أبعاد التربية الدولية في المدرسة الرواقية:
دراسة تحليلية في ضوء فلسفتها التربوية

إعداد

د/ محمد محمد أحمد عبد الخالق.

مدرس أصول التربية، كلية التربية بنين بالقاهرة،

جامعة الأزهر

أبعاد التربية الدولية في المدرسة الرواقية: دراسة تحليلية في ضوء فلسفتها التربوية

محمد محمد أحمد عبد الخالق.

قسم أصول التربية، كلية التربية بنين بالقاهرة، جامعة الأزهر

البريد الإلكتروني: MohammedAbdulkhaliq1502.el@azhar.edu.eg

مستخلص:

استهدف البحث إبراز ملامح التربية الدولية في فلسفة التربية الرواقية؛ وذلك من خلال تكوين إطار مفاهيمي عن أبعاد التربية الدولية وتحليل تلك الأبعاد والتعرف على مكانتها في المدارس الفلسفية السابقة زمنيا للرواقية، وكذا توضيح السمات المميِّزة للمدرسة الرواقية في ضوء تصوراتها وأثرها على التربية وتطبيقاتها المنبثقة عنها، وعلاقة تلك السمات بأبعاد التربية الدولية، وتم استخدام المنهج الوصفي من خلال وصف وتحليل وتفسير كل من أبعاد التربية الدولية والتطبيقات التربوية للفلسفة الرواقية، بالإضافة إلى منهج التحليل الفلسفي لتحليل بعض النصوص الرواقية واستنباط أحكام وتعاليم ذات ارتباط بأبعاد التربية الدولية منها؛ توصلا في نهاية المطاف إلى مقاربة تربوية تكشف عن أبعاد التربية الدولية المتضمنة في الفلسفة التربوية لتلك المدرسة التي تتميز عن غيرها من المدارس الفلسفية الوضعية الأخرى - السابقة لها زمنيا - في نظرتها إلى العالم كجامعة إنسانية؛ ومن ثم التأصيل لقضية التربية الدولية بأبعادها المتعددة.

الكلمات المفتاحية: المدرسة الرواقية، التربية الدولية، فلسفة التربية، دراسة تحليلية، أبعاد.

Dimensions of international education in the Stoic school: An analytical study in the light of its educational philosophy

Mohammed Mohammed Ahmed Abdul Khaliq

foundations of Education, Faculty of Education for Boys in Cairo, Al-Azhar University

Email: MohammedAbdulkhaliq1502.el@azhar.edu.eg

ABSTRACT:

The research aimed to highlight the features of international education in the Stoic philosophy of education. This is done by forming a conceptual framework on the dimensions of international education, analyzing these dimensions, and identifying their place in the philosophical schools that preceded the stoicism in time, as well as clarifying the distinctive features of the Stoic school in the light of its perceptions and its impact on education and its applications emanating from it, and the relationship of those features to the dimensions of international education. The descriptive method was used by describing, interpreting and analyzing each of the dimensions of international education and the educational applications of Stoic philosophy, in addition to the philosophical analysis method to analyze some Stoic texts and derive provisions and teachings related to the dimensions of international education from them. In the end, reaching to an educational approach that reveals the dimensions of international education that are included in the educational philosophy of that school, which is distinguished from other positivist philosophical schools - that preceded it in time - in its view of the world as a human university; Hence the rooting of the issue of international education in its multiple dimensions.

Keywords: Stoic school, international education, philosophy of education, analytical study, dimensions.

مقدمة:

ارتبطت التربية على مر العصور في أهدافها ومحتواها ومضمونها ارتباطا وثيقا بالفلسفة العامة التي يتبناها الفرد وتسود في المجتمع، وفي ظل العلاقة بين الفلسفة والتربية من جانب والمجتمع والتربية من جانب آخر برزت مدارس فلسفية على الساحة التربوية كرد فعل في مجتمع انحرف بأفكاره وانزلق في تيارات ثقافية مفْرِطة أو مفَرِّطة وساءت أحواله الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والأخلاقية؛ فذهب يبحث في الفكر عن ملاذ آمن له كي ينهض من كبوته ويقوّم انحرافه، فلم يجد سوى التربية التي تنظم العلاقات في شؤون الحياة كلها وفق فلسفة متبناة ومبادئ حاكمة لها ومنطلقات فكرية تستند إليها؛ كي تسير في ضوء ذلك نحو العمليات التربوية طبقا لمقتضياتها وتبعا لتضميناتها. وتمثل الطبيعة الإنسانية محورا أساسيا من محاور فلسفة التربية، ومجالا رصينا من مجالاتها التي تتسع لتشمل عناصر العملية التربوية ودور كل عنصر بها والبيئة التي تتم فيها، ومصادر المعرفة التي تستقِي منها، والعالم المحيط بها والقيم الداعمة لها، وفهم ذلك وفحصه وتحليله وتقييمه ونقده في ظل أهداف تتسق مع طبيعة الفرد وتشتق من فلسفة المجتمع.

