا بذلك فلسفة الموضوع.

ج- الأخلاق ومفهوم الحتمية عند كانط

مختلفة تمامًا هي روح التوليف والنظام لدى كانط. فقد أكد أنه من المستحيل بناء نظام حقيقي للمعرفة الأخلاقية، لأن هناك فرق بين فلسفة المعرفة (التي يحكمها الفهم والعقل الخالص) وفلسفة الفعل (التي يحكمها العقل العملي). فالمعرفة البشرية تكون أكثر فاعلية عندما تخترق العلاقات السببية التي تسمح لها بوصف الآليات العظيمة التي تشكل نظام العالم، وعليه يجب أن تستند الأخلاق على رفض الحتمية. حيث لا يمكن لأي أخلاق أن تقوم إذا لم تنطلق من فكرة أن الإنسان سيد اختياراته وأفعاله، أي من خلال كسر الحتمية السببية، وبهذا المعنى تكون الحرية الفردية ضد الطبيعة[١] .

من هنا تصبح الأخلاق إشارة إلى أن الإنسان حر، أي أن إرادته وحدها هي السبب النهائي لأفعاله، لكن هذا لا يمنع بأي حال من الأحوال محاولة بناء قوانين الحد الأدنى والشاملة للفعل، تلك التي ينبغي تطبيقها من أجل اعتبار السلوك البشري أخلاقيًا. هذا ما يسميه كانط الحتمية القاطعة، التي من المفترض أن يكون الإنسان الحر والعقلاني واعيا بها ، والتي من المفترض أن يطبقها "كما لو كان مبدأ عالميًا ، مشابهًا في هذا لقوانين الطبيعة ". الفرق الرئيسي بين القانون الأخلاقي والقانون الطبيعي يتمثل في أن الأول يظل مشروطًا بإرادة الإنسان لتطبيقه أو عدم تطبيقه، وهو ما لا ينطبق بوضوح على القانون الثاني[٢]. هذا الواجب يربطه كانط باستمرار بمفهوم الكرامة الإنسانية التي يجب الحفاظ عليها [٣] .

إذن تشكل الأخلاق والإرادة والكرامة ثلاثة مفاهيم لا تنفصل في فكر كانط، باعتبارها تشكل الخصوصية البشرية، ليكون بذلك قد أضفى مرة أخرى على الأخلاق الطابع الميتافيزيقي، من حيث

---

[١] كانط.إمانويل، **تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق**، ترجمة عبد الغفار مكاوي(كولونيا- ألمانيا: منشورات الجمل٢٠٠٢) ص ٣٧

[٢] مايكل .**ساندل، العدالة : ما الصواب الواجب فعله؟** ترجمة وليد شحادة و حسام الدين خضور،(دمشق: دار الفرقد، ٢٠١٦)، ص ١٤٨

[٣] هذه الكرامة هي التي تجعل الأخلاق جديرة بالتفكير فيها ، إنها الشيء الوحيد الذي يميز الإنسان عن أي مخلوق آخر. هذه الكرامة ليست حقيقة طبيعية ، فهي تنبع فقط من إرادة الإنسان أن يرى نفسه ، جزئيًا على الأقل ، خارج الطبيعة الحيوانية. وهكذا تُعرَّف هذه الكرامة على أنها الاحترام المستحق لأي إنسان ليس بسبب هويته أو ما يفعله ، ولكن فقط لأنه إنسان ، أي - لنقل - على سبيل المثال - كائن قادر على الحرية والعقلانية، وهو ما تؤكده القولة الكانطية : "تصرف بطريقة تجعل عملك قابلاً للتطبيق عالميًا ، مشابهًا في هذا لقانون الطبيعة". هذه النسخة من الحتمية الفئوية هي الأبسط ، تلك التي لا تستند إلى أي شيء سوى فكرة أن الفعل غير الأخلاقي هو فعل يصل بسرعة إلى حدود منطقه. لذا ، إذا كنت أرغب في الكذب ، يكفي أن أتخيل أن كل البشر يكذبون على حد سواء لكي أفهم أن نتيجة مثل هذا الفعل هي أن لا أحد سيصدق كلمة أي شخص بعد الآن. وبالمثل ، فإن فعل السرقة ، إذا ما تم تأسيسه كقانون طبيعي ، سيؤدي إلى الفوضى والعنف على نطاق واسع واستحالة ضمان الحد الأدنى من الأمن للجميع. كل فعل منفرد - والأفعال الأخلاقية هي دائمًا أفعال فردية - تأخذ أبعادًا مدهشة وراقية في كل مرة يتم تخيلها في تطبيقها العالمي. هذا هو عمل الخيال الذي يسمح بعد ذلك بتقييمه. هذه الصيغة هي طريقة أخرى للتعبير عن الشيء الكوني "لا تفعل للآخرين ما لا تريد أن يفعله الآخرون بك"/ "تصرف تجاه الآخر بطريقة تجعلك تراه دائمًا ليس فقط كوسيلة ولكن أيضًا كغاية في حد ذاته". هنا تتمثل الكرامة الإنسانية في نسختها الكانطية، حيث يمنع بأي حال استغلال الآخرين، لأن كرامة الإنسان تستلزم قدسيتها، يمكنني بالتأكيد استخدام قدراته وعمله ومعرفته وذكائه ؛ لكن عندما تفشل قدراته ، لا يمكنني بأي حال من الأحوال أن أنكر كرامته كإنسان، فلا يمكن استخدام البشر كأداة بل اعتباره غاية نهائية صحيحة ، لأن الإنسان نفسه هو الذي يمكن أن يكون ، وحده ، غاية نهائية، فالقداسة من خلال الكرامة هي الوسيلة الوحيدة التي يمكن للبشر من خلالها حماية أنفسهم من استعباد الآخرين عبر حرمانهم من إنسانيتهم ، بنفس الطريقة التي يتم بها إخضاع الطبيعة المعدنية أو النباتية أو الحيوانية.