واحتل المذهب الرواقي قديما في فلسفة التربية مكانة بارزة بين نظرائه لما له من نظرة فذة إلى الطبيعة الإنسانية والقضايا ذات الارتباط بها؛ إذ استطاع على مستوى الفكر أن يقدّم نظرية تمجد من شأن العقل وترفعه درجة إن لم تكن درجات، وأما على مستوى الممارسة فقد حقق بالمقوِّم الأخلاقي بعض المطالب البشرية العميقة التي أعطت للإنسان دفعة قوية في الوقوف أمام التحديات ومواجهة صروف الحياة والأخطار التي تحيط به من كل جانب (عايب، 2015، ص48).

وضربت الرواقية في جذر أعماق النفس البشرية بفلسفة جوهرها سيادة المرء على نفسه وإعلاء سلطان عقله على شهواته، والثقة بقدرته على تحصيل المعرفة وفهم الطبيعة من حوله والعيش بوفاق معها، والتعويل على أخلاق الفرد الذاتية في تحقيق التوازن والاستقرار والأمان النفسي؛ وذلك في سياج رصين يؤَمّن الراحة ويدعو إلى الطمأنينة ويحاط بهالة من الأخلاق (Løkke, 2015, p.20) (محمد، 2021، ص173).

ولقد أثْرت الفلسفة الرواقية الحقل التربوي وأثَّرت فيه فزودته بقضايا عدة كان لها فضل السبق فيها عن نظائرها؛ ومن بينها خروج الطبيعة البشرية من بوتقة المحلية إلى العالمية التي لا يحدها زمان ولا مكان، وتأبى إلا أن تجعل العالم بأسره هو الوطن بعينه دون ارتباط بجنس أو لغة أو أية اعتبارات أخرى، وسعت جاهدة في تأصيل ذلك وتعزيزه على مستوى الفكر والممارسة؛ فخاضت معترك الفكر التربوي العالمي الذي ينشد مواطنا دوليا أو عالميا، واتخذت التدابير لتحقيق الهدف المنشود من خلال المناداة بفكرة المواطنة العالمية والأخوة لبني البشر قاطبة والذين هم يخضعون جميعا لنمط تربوي دولي يتحقق به وبأبعاده ما تصبو إليه تلك النظرة الفلسفية الثاقبة من غايات وما ترجوه من مقاصد.

ومذ بداية القرن العشرين تسارعت وتيرة التحولات وتقلصت المسافات باضطراد، وتناقصَ بُعد الزمان وازداد تجانس الثقافات والحضارات، وحدث تقارب هائل بين شعوب العالم والمجتمعات، وبزغ في نهاية ذلك القرن المنصرم مجتمع بشري عالمي ذو مصالح متشابكة وهموم كونية مشتركة، وكان للتطورات العلمية والحياتية دور مؤثر في تعميق الوعي بعالمية العالم وتبلور وحدته؛ مما دفع الإنسان إلى التخلي عن محليته وتقليديته شيئا ما، وارتباطه

بالبعد الإنساني والعالمي بصورة مباشرة؛ فصار ما يجري في أحد أجزاء العالم يهمّ بقية الأجزاء ويعنيها وتتعامل معه كجزء من النظام العالمي الموحد فيها (براهمة وخريشة، 1997، ص1).

ولعل البشرية قد أصبحت بحاجة إلى فهم النظام ومعرفة نواميسه المسيِّرة له وقوانينه الخاضع لها وسياسته العامة والقوى المتحكمة في تطوره؛ مما حدا بكثير من الدول تضمين القضايا الإنسانية والمصيرية كالأمن والنظام والرفاهية والعدالة والسلام وغيرها من القضايا في مجالاتها المتعددة ومن بينها المجال التربوي؛ كي ينمو لدى الفرد منذ طفولته فكرة التربية الدولية التي يكتسب من خلال مضامينها وممارساتها المعارف والاتجاهات والقيم والمهارات ذات الصلة بتلك القضايا؛ وعلى إثر ذلك تحمَّلَت التربية في جميع مراحلها مسؤولية إعداد الفرد لذلك.

وتعد التربية الدولية في عصر العلم تخصصا فريدا يلقى اهتماما بالغا من قبل المتخصصين الأكاديميين والباحثين والدارسين والمهنيين كتخصص بات العالم في مسيس الحاجة إليه؛ وذلك لأهمية الدور الذي يمكن أن يؤديه في طرح رؤى جديدة لنظم التعليم وحلول مغايرة لمشكلاته وأطر مختلفة للمواءمة مع المجتمع المحلي والدولي والإقليمي والعالمي، وتمثل هذه قيمة مضافة للتخصص (نصر، 2013، ص195).