اعتبارها نظامًا يفرض على الإنسان واجبًا بدلاً من تركه يرضخ للرغبة، وبذلك يفرض الأمر الأخلاقي نفسه، بعقلانيته، دون أي تبرير آخر.

د- الأخلاق النيتشوية

بعدما أصبح مفهوم الطبيعة سائدا، خصوصا بعدما ألحقه شوبنهاور بمفهوم الإرادة ، ونيتشه بمفهوم إرادة القوة، حيث تم تطبيق هذا الأخير على الطبيعة بالكامل، حتى على الجانب الحيواني باعتباره جزء من الإنسان، مما جعل النضال من أجل البقاء أداة منطقية لشرح التحولات في الكائنات الحية، وفي نفس الوقت ، قيمة أخلاقية من المناسب للبشر أن يرتبطوا بها. لكن بالنسبة لنيتشه، فإن إرادة القوة - وليس إرادة البقاء - هي محرك التطور، فمن خلالها سيكون لكل نوع نزعة طبيعية للسيطرة على الكوكب بأكمله إذا لم تأت الأنواع الأخرى لإحباط إرادتها للسيطرة على ملكها، وبالتالي ضمان التوازن المصنوع من صراع الكل ضد الكل. بالنسبة لنيتشه، ليس لدى البشر أي سبب للهروب من هذه الملحمة الكونية، وسيكون من الأفضل أن يطبقوها على جنسهم قبل أن يبتز الآخرون هيمنتهم المؤقتة على الأرض [١].

السبب بالنسبة لنيتشه، هو خطر تواجهه البشرية، يتمثل في اختراع الدين (اليهودية والمسيحية) لأخلاق تميل إلى إنقاذ الضعفاء، وبالتالي تحطيم الأمل البشري باسم المحبة المسيحية، هذه الأخلاق في نظره هي نظريات الاستياء، أسسها الضعيف على الضعيف، والقوي على القوي، لذلك يجب أن تكون الأخلاق الحقيقية من أقوى الأخلاق ، لا تستند إلى فعل خبيث ، ولكن ببساطة - وبكل براءة - على إرادة السلطة.

لكن لكي تصبح مثل هذه الأخلاق ممكنة، كما ينصح نيتشه، من الضروري التخلي عن المبادئ الأخلاقية القديمة، وتجاوز الخير والشر، والانفصال عن مبادئ الحب والإحسان التي لا تنقل سوى الضعف والشعور بالذنب، يجب علينا أيضًا أن نتخلص مما يكمن في مصدر كل هذه الأخلاق القديمة، أي الميتافيزيقيا الدينية الكلاسيكية ، ومن العقلانية التي ابتكرتها [٢] .

وهكذا فقد الفكر الأخلاقي قوته التعميمية والعقلانية لصالح الأخلاق الداروينية الجديدة، الثقافية، الشخصية، إلا أنها لم تمحيها بشكل كلي.

[١] عبدالرحمن بدوي (نيتشه). فصل أصنام الأخلاق، وكالة المطبوعات (الكويت). صفحة ١٧١.
[٢] فردريك نيتشه جينالوجيا الأخلاق. ترجمة الفتحي المسكيني، المركز الوطني للترجمة، دار سيناترا، تونس، ٢٠١٠، المقال الأول ، صص ٤٣-٨٠

وعموما يمكن القول أن الأخلاق من المرجعية الفلسفية، هي أخلاق تحاول أن تتجاوز الميتافيزيقا الكلاسيكية في اتجاه بناء نسق أخلاقي متفق عليه، ذا مرجعية ثابتة وموحدة داخل المجتمع الواحد، وهي إما أخلاق تحتكم لقانون العقلانية، أو الضمير الأخلاقي الشخصي، الذي يصدر عن الحس الإنساني، أو بالرجوع إلى النتشوية الجديدة التي تتجاوز تأرجح الأخلاق بين مفهومي الخير والشر نحو أخلاق شخصية.

II. واقع التكوين الأخلاقي في مهنة التدريس

١- أخلاقيات المهنة في الوطن العربي

عرف الوطن العربي، وعيا بأهمية أخلاقيات المهنة منذ سبعينيات القرن الماضي، فانطلقت أوْلَى المحاولات العربية في هذا المجال، حين اعتمد ميثاق المعلم العربي في مُؤتمر وزارة التربية والتعليم العرب (تكون من ١٩ بندًا)، ثم قامت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتقديم دستور أخلاقي لمهنة التعليم، قُدمَ إلى الحلقة الدراسية التي عُقِدَتْ في بمسقط، وتناولتْ مفهومَ الدستور وأهميته وأهدافه، ومسؤوليات المُعلِّم نحو مهنته ونحو المجتمع[١] كما تولى برنامج التنمية المهنية في دول الخليج إدراج مجموعة من القيم والاتجاهات وأخلاقيات مهنة التعليم، وغرس الاحترام المتبادل بين المُعلِّمين والإدارة المدرسية والتلاميذ وأولياء الأمور، على أنْ يصبح الالتزام الخلقي تجاه الذات وتجاه الآخرين دافعًا ذاتيا يلتزم به المُعلِّم[٢].

ما يمكن ملاحظته على هذه الالتفاتات في في علاقتها بتوحيد رؤية أخلاقيات مهنة التدريس، وإن كانت جد مهمة، أنها انطلقت من تعريف لأخلاقيات المهنة باعتبارها جُملة الأسس والمبادئ والمُثل التي يلتزم بها أفراد المهنة عند ممارستهم لمهنتهم؛ وذلك حِفَاظًا على مُستوى المهنة، وعلى حقوق المنتسبين لها، وهذا يعني تحديد هذه الاخلاقيات المهنية في توجيه سلوك العاملين في حقل التعليم، وتنظيم العلاقة بين أفراد المهنة أنفسهم، وبينهم وبين من يتعاملون معهم، وتحديد مسؤولية الأفراد وحقوقهم وواجباتهم تجاه العمل، ومساءلتهم عن القصور، وتوفير الحماية لهم، وتحديد معايير الكفاءة في تقديم العمل، وتحديد إطار مهني عام لمُتطلبات المهنة، وتنمية روح الالتزام والولاء المهني لديهم[٣] ، وهي كلها معايير إما نابعة من القانون المسطر والتنظيمات والتشريعات الخاصة بمهنة التدريس، أو إلى المرجعية الدينية

[١] علياء الحجرية، "أهمية ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم وأهدافه"، مجلة التطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم: مسقط، ع:٥١، أكتوبر ٢٠٠٩، ص:٣٩
[٢] مكتب التربية العربي لدول الخليج، إعلان مكتب التربية العربي لدول الخليج لأخلاق مهنة التعليم، بدون طبعة، الرياض، ١٩٨٥م، ص:١٨
[٣] حمد بطاح، "قضايا معاصرة في الإدارة التربوية"، ط ١، عمَّان: دار الشروق، ٢٠٠٦م، ص:٩٢،ص٩٤.

والتي يمكن أن تطغى على طبيعة المعاملات مع مختلف الفاعلين التربويين داخل المؤسسة التعليمية... فكانت معظم البنود المسطرة مستمدة من عقيدة المجتمع السامية وقِيَمها ومبادئها، فتوجِب على القائمين بها أداء حق الانتماء إليها، والمتمثل في الإخلاص في العمل والتحلِّي بالمروءة والضمير المهني، والتضحية والحلم والصبر والتواضع، والصدق مع الذات، والاقتناع والرضا عن المهنة، والحرص على صيانة النفس عن أي خطأ قد يُقلِّل من شأنه في الميدان التربوي، واستمرارية العطاء لنشر العلم.....

٢- مداخل أخلاقيات مهنة التدريس – نموذج المغرب-

إذا ما سلمنا بأهمية الجانب الأخلاقي في التربية والتدريس، فإن الوزارة الوصية بالمغرب بدورها قد استطاعت أن ترسخ هذه الثقافة لدى الهيئة التربوية من خلال إدراج مجزوءة أخلاقيات المهنة في تكوين كل الهيئات التربوية.

فكيف تم التطرق للمجال الأخلاقي في تكوين التربويين بالمغرب؟

كان لتدريس مجزوءة أخلاقيات المهنة، لجميع الأطر التربوية، داخل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين أسس على النحو الآتي[١]:

- تم إدراج مجزوءة أخلاقيات المهنة والتشريع التربوي، كمجزوءة لترسيخ وتنمية الحس الأخلاقي لدى التربويين المهنيين .
- تمثلت الكفاية المستهدفة من المجزوءة في: يتطلب من المتدرب(ة) أن يكون قادرا على توظيف النصوص التشريعية والتنظيمية المؤطرة لمجالات اشتغاله، لمعالجة الوضعيات التدبيرية المرتبطة بمهامه في إطار التلازم بين الواجبات والحقوق بما ينسجم والتطبيق السليم للقيم الأخلاقية والسلوك المدني.
- أهداف المجزوءة تمثلت فيما يلي:
  - ✓ التفاعل الإيجابي للمتدرب مع مرجعيات ومبادئ أخلاقيات المهنة
  - ✓ التعرف على مفهوم التشريع التربوي والقدرة على توثيق وتبويب وترتيب النصوص التشريعية والتنظيمية الجاري بها العمل
  - ✓ التعرف على التنظيم الإداري والتربوي لقطاع التربية الوطنية وجهات الاختصاص بالمصالح المركزية والجهوية والإقليمية والمحلية