وإذا كانت الرواقية من الفلسفات التي شاعت في زمن الحضارة الهللينستية؛ فإن ثمة تشابها كبيرا بين العالم الهللينستي الذي تربعت على عرشه الرواقية، والعالم المعاصر الذي ازدهرت فيه قضايا التربية الدولية؛ فقد كان بالعصر الهللينستي مجموعة متشابكة من الدول ما بين كبيرة وصغيرة، مع وجود أشكال ونظم مختلفة للحكومات منها ما هو أكثر تقدما مما عداه وكلها تعمل داخل نطاق حضارة مشتركة، وفضلا عن ذلك كانت هناك ظواهر أخرى تبدو عصرية إلى حد كبير مثل تلك المشكلات التي لا تنقضي على مر التاريخ كمشكلات الأسعار والأجور، والاشتراكية والشيوعية، والإضراب والثورة، ونمو الفكر الداعية إلى النزعات الإنسانية في جو مصحوب أحيانا بألوان وحشية من النزاع والخلاف، وقضايا تحرير المرأة وتقييد عدد السكان، ومسائل نيل الحقوق السياسية كالتمثيل النيابي لطبقات المجتمع والهجرة، وقيام كل من العلم المضبوط الدقيق وغليظ الخزعبِلات أحدهما إلى جوار الآخر، وظهور مجموعة ضخمة من المؤلفات تعالج كل ميدان من ميادين النشاط البشري وهي في الغالب تتسم بالكفاية ولكنها لم تعُد تخرِّج بعد كتَّابا يضارعون الأسماء العظيمة التي برزت في الماضي، وانتشار التعليم الذي يتمخض عن صنع كتل متراصَّة من أنصاف المتعلمين، ونشوء طراز من الدعاية أشد وعيا، ونمو شعوب أنصاف متحضرة تتعلق بأذيال العلم والتاريخ والدين (تارن، 2015، ص6).

ومن ناحية أخرى ينبغي ألا نغلوا في جمع النظائر وأوجه الشبه بين العصرين والتغلغل وراءها لما بينهما من فوارق- رغم التشابه- فعلى سبيل المثال الشيوعية العصرية اختلفت عن الشيوعية الرواقية؛ ومكمن الاختلاف في فارقيْن أساسيين: أولهما أنه كان عالما خاليا من الآلات، وثانيهما أنه كان مملوءًا بالرقيق في حين أن العالم المعاصر يعج بالآلات عجًّا ويخلو من الرق بمعناه الحقيقي الذي كان قديما (تارن، 2015، ص7).

وها هي البشرية اليوم تعيش عصر العالمية في كل شيء، عالمية التفكير والعلم والمعرفة والحقوق والواجبات والطموحات والقيم الإنسانية؛ الأمر الذي ينبئ بأننا بصدد تشكيل حضارة عالمية لتشمل العالم على اتساعه مما جعل ثنائية المحلية والعالمية أحد المحاور الرئيسة للفلسفة التربوية (إسماعيل، 2016، ص219).

وتنطوي أبعاد التربية الدولية على التعاون والاعتماد المتبادل والتفاهم بين الأمم والشعوب والرفاهية العامة للمجتمع المحلي والدولي وتكافؤ الفرص للتمتع بمقدرات الحياة والاحترام المتبادل بين أعضاء المجتمع العالمي ككل (دي مورنتين، 2011، ص882)، وكذا الفلسفة الرواقية تدعو إلى التمتع بالحقوق والاعتراف بالحريات والتناغم مع البيئة العالمية وإرساء قواعد المواطنة العالمية والتعايش السلمي للبشر قاطبة وتحقيق الرفاهية للجميع (Karl et al., 2022, p.3533).

ومن هنا كان هذا البحث؛ للكشف عن أبعاد التربية الدولية المتضمنة في المدرسة الرواقية كفلسفة تربوية داعمة لها ومذهب فكري معزز لأهدافها.

مشكلة البحث:

بات الكون كله - بفضل التكنولوجيا الحديثة والاتصالات الفائقة- مكانا وزمانا للإنسان حيث شعر الفرد فيه بأن العالم موطنه والمستقبل حياته؛ فتطورت وظيفة الإنسان المجتمعية وخرجت من طور المحلية إلى العالمية بحثا عن التكيف مع العالم الجديد والتعايش مع الوضع الراهن، ويتجدد الحديث عن التربية الدولية وسبل إدماجها وتضمينها في العملية التربوية في الآونة الأخيرة في ظل اتساع رقعة التبادل الدولي لكثير من الممارسات والخبرات.

وفي هذا الصدد تذكر دراسة الهواشي (2003) أن ثمة قلقا في الأوساط التربوية وغير التربوية من أن التعليم المصري على اختلاف مراحله لا يعد الطلاب للمشاركة في عالم يتميز بالتنوع والتفاعل الثقافي والتغير الدينامي والتداخل والاعتماد المتبادل بين الدول، وقد زاد القلق مع مطلع الألفية الثالثة من حيث قصور التعليم في إعداد الأفراد للعالمية؛ مما يشكل عقبة ومعوقا أساسيا في مواجهة التحديات المحلية والعالمية حاضرا ومستقبلا؛ لاسيما مع اتجاه المنظومة الدولية نحو التوحّد والتكامل في الاقتصاد والسياسة والثقافة والاتصال وغيرها؛ ومن ثم يجب وضع أساس لتدريس التربية الدولية في مختلف مراحل التعليم المصري كي تكون مقررا أصيلا ضمن المقررات الدراسية التي تساعدهم في الوقوف المستمر على ما يحدث في كل منحى من مناحي الحياة إقليميا وعالميا (ص208). بينما يرى دي مورنتين (2011) ضرورة دمج التربية الدولية في مناهج النظام التعليمي بكل عملية تعليمية وفي كل مقرر دراسي جنبا إلى جنب مع مبادئها الموضوعية التي لا تنفصل عن أي عملية تعليمية حقيقية (ص895).