[١] توصيف مجزوءة أخلاقيات المهنة والتشريع التربوي، مسلك تكوين أطر الإدارة التربوية وأطر هيئة الدعم الإداري والتربوي والاجتماعي، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، ٢٠١٨، الرباط

- ✓ القدرة على تصنيف مختلف الموارد البشرية العاملة بالمؤسسة والإلمام بالأنظمة القانونية المؤطرة لكل صنف ومختلف الوضعيات الإدارية.
- ✓ تعرف الإطار القانوني للحوادث المدرسية والمصلحية وحوادث الشغل والإطار القانوني للمسار الدراسي للمتعلم والإطار القانوني للجمعيات التربوية

- مستلزمات المجزوءة كانت كالآتي :

- ✓ معارف تنظم وتؤطر الوسط المدرسي
- ✓ معارف حول القانون والتشريع التربوي
- ✓ معارف أولية حول التنظيم الإداري للقطاع
- ✓ معارف حول الحقوق والواجبات.

٣- توصيف مجزوءة أخلاقيات المهنة والتشريع التربوي [١]

المحاور	المضامين
أخلاقيات المهنة والسلوك المدني	– مرجعيات أخلاقيات المهنة والسلوك المدني – المبادئ الموجهة لأخلاقيات المهنة
الإطار المفاهيمي : القانون والتشريع التربوي	– تعريف القانون – تعريف القاعدة القانونية–أنواعها وخصائصها–أقسام القانون وأهمية التمييز بين القانون العام والقانون الخاص – مصادر القانون – ماهية التشريع التربوي
التنظيم الإداري والتربوي: بنيات قطاع التربية الوطنية	– البنيات الإدارية :مركزيا وجهويا وإقليميا – البيات التكوينية: المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين–مركز تكوين مفتشي التعليم–مركز التوجيه والتخطيط التربوي –البنيات التعليمية: مؤسسات التربية والتعليم العمومي
الموارد البشرية	– النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية

[١] وثيقة دليل توصيف مجزوءة أخلاقيات المهنة والتشريع التربوي، مسلك تكوين أطر الإدارة التربوية وأطر هيئة الدعم الإداري والتربوي والاجتماعي، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، ٢٠١٨، الرباط

	– النظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية – الأنظمة الأساسية الخاصة بأطر الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين – الأنظمة المشتركة بين الوزارات: الحقوق والواجبات/التقييم والتنقيط والترقي/ الوضعيات الإدارية/ أشكال الخروج من العمل (الاستقالة، العزل...)
المسؤوليات	– المسؤولية الإدارية – المسؤولية المدنية – المسؤولية الجنائية : مفهوم المسؤولية ومقتضياته/حالات المسؤولية التقصيرية/ ضمانات أطر التعليم/ نظام التأديب والانضباط/ اللجان الإدارية والمتساوية الأعضاء/ العقوبات التأديبية
الإطار القانوني للمسار الدراسي للمتعلم(ة)	–نظام الدراسة بالتعليم المدرسي
الحوادث	– الحوادث المدرية – حوادث المصلحة – حوادث الشغل
الإطار القانوني للجمعيات التربوية	– جمعية دعم مدرسة النجاح – الجمعية الرياضية المدرسية – جمعية أمهات وآباء وأولياء التلميذات والتلاميذ – جمعية تنمية التعاون المدرسي –...

صحيح أن تحديد مفهوم الأخلاق فلسفيا تنتج عنه صعوبات متعددة من حيث تقاطع مختلف أنواع الأخلاق، وتشابكها أحيانا، كما أنها تتناقض مع بعضها البعض دون أن يكون أي تركيب ممكنًا في أحيان أخرى، ودون أن يكون هناك أي استنتاج مشترك يمكن أن يظهر مما يسمح بطرح المشكلة الأخلاقية بشكل مستمر، ذلك أن للأخلاق في الفلسفة خصوصية تتمثل في طبيعة الأسلوب، حيث طغى على القرن ١٩ أسلوب استشارة العقول، من أجل بناء نظام أخلاقي موحد قابل للتنفيذ والقياس، تجاوزا لإضفاء الطابع المؤسسي على الأخلاق كفرع من علم الاجتماع (الشيء الذي يجعلها متغيرة باستمرار...)، في اتجاه بناء نسق أخلاقي مرتبط بدقة بالضمير الأخلاقي الفردي وقدرة هذا الأخير على التمرد بشكل فردي ضد جميع القرارات السياسية أو الاجتماعية التي تجد نفسها في مواجهة معه، الشيء

الذي لا يوجد في المرجعيات المعتمدة في الوطن العربي، والتي تتأرجح بين مرجعيات دينية، مجتمعية، وقانونية كما هو الشأن بالنسبة للمغرب

قد يجادل البعض – ومن الناحية العملية – قد يكونون على حق، أنه من الأفضل توجيه الأخلاق عبر القنوات الجماعية بدلاً من عدم وجود أخلاق على الإطلاق، ومع ذلك ، فإن عظمة فكرة الشخص المفرد وخياراته ، وقدرته على قول لا، في الأوقات التي يجب عليه أخلاقيا أن يقول لا، وذلك بالاعتماد على قاعدة أخلاقية عامة، تمنح الصحوة الفكرية وتحيي الضمير الأخلاقي والوعي الفردي.

صحيح أن التحرر من إرث الأخلاق التقليدية أو الدينية، وتجاوز الجماعة ...سيكون أمرا صعبا، لكنه غير مستحيل، خاصة في حضور التربية الأخلاقية منذ السنوات الأولى للدراسة، من أجل اليقظة المنهجية للوعي الفردي، فلا يزال هناك الكثير ممن، وبشكل حدسي وتلقائي، ينحازون دائمًا:

– للفقير ضد الغني ،

– للضعيف ضد القوي ،

– للجاهل مقابل المتعلمين ،

والحال أن الوازع الأخلاقي يجب أن يكون خاليا من أي عاطفة، وأن يخضع لقواعد العقل والقواعد الأخلاقية النابعة من الواجب الأخلاقي ومن قيم كونية، ترتكز في تأسيسها على الحرية، والعقلانية، والكرامة الإنسانية....

قد يجوز لنا القول بأن المسؤولية القانونية التي تؤسس عليها مراكز التكوين بالمغرب، وفي الوطن العربي عامة، تختلف على المسؤولية الأخلاقية في كل أبعادها، فالأولى تتحدد بتشريعات وقوانين، في حين أن الثانية أوسع وأشمل من دائرة القانون لأنها تتعلق بعلاقة الإنسان بنفسه ثم بغيره، باعتبارها أولا مسؤولية ذاتية أمام الضمير الأخلاقي، في حين أن دائرة القانون مقصورة على سلوك الإنسان نحو غيره، وتنفيذها يتم عبر سلطة خاجية، أما المسؤولية الأخلاقية فهي ثابتة لا تتغير، وتمارسها قوة ذاتية باعتبارها سلطته الأولى، إلا أن الأخلاق الذاتية رغم أهميتها وقوتها، لا غنى لها عن القانون، باعتباره مكملا ومتما لها.

III. نحو بناء مفهوم أخلاقيات مهنة التدريس

قد يتبادر إلى ذهن القارئ أن الهدف من هذا الجزء من البحث هو إعادة النظر في الحكم الأخلاقي الديني القوي الذي ساد لفترة طويلة داخل المجتمع المغربي والعربي ، والحال أن الغاية – بالإضافة إلى ذلك– هي إعادة الاعتبار للمسألة الأخلاقية، ومحاولة تقويضها، لأنه قد ينشأ عنها مجموعة متنوعة من

القضايا المعاصرة التي أصبحت تصنف ضمن الإشكالات الكبرى التي تواجه النظام التعليمي، والتي أصبحت علوم التربية عاجزة عن حل معظمها .

إن مسألة الأخلاق في التعليم هي التي فرضت نفسها، خاصة في مجتمع تسوده الأخلاق الدينية العقائدية، وفي نفس الوقت يتميز بالتعددية السياقية، لتصبح الأخلاق في التعليم بهذا المعنى غير محايدة، تعتمد في غالبيتها على وجهات نظر مختلفة، قد تصطدم بشكل مستمر بالأخلاقيات الأساسية، الشيء الذي قد ينشأ عنه "الصراع الأخلاقي"[١] ، مما يتطلب البحث عن قيم توافقية [٢]، لفك هذا الصراع الأخلاقي، فتكون في الغالب حلولا ترقيعية، قد لا ترضي كل الأطراف، وفي أحيان أخرى قد يختلف في شأنها.

من جهة ثانية فإن الأخلاقيات المهنية في مجال التعليم ترتبط بشكل مباشر بإضفاء الطابع المهني على المعلمين، مما يمنح الأهمية للتدريب الأخلاقي لهم، خاصة من خلال صياغة الكفايات التي تعمل أخلاقيا ومسؤوليتها في أداء الواجبات داخل مستودع موجه بشكل شمولي، ليس فقط من مدخلها القانوني وإنما أيضا من مدخلها الفلسفي أيضا[٣] .

كما أن العمل على الأخلاق في التعليم، يستدعي أيضا التحليل الاجتماعي والسياسي[٤]، خاصة ما يتعلق بمجموعة من المفاهيم السياسية كمفهوم العدالة .

١- ما بين الأخلاق ومهنة التدريس

يعتبر إقرار أخلاقيات مهنة التعليم ضرورة اقتضتها قيمة المهنة، وقدسيتها، من حيث الأدوار الجديدة الموكولة للمعلم، والتي منحتها إياه الإصلاحات الجديدة التي لحقت منظومة التربية والتكوين، من حيث أنه لم يعد هو مركز العملية التعليمية/ التعلمية، ولم يعد الوصي على تنظيم المعارف ونقلها، خاصة في

[١] CARON, A. Dialogue avec Anita Caron. Dans N. Bouchard et M.-F. Daniel (dir.), Penser le dialogue en éducation éthique: (p. 3-22)، Presses de l'Université du Québec(2010).