وتحتم علينا منابع الفكر التربوي الرجوع إلى جذوره التي انبثق منها ومجالاته التي اشتُق إليها وطبيعة العلاقات بينها والقضايا ذات الصلة بها، ومن بينها الأصول الفلسفية للتربية التي تأخذ في الاعتبار التأصيل الفلسفي للظواهر والقضايا التربوية بشكل يُجلي عنها الغموض، ويُزيل منها اللبس ويجردها من صورتها الحالية حتى يصل إلى كنهها وماهيتها؛ فيتحقق الفهم السليم والإدراك الصحيح لمضمون القضية وفحواها؛ ومن تلك القضايا المِلحّة على الساحة التربوية في الآونة الراهنة قضية التربية الدولية التي تضرب بجذورها كفكرة إلى قرون خلت قبل ميلاد المسيح.

والعلاقة بين المذهب الرواقي والتربية الدولية كعلاقة الجذر بأوراق الشجر إذ إن المذهب الرواقي قد دعا منذ زمن بعيد إلى المواطنة العالمية وتربية النشء على فكرة الأخوة الإنسانية ومبادئ التقاسم المشترك بين الأفراد والشعوب وإزالة الحواجز الجغرافية بين الدول لتحقيق أكبر استفادة للجميع وبتكاتف الجميع، كما أكَّد على التفاهم والتعاون المشترك لنبذ الصراع وتجاوز الاختلافات الفرعية وتخطي العقبات قاطبة تحت أي ظرف وفي كل مصر وعصر. وهذا ما أكسب المذهب الرواقي شهرة عن غيره وأضفى عليه جانبا أخلاقيا يفوق أقرانه إذ يدعو إلى المساواة والرحمة والعدل والتعاطف، فضلا عن أن الواجب فيه هو الدافع الأساسي للسلوك الإنساني وليس المنفعة الشخصية أو اللذة الذاتية فأعطاه مسحة إنسانية (سعد الدين، 2016، ص341)، والتربية الدولية ترتبط بالإنسان العالمي من بدايتها إلى نهايتها.

وفي هذا السياق تبين دراسة عبدالعال (2001) أن فكرة الوحدة والعالمية لها أصول قديمة، ومعرفة مصدر هذه الفكرة من أساسيات وضروريات فهم تطورها وتشكيلها داخل المجتمع الغربي؛ لأن المجتمع الغربي لا يتصرف بطريقة عشوائية ولكن يحكمه تاريخ طويل حافل بالعديد من القضايا الفكرية (ص665)، بينما ترى دراسة الصافوري (2003) أن النزعة العالمية هي أبرز ما يميز الفكر الرواقي الذي كان إنجازا عقليا في الثقافة آنذاك، فعبّر بصدق عن حقيقة العهدين الهللينستي والروماني، وأسهم بقوة في العصور اللاحقة له (ص242)، في حين تفصح دراسة الطائي (2007) عن أن من أهم دوافعها في اختيار فكرة الجامعة الإنسانية في المدرسة الرواقية وجود شبه بعض الشيء بين تاريخ المدرسة الرواقية والظروف التي خرجت منها وبين الظروف التي يحيا في ظلها العالم المعاصر والتي من بينها دعوات تعسفية إلى نبذ الآخر والتعامل بقيم المدينة الواحدة التي تضيق ذرعا في استيعاب كل من يعيش على أرضها، والتنافر بين ما يريده الشرق من قيم وما يريده الغرب من نفوذ، والانغلاق على الذات وغياب الحوار؛ وقد خرجت المدرسة الرواقية بمحاولة قوية في التغلب على هذا الواقع المرير من خلال فكرة الجامعة الإنسانية والدعوة المتكررة إلى المواطنة العالمية والسلام بين البشر والتفاهم والتعاطف الذي يُفضي إلى معرفة الحقوق والواجبات بدقة والسير في ظلها بموضوعية (ص74).

وتشير دراسة مشكور (2010) إلى أن الفلسفة الرواقية لم تجد حظها من الدراسة الكافية لدى الباحثين والدارسين قياسا إلى فلاسفة اليونان القدامى ومذاهبهم من أمثال سقراط وأفلاطون وأرسطو(ص273)، في حين توضح دراسة بلحنافي (2020) أن الدعوة إلى العالمية التي نادت بها الرواقية - مخالفة في ذلك الفكر اليوناني السائد آنذاك بعد أفلاطون وأرسطو – قد انحدرت في تحولات ورؤى فكرية لفلاسفة ومفكرين على مر العصور حتى وصلت إلى العصر الحديث، وتتساءل الدراسة هل العولمة بواقعها الراهن تحمل في طياتها أبعادا إنسانية كما تحمل الفلسفات التي نادت بالمدينة العالمية؟ (ص355)، بينما تكشف دراسة علي (2020) بعض آراء موسونيوس روفوس Musonius Rufus كنموذج لفيلسوف رواقي روماني؛ للوقوف على فلسفته التربوية التي يمكن الاستفادة منها في التربية المعاصرة (ص436)، وتؤكد دراسة محمد (2021) على أن أثر الفلسفة الرواقية عميق على فلسفة التربية قديما وحديثا؛ فعلى سبيل المثال دعت الرواقية منذ زمن تليد إلى تعزيز الروابط الاجتماعية وتدعيم فكرة

المساواة بين البشر، ورفعت شعار الأخوة الإنسانية وطالبت باحترام حقوق الإنسان، وهذه الأفكار من أهم ما تعمل فلسفة التربية الحديثة على تجسيده في العملية التربوية (ص187).