[٢] مثل ما يقترحه Habermas ، من ضرورة تطوير أسس التواصل، لبلوغ أخلاقيات المناقشة الرامية إلى التوصل إلى توافق في الآراء بشأن مقترحات مقبولة لدى مجموعة من الناس.
أو ما جاء به OGIEN في كتابه :
OGIEN, R. (2007). L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes. Paris : Gallimard
حيث يتناول مسألة الأساسيات الأخلاقية، والتي تتشكل على أساس طبيعة العصر، الذي أصبح يستدعي تصميم الحد الأدنى من الأخلاق للتخلص من كل ما يمكن أن يشكل قلقا على الذات، والذي يتأتى عبر التربية الأخلاقية.

[٣] انظر:
ST-VINCENT, L، L'agir éthique chez des directions d'établissement : proposition d'une typologie des approches utilisées pour résoudre des problèmes éthiques. Dans L. St-Vincent (dir.), Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation. Formations initiale et continue. (2015). (p. 139-165).
[٤] BAILLARGEON, N، La dure école. (2016).. Ottawa : Leméac.

عصرنا هذا، حين أصبحت المعلومة متاحة إليكترونيا، بل أصبحتْ مهنة التعليم تتطلَّب نشاطات أكبر وأشمل، خاصة ونحن نعيش أزمة القيم، الشيء الذي جعل وثيقة الرؤية الاستراتيجية تؤكد على عنصر المهننة، أو حتمية تمهين التعليم؛ باعتباره الركيزة والأساس المناسب لعمليات التطوير والإصلاح.

يستدعي تحليل المنطق المهني للهيئات التربوية، وضع المتدربين في مواجهة مختلف الحالات التي تنطوي على قضايا أخلاقية، عبر مدهم بالآليات الاستدلالية التي تعتبر عموماً عنصراً محورياً في بناء الكفايات في مجال الأخلاقيات المهنية.

إن ضرورة إجراء تأمل استكشافي حول كيفية تحديث المسؤولية المهنية للمعلمين، يتطلب اعتماد مشروع بحثي في العلاقة المتعلمين/ الطلاب، وعبر اقتراح قراءة دينامية التدريس / التعلم، من داخل كل مادة دراسية، وملاحظة التفاعل[١]، الشيء الذي يفصل المسؤولية الأخلاقية عن الاجتماع الذي يتسم بالأصالة، عبر التمييز بينه وبين وجهات النظر التقليدية التي تحد العلاقة بين الأخلاقيات وتعليم مادة معينة.

٢- مداخل مقترحة للتكوين الأخلاقي الخاص بالهيئات التربوية

يبدو أن التكوين داخل مراكز تكوين الأطر التربوية، في حاجة إلى العودة إلى الأسس الفلسفية[٢] والسيكولوجية[٣]، والسوسيولوجية[٤] للأخلاق، باعتبارها الأسس التي يمكنها ان توقظ وتنمي الحس الأخلاقي الذاتي، عبر مساهمتها في بناء قيمة مهنية في ذهن الإنسان، كما يمكنها أن تحدد منطق الاشتغال داخل التربية والتكوين على الأخلاق عامة وأخلاق المهنة بشكل خاص.

إن الأمر يستدعي أيضا استحضار نظرية التمثيل التواصلي الهابرماسي، من أجل إرشاد المعلمين في مهمتهم خاصة فيما يتعلق بخلق سياقات تربية أخلاقية، كما يجب إعادة تفسير التربية الأخلاقية في ضوء القدرات الأخلاقية والمعيارية للطلاب.

---

[١] Claude Gendron et Mathieu Gagnon، L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche
Volume 45, numéro 1, printemps 2017
URI : https://id.erudit.org/iderudit/1040717ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1040717ar

[٢] على اعتبار أن الأخلاق أحد المباحث الفلسفية، وأن الفلسفة عبر تاريخها حاولت مقاربة المفهوم من زوايا متعددة، كما حاولت البحث عن أخلاق كونية ...
Sharp, Frank Chapman (January 1898). "An Objective Study of Some Moral Judgments". *The American Journal of Psychology*. **9** (2): 198–234 doi:10.2307/1411759. JSTOR 1411759.

[٣] kohlberg, Lawrence (1971-01-31), "1. Stages of moral development as a basis for moral education", *Moral Education*, University of Toronto Press :10.3138/9781442656758-004, ISBNdoi

[٤] CHARLOT, B. (1997). Du rapport au savoir: éléments pour une théorie. Paris : Anthropos

يمكن الاستعانة أيضا ببرنامج التربية الأخلاقية والمدنية التي أسس لها هوسرل[١].

قد يرتبط هذين النوعين بتوجهين أخلاقيين قد يكونان متعارضين، لكنهما يشكلان أيضاً مقاربات متكاملة لثقافة أقرب ما يمكن أن تكون كونية، مما يمكن أن يشكل مدخلا لإصلاحات الهوية المهنية للهيئة التربوية، بالشكل الذي يمكن أن يواكب إصلاحات المنظومة التربوية الجديدة ، وذلك عبر التركيز على الكليات المعرفية والعقلانية.

وفي نفس السياق ومواكبة للتطور التكنولوجي الذي عرفه العالم مؤخرا، لا بد من تحديد أسس الأخلاقيات الرقمية في مهنة التعليم، خاصة مع الظرفية الاستثنائة التي عشناها إثر وباء الكرونا، والتي نتج عنها تغيرات جذرية على مستوى أنماط التعليم على المستوى العالمي ليس فقط المحلي، والتي يمكن أن نقول بأنها لن تنتهي بانتهاء الوباء، بل ستستمر، من خلال اعتباره شكل من أشكال التربية المواطنة[٢].

ويمكن اقتراح ربط أخلاقيات المهنة بطبيعة المادة المدرسة، مما يستدعي التفكير في المنهج المعرفي الذي يهدف إلى تمكين المعلمين والطلاب من إيقاظ وعيهم الأخلاقي في علاقته بالمادة المعرفية، مع التأكيد على أهمية التأمل كأداة تعليمية تبلغ بالإنسان إلى تحقيق قيمة الإنصاف.

خاتمة

في نهاية الورقة يمكن القول أن القضايا الأخلاقية في التعليم تتميز بالتعقيد، ويتجلى هذا التعقيد بشكل خاص في الطبيعة "الشاملة" لهذه القضايا الأخلاقية التي تتخلل، بحكم طبيعتها، التعليم. وبالنظر إلى الأسس الفلسفية، نجد أن الدراسات لا زالت قائمة على الأطر النظرية المتنوعة المؤطرة للتدخلات المهنية.

أما فيما يتعلق بأسس التعلم الأخلاقي، أصبح من الواضح بشكل متزايد أن العديد من النماذج الإنمائية التي تم تطويرها في هذا المجال تتسم بدرجة عالية من الدقة، رغم بعض التعارضات التي قد تتخلل البحوث الحديثة في هذا المجال، ليصبح بذلك الجانب العملي ضروري لإجراء عملية استعراض نماذج لفهم مختلف العمليات التي تهيكل تعلمها أو التدريب عليها.

---

[١] Claude Gendron et Mathieu Gagnon ، L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche ، Association canadienne d'éducation de langue française، Document généré le 4 fév. 2021
URI : https://id.erudit.org/iderudit/1040717ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1040717ar

[٢] Claude Gendron et Mathieu Gagnon ، L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche ، Association canadienne d'éducation de langue française، Document généré le 4 fév. 2021
URI : https://id.erudit.org/iderudit/1040717ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1040717ar

ومما يطرح تحديات مختلفة من حيث التربية الأخلاقية، هواختيار النظريات الأخلاقية كما هو الشأن بالنسبة لاختيار نظريات التعلم... خاصة ما يتعلق بالأسس الفلسفية والنفسية للتربية الأخلاقية بما يتعلق بأسس وتوجهات البرامج التدريبية، مما سيؤدي إلى تحديات كبيرة من حيث الاتساق بين هذه الأطر الضمنية والموقف التعليمي الذي يرافقها، مما يزيد من التحدي المتمثل في تولي مسؤولية التربية الأخلاقية التي تشارك في التعليم، ولكن الأمر يتطلب الحفاظ على توازن دقيق بين هذه الأبعاد والفهم الذي سيشكل هيكل التدريب الأخلاقي.

إن تطوير كفايات أخلاقيات المهنة، يستدعي تجاوز الإطار الصارم للتدريب الأخلاقي الرسمي (تركز بشكل صريح على تعلم المحتوى الأخلاقي من منطق قانوني)، لتطبيقها، والتي تعيدنا إلى "عرضية" البعد الأخلاقي المرتبط بهذه المهنة[١] .

أخيراً، يمكن أن نلاحظ أن القضايا الأخلاقية المتعلقة بمجال التدريس، هي قضايا تستدعي تطوير المعرفة المدرسة، من أجل المساهمة أكثر في جودة التحصيل، وتنمية مسؤولية المعلم في مواجهة الأبعاد الأخلاقية المختلفة التي يمكن أن تثيرها عملية تطوير هذه المعرفة.

كما أن القضايا المتعلقة بكل من التعليم الأخلاقي وأخلاق التعليم معقدة ومتعددة الأبعاد ونابضة بالحياة. لذلك لا بد من التعرف عليها عبر أسسها من داخل الفلسفة، علم الاجتماع، وعلم النفس وعلوم التربية...

[١] CHARLOT, B. Du rapport au savoir: éléments pour une théorie. . (1997) Paris : Anthropos،
يمكن الاستئناس بالتصميم العملي الذي جاء به :
Malloy, D.C., Ross, S., and Zakus, D.H. Sport Ethics (2nd Edition). . (2003) Toronto: Thompson Educational Publishers.