انطلاقا مما سبق؛ وفي إطار ما بينته دراسة بلحنافي (2020) من سمات مميّزة للفلسفة الرواقية، وفي ضوء ما توصلت إليه دراسة علي (2020) من نتائج في فلسفة التربية الرواقية، واستنادا إلى ما أوضحته دراسة محمد (2021) من أثر الفلسفة الرواقية على التربية قديما وحديثا؛ فإن البحث الحالي يتناول أبعاد التربية الدولية في المدرسة الرواقية موضحا موقعها في فلسفتها التربوية؛ لما لتلك المدرسة من سمات تميزها عن غيرها من المدارس الوضعية السابقة لها زمنيا؛ ومن أبرز هذه السمات النظرة العالمية التي أسهمت بشكل مباشر في التأصيل لقضية التربية الدولية.

ويمكن التعبير عن مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

1- ما أبعاد التربية الدولية؟ وما موقعها في بعض المدارس الفلسفية السابقة للرواقية؟
2- ما أهم السمات التي تتميز بها المدرسة الرواقية، وعلاقتها بأبعاد التربية الدولية؟
3- ما أبعاد التربية الدولية المتضمنة في فلسفة التربية الرواقية؟

أهداف البحث:

استهدف البحث إبراز ملامح التربية الدولية في المدرسة الرواقية؛ وذلك من خلال تكوين إطار مفاهيمي عن أبعاد التربية الدولية وتحليل تلك الأبعاد والتعرف على مكانتها في المدارس الفلسفية القديمة، وكذا توضيح السمات المميّزة للمدرسة الرواقية في ضوء تصوراتها وأثرها على التربية وتطبيقاتها المنبثقة عنها، وعلاقة تلك السمات بأبعاد التربية الدولية؛ توصلا في نهاية المطاف إلى مقاربة تربوية تكشف عن أبعاد التربية الدولية المتضمنة في الفلسفة التربوية لتلك المدرسة.

أهمية البحث ومبرراته:

يستمد البحث أهميته من تناوله للجدل الفكري في الفلسفة الرواقية وما تمخَّض عنه من تطبيقات أثْرَت الفكر واستلهمت قضايا وممارسات تحتاج إلى تحليل بروح جديدة ومن زوايا مغايرة لتفسير تفاعلات قائمة واستخلاص نتائج عامة وطرح خيارات وتداعيات ومعالجة معضلات وإشكاليات لأوضاع تربوية غمرها التاريخ في قرون مضت وعصور ولّت؛ ومن بين تلك القضايا النظرة الرواقية إلى العالم كجامعة إنسانية انطلاقا من مبدأ المواطنة العالمية لجميع البشر، ومن ثم تكمن الأهمية النظرية للبحث في تعرضه لقضية التربية الدولية كتوجه تربوي ومسار حديث تسعى إليه الدول في عصر المعلومات وتكنولوجيا الاتصال؛ إذ إن التحول الرقمي الذي تسير فيه منظمات التعلم وتسعى إليه الدول يجعل الإتاحية لنمط التعليم ونظامه متوفرة للجميع دون التقييد بزمان أو مكان؛ ومن ثم غدت التربية الدولية قضية ملحة على الساحة التربوية من أجل توجيه القوى واتخاذ التدابير ذات الصلة بالدخول في الميدان العالمي، وبات البحث فيها أمرا مهما وليس من نافلة الفكر.

ولعل التأصيل للقضية المطروحة والتنقيب عن جذورها في قواميس الفلسفة التي احتضنت العلوم أمدا طويلا من الدهر يستدعي الربط بينها وبين الفلسفات الداعمة لها؛ لإبراز

الفلسفة الحاكمة التي تستند إليها؛ وعليه تظهر العلاقات وينجلي الغموض، فيزداد الفهم وترسخ القضية لدى جميع المعنيين بها على المستوى الفردي والمجتمعي.

ويمكن صوغ الأهمية النظرية للبحث في الآتي:

- بيان أثر الفلسفات التربوية على النظام التعليمي لاسيما الفلسفات التي تنظر إلى الأخلاق نظرة قريبة من الإسلام.
- تزويد المكتبة العربية بإطار فكري مرجعي عن الفلسفة الرواقية وعلاقتها بالتربية؛ خاصة وأن كثيرا من الباحثين التربويين ينأى عن اختيار الموضوعات الفلسفية وإجراء بحوث فيها.
- التطرق إلى قضية التربية الدولية التي إن اهتمت بها منظمات التعلم كانت سببا رئيسا في تدويل التعليم والوصول به إلى العالمية، وأنى يكون ذلك دون الوقوف على أساس القضية وربطها بقضايا أخرى ذات صلة كي تتضح الصورة عند اتخاذ قرار ما.
- إبراز الجهود الفكرية التي قامت بها المدرسة الرواقية في المجال الإنساني من أجل الوصول بالإنسان إلى درجة مُرْضِيَة من السعادة.
- توضيح وتوثيق وتأكيد العلاقة الوثيقة بين الفلسفة والتربية من ناحية والمجتمع والتربية من ناحية أخرى وذلك من خلال قضية اجتماعية من منظور فلسفي.
- بناء إطار فكري للتربية الدولية يمثل مرجعا رئيسا للمهتمين بالفكرة كي تكون وسيلة لتصدر جامعة الأزهر مقدمة الجامعات التي تهتم بتلك القضايا الدولية خاصة وأنها ذات طابع علمي عالمي.

أما الأهمية التطبيقية للبحث فتتضح فيما قد يحققه من استفادة لشرائح متعددة في المجتمع من بينها: المعلم صاحب الفلسفة التربوية التي توجهه أثناء القيام بدوره فإذا ما تبلورت لديه فلسفة التربية الرواقية وراقت له تضميناتها ربما يكون من المعتقدين تربويا لأهميتها في الحياة العملية، كما أن البحث قد يفتح الباب أمام الباحثين وطلاب الدراسات العليا للإقدام على الموضوعات الفلسفية الرصينة وربطها بمجالات التربية، فضلا عن أن البحث قد يغَيّر من السياسة التربوية المتبعة في نشر ثقافة التربية الدولية وذلك باستخدام أساليب ووسائل أخرى غير تقليدية قد تضمنتها فلسفات تربوية عدة ومنها فلسفة التربية الرواقية.

دواعي الاهتمام بالتربية الدولية في العصر الراهن ومبررات البحث فيها:

ثمة مبررات كثيرة تستدعي البحث في التربية الدولية وقضاياها في الوقت الراهن أكثر مما مضى؛ نظرا لوجود متغيرات ومشكلات تطل برأسها في الواقع المعاصر وتفرض نفسها على المجتمع المحلي والمجتمع العالمي معا، وتزداد تلك القضايا والمشكلات يوما بعد يوم؛ الأمر الذي يفرض على التربية أن تدلوَ بدلوها في التصدي لها والتعامل معها ومواجهتها بكافة المداخل والسبل ومنها مدخل التربية الدولية؛ ومن بين تلك المبررات ما يأتي:

- مرور العالم بجائحة كورونا في الوقت المعاصر وما لها من تداعيات اقتصادية وسياسية واجتماعية وثقافية وتربوية؛ الأمر الذي يبرر أهمية التوعية العالمية للجميع في المجالات المختلفة والتصدي لأخطار القضايا الدولية والمشكلات العالمية

- أزمة التغيرات المُناخية وكيفية مواجهة مظاهرها وتداعياتها التي باتت تهدد العالم أجمع، ولعل من مداخل المواجهة لتلك القضية تربية الأجيال على التعاون والاعتماد المتبادل والعيش المشترك وحماية البيئة والتفاهم الدولي من أجل التوزيع العادل للثروات، وذلك كله من صميم التربية الدولية
- أزمات الطاقة والتلوث البيئي وندرة الموارد ولا سيما نقص المياه الذي يهدد الدول والأقاليم بالجفاف والتدخل في مصيرها الآني والمستقبلي؛ وهذا يحتاج إلى إثارة اهتمام كوادر المجتمع الدولي والعالمي وشرائحه ومنظماته لاتخاذ التدابير في هذا الشأن
- انتهاكات حقوق الإنسان في بعض الدول عقب الثورات المتعددة على أنظمة الحكم مما يستدعي نشر ثقافة التربية على التسامح والحفاظ على إنسانية البشر في جميع الحالات وتحت أي ظروف ومنها حقوق الطفل، والمرأة، وذوي الإعاقة
- الأزمات السياسية والحروب بين الدول بحلفائها وعلى رأسها الأزمة الأوكرانية - الروسية الراهنة التي كان لها بالغ الأثر في كساد كثير من عمليات التعاون الدولي في المناطق والأقاليم، وتداعيات ذلك في جميع المجالات خاصة المجال الاقتصادي
- إفرازات الثورة الصناعية الرابعة وما تلاها من ثورة صناعية خامسة ومن تلك الإفرازات تطبيقات الذكاء الاصطناعي وإنترنت الأشياء والاعتماد على ذلك في المجال التربوي وانعكاسه على العملية التعليمية في جميع مراحلها مما أدى إلى دخول الأنظمة التربوية على مستوى الدول في معترك العالمية بقصد أو دون قصد لمواكبة التطور ومتابعة مستحدثات العصر واستثمار التكنولوجيا الفائقة، والتحول الرقمي الذي غدا العالم في ظله قرية كونية صغيرة
- معاناة كثير من الأمم والمجتمعات العربية وغير العربية من عوامل التطرف والإرهاب المسلح الذي يكبّدها خسائر مادية ومعنوية؛ الأمر الذي يهيئ للتربية الدولية ظروفا ملحة لتوعية الشعوب بأهمية الاستثمار في الصحة والتعليم والتنمية ونبذ العنف بدلا من النزاعات المسلحة وشراء الأسلحة
- معاناة الأطفال واللاجئين في مختلف دول العالم نتيجة الصراعات الداخلية والخارجية التي ترجع إلى أساس عقدي وديني أو سياسي أو اجتماعي وثقافي أو تاريخي، أو بسبب الكوارث الطبيعية كالزلازل والبراكين والفيضانات وغيرها؛ والتي تصيب كثيرا من الأمم والأفراد مما يحتم على المجتمع الدولي كله أن يُلزم أفراد الإنسانية بنمط تربوي دولي أو عالمي وبرامج تعليمية تحيي في نفوس الناشئة أهمية التضامن والعيش المشترك والمواطنة العالمية والاستقرار العالمي، وقد وجد العالم بغيته في التربية الدولية ولم يتبقَّ له سوى بناء حصون السلام ممارسة بعد بنائها في عقول البشر فكرا
- التهديدات الصريحة والضمنية من لدن بعض الدول العظمى الأجنبية أو العربية التي تمتلك أسلحة بيولوجية ونووية وكيماوية لبعض الدول الأخرى مما يهدد الأمن ويزعزع الاستقرار في المنطقة، ويشعر الجميع بالقلق إزاء ممارسات الحكومات وربما يفضي إلى حرب عالمية ثالثة في المستقبل وينجم عنها مخاطر وعواقب وخيمة؛ وهذا بالطبع يحتاج إلى تغيير الاتجاهات وضبط العمليات وتصالح مع الذات والآخر، وفتح باب الحوار والتفاوض بين الأمم من أجل إزالة الاحتقان في المنطقة وإبعاد الخوف والقلق عن الشعوب، والشعور بالطمأنينة والأمان وحفظ الأمن العام على مستوى العالم

- متطلبات سوق العمل المحلي والدولي والتي غدت في أمس الحاجة إلى مخرج تعليمي ذي طابع دولي يمتلك كفايات ومهارات دولية يستطيع من خلالها الدخول في سوق العمل وتقديم خدمات تحقق له وللمجتمع كله قيمة أو عائدا، والاشتراك في مشاريع التجارة العالمية والاقتصاد الحر وريادة الأعمال، والإنتاج بدلا من الاستهلاك
- تصاعد المشكلات وتنامي المعوقات التي تعرقل عمليات التنمية للدول ومن بين ذلك الزيادة السكانية في البلدان ذات المقدرات والموارد المحدودة، وارتفاع نسبة البطالة والفقر نتيجة انخفاض مستوى المعيشة، وانتشار الأمية وعمالة الأطفال وهجرة العقول البشرية والإدمان وغيرها من القضايا التي تحتاج إلى جهود مضنية ومتضافرة لمواجهتها بمداخل متعددة ومنها التربية الدولية

منهج البحث:

يرى البحث أن المنهج الملائم لطبيعة موضوعه وهدفه هو المنهج الوصفي، وتم تطبيق المنهج من خلال وصف وتحليل وتفسير كل من أبعاد التربية الدولية والتطبيقات التربوية للفلسفة الرواقية، وإبراز السمات العامة التي تتميز بها المدرسة الرواقية في تصوراتها وتطبيقاتها وعلاقتها بأبعاد التربية الدولية، بالإضافة إلى منهج التحليل الفلسفي لتحليل بعض النصوص الرواقية واستنباط أحكام وتعاليم ذات ارتباط بأبعاد التربية الدولية منها.

حدود البحث:

اقتصر البحث على تقديم مقاربة تربوية بين أبعاد التربية الدولية (حقوق الإنسان- التعاون والاعتماد المتبادل- التفاهم الدولي- السلام العالمي- المواطنة العالمية) والمدرسة الرواقية في ضوء فلسفتها التربوية تبعا لسماتها المميزة؛ لإبراز ملامح التربية الدولية في فلسفتها التربوية.

مصطلحات البحث:

تعني " التربية الدولية " من وجهة نظر "دي مورنتين" أنها: عملية تؤدي إلى مواقف ومهارات تعزز السلام والأمن البشري والتنمية المستدامة، وهذا ينعكس في العلاقات الودية بين الشعوب، والتفاهم المتبادل من أجل تحقيق التقدم المتكافئ والمستدام لكل البشر، والتعاون القائم على التضامن والتسامح، ومعرفة الآخرين، واحترام الحقوق والواجبات المدنيَّة على الصعيد العالمي (دي مورنتين، 2011، ص896).

وبناء عليه؛ تعرِّف" أبعاد التربية الدولية " إجرائيّا بأنها: المحددات التي تعبِّر بدقة عن نمط من التربية يتسم بالطابع الدولي في جميع مراحله، ويضفي عليها سمة العالمية في كافة عناصرها؛ من أجل تنمية التفاهم والتعاون والاعتماد المتبادل بين البشر كافة، ونشر السلام واحترام حقوق الإنسان وحرياته الأساسية في جميع الحالات على المستوى الفردي والجماعي. وتتمثل تلك المحددات في: (حقوق الإنسان- التعاون والاعتماد المتبادل- التفاهم الدولي- السلام العالمي- المواطنة العالمية).

ويُقصد " بالمدرسة الرواقية " إجرائيًا: مذهب فلسفي قديم أسسه "زينون" الكتيومي قبل الميلاد بثلاثة قرون، وتبَنَّى آراءه وبلْوَر فكرته من بعده كثير من المفكرين حتى امتد إلى ثلاثة قرون أخرى، ويتضمن المذهب تصورات فكرية عن مباحث الفلسفة (المنطق والطبيعة والأخلاق) وتطبيقات تربوية على ضوء تلك التصورات.

أما عن مفهوم فلسفة التربية فهو عبارة عن:" أفكار واتجاهات وتطبيقات تربوية منبثقة عن نظريات فلسفية في إطار ثقافي معين"، فهي بشكل عام مفاهيم تهدف إلى إيجاد وحدات متناسقة متكاملة بين المظاهر المختلفة للعملية التربوية، وتوضيح معاني التربية، ومناقشة وتحليل ونقد جملة المفاهيم الأساسية التي يتمحور حولها العمل التربوي، ومناقشة الافتراضات الأساسية التي تقوم عليها نظريات التربية وتنمية العلاقة بين التربية ومختلف ميادين الاهتمام البشري التي يرتكز عليها العمل التربوي مثل: (طبيعة الإنسان، والخبرة التربوية، والنشاط المدرسي، والثقافة، والحرية والمعرفة، وتكافؤ الفرص)، كما تقوم بتحليل ونقد المشكلات التربوية (جعنيني، 2004، ص45).

وفلسفة التربية تعني أيضا:" تلك المحاولة الجادة للوعي بالمحركات الأساسية للعمل التربوي سواء من داخله أو من داخل البنية المجتمعية في إطار من التحليل والنقد القائمين على استخدام الأدلة العقلية والبراهين المنطقية، والالتزام الدائم بمحكية الخبرة التربوية على أرض الواقع" (رجب، 2018، ص4).

وفي ضوء ذلك؛ تشير الفلسفة التربوية للمدرسة الرواقية – إجرائيا- إلى: جملة التصورات الفلسفية التي تعبر عن النظرية العامة المُوَجِّهة للعملية التربوية تبعا للمذهب الرواقي، والتطبيقات التربوية المنبثقة عنها وفقا لتضميناتها.

ويصوغ البحث تعريفا- إجرائيا- لأبعاد التربية الدولية في فلسفة التربية الرواقية بأنها: الملامح العامة التي تدل على توفُّر محددات التربية الدولية - المذكورة سلفا- في فلسفة التربية الرواقية بشقيها النظري والتطبيقي.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض مبسط للدراسات السابقة ذات الارتباط بالبحث تبعا لمحوريه الرئيسيين: محور التربية الدولية ومحور الفلسفة الرواقية؛ وبناء عليه سوف يتم عرض الدراسات السابقة ذات الارتباط بالتربية الدولية أولا، ويليها الدراسات ذات الصلة بالرواقية مع مراعاة الترتيب الزمني من الأقدم إلى الأحدث في كليهما، ثم يلي ذلك تعليق عام على تلك الدراسات واستخلاص في ضوئها.

أولا: الدراسات ذات الارتباط بمحور التربية الدولية

اهتمت دراسة نصر (2013) بقضايا البحث في التربية الدولية من المنظور المعاصر، واستخدمت المنهج النقدي، وتوصلت إلى أنه يمكن تقسيم قضايا البحث في التربية الدولية وفق منظورين: منظور من أعلى إلى أسفل أي (حل المشكلات الكبرى) ذات الاهتمام العالمي، وينطلق هذا المنظور من أن التربية تحظى بصورة متفردة بتقديم حلول للمشكلات الكبرى، بينما المنظور الآخر من أسفل إلى أعلى أي تنمية الفرد ويرتكز هذا المنظور على الاهتمام بتنشئة الأفراد، وأن رسالة التربية الدولية وفق هذا المنظور هي الاستجابة للحاجات الفكرية

والانفعالية لأطفال العالم، وتوصلت الدراسة إلى أن المتحكم في كلا المدخلين هو مفهوم الممارسة الأفضل والممارسة الجيدة، وكلا المدخلين يهدفان إلى التأكيد على نقاط الاتفاق بدلا من الاختلاف في إطار الالتزام بالموضوعية واحترام الآخر والتقريب بين الثقافات.

واستهدفت دراسة إسماعيل (2016) وضع تصور مقترح لتفعيل أبعاد التربية الدولية لدى طلاب المنح الدراسية بالجامعات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واختارت عينة عشوائية طبقية من طلاب جامعة الملك سعود كأنموذج لطلاب المنح من أجل التعرف على واقع الخلفية المعرفية لديهم تجاه تلك الأبعاد، مستعينة في ذلك بالاستبانة التي بها بنود تعبر عن ممارسات ذات ارتباط بأبعاد التربية الدولية، وتكونت العينة من (348) طالبا، وتوصلت الدراسة في التصور المقترح إلى مقومات