المراجع

١- المراجع باللغة العربية

- إمانويل كانط. ، تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق، ترجمة عبد الغفار مكاوي(كولونيا- ألمانيا: منشورات الجمل٢٠٠٢)
- حمد بطاح، "قضايا معاصرة في الإدارة التربوية"، ط ١، عمَّان: دار الشروق، ٢٠٠٦
- عبدالرحمن بدوي (نيتشه). فصل أصنام الأخلاق، وكالة المطبوعات (الكويت).
- علياء الحجرية، "أهمية ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم وأهدافه"، مجلة التطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم: مسقط، ع:٥١، أكتوبر ٢٠٠٩
- فردريك نيتشه جينالوجيا الأخلاق. ترجمة الفتحي المسكيني، المركز الوطني للترجمة، دار سيناترا، تونس، ٢٠١٠، المقال الأول .
- ليون جوتييه ، مدخل لدراسة الفلسفة ترجمة محمد يوسف موسى دار الكتب الأهلية، سنة ــ ١٩٤٥،القاهرة
- مايكل .ساندل، العدالة : ما الصواب الواجب فعله؟ ترجمة وليد شحادة و حسام الدين خضور،(دمشق: دار الفرقد، ٢٠١٦)،
- محمد علي أبو ريان، تاريخ الفكر الفلسفي، الفلسفة اليونانية من طاليس إلى أفلاطون، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، ٢٠٠
- مكتب التربية العربي لدول الخليج، إعلان مكتب التربية العربي لدول الخليج لأخلاق مهنة التعليم، بدون طبعة، الرياض، ١٩٨٥
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، توصيف مجزوءة أخلاقيات المهنة والتشريع التربوي، مسلك تكوين أطر الإدارة التربوية وأطر هيئة الدعم الإداري والتربوي والاجتماعي، ، ٢٠١٨، الرباط
- يوسف كرم ، تاريخ الفلسفة اليونانية: ، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة ٢٠١٢،

٢- المراجع باللغة الفرنسية

- BAILLARGEON, N، La dure école. (2016).. Ottawa : Leméac.
- CARON, A. Dialogue avec Anita Caron. Dans N. Bouchard et M.-F. Daniel (dir.), Penser le dialogue en éducation éthique: Presses de l'Université du Québec(2010
- CHARLOT, B. (1997). Du rapport au savoir: éléments pour une théorie. Paris : Anthropos
- Claude Gendron et Mathieu Gagnon، L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche Volume 45, numéro 1, printemps 2017

- Claude Gendron et Mathieu Gagnon ،L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche، Association canadienne d'éducation de langue française، Document généré le 4 fév. 2021،
  D1033, ISBN 978-2-7605-1033-
- Georges-Auguste Legault ; Professionnalisme et délibération éthique ; presses de l'univercité du Quebec. 1999
- Grawitz, Madelin: Lexique des sciences sociales, Dalloz, Paris,1983.
- Introduction à la philosophie éthique / chapitre 1 article publié sur : Introduction à la philosophie éthique - Chapitre I - Homo-Rationalis.com (homo-rationalis.com)
- Margot Phaneuf ; L'ÉTHIQUE : QUELQUES DÉFINITIONS ; , inf,. PhD. en octobre 2012 : article sur internet : L'ethique-quelques_definitions (prendresoin.org)
- Marie-Paule Desaulniers; France Jutras ; L'éthique professionnelle en enseignement : Fondements et Pratiques / presses de l'univercité du Quebec 2006
- Mellouki, M. et Gauthier, C. Éducation et culture. Les enseignants, les jeunes et les musées : regards croisés. Québec : Les Presses de l'Université Laval (2003).
- OGIEN, R. (2007). L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes. Paris : Gallimard
- ST-VINCENT, L ،L'agir éthique chez des directions d'établissement : proposition d'une typologie des approches utilisées pour résoudre des problèmes éthiques. Dans L. St-Vincent (dir.), Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation. Formations initiale et continue. (2015)
  URI : https://id.erudit.org/iderudit/1040717ar

٣- المراجع باللغة الإنجليزية

- Book I Chapter 1 1094a
- Christian Arnsperger et Philippe Van Parijs, Éthique économique et sociale, La Découverte, 2003 (ISBN 978-2-7071-3944-3)
  Cite = 10.1.1.318.808 10.1.1.318.808.
- Hegeler, Edward C ;The Monist, Vol. 20. Open Court. (1910).
- Henri ISAAC , Samuel MERCIER , Ethique ou déontologie: Quelles différences pour quelles conséquences managériales ? L'analyse comparative de 30 codes d'éthique et de déontologie , -Ixième conférence internationale de management stratégique- " perspectives

en management stratégique " aims 2000 – Montpellier – 24-25-26 Mai 2000.

- Keown, Damien; Buddhist Ethics : A Very Short Introduction,oxford ; 2020
- kohlberg, Lawrence (1971-01-31), "1. Stages of moral development as a basis for moral education", Moral Education, University of Toronto Press
- Kraut, Richard, "Aristotle's Ethics", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter ٢012 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <http://plato.stanford.edu/archives/win2012/entries/aristotle-ethics/>
- Malloy, D.C., Ross, S., and Zakus, D.H. Sport Ethics (2nd Edition). . (2003) Toronto: Thompson Educational Publishers.
- Plato, The Republic 10.612b
- Ryan, Richard M.; Deci, Edward L. "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions". Contemporary Educational Psychology. . (2000)، 25 (1

Sharp, Frank Chapman (January 1898). "An Objective Study of Some Moral Judgments". The American Journal of Psychology. 9 (2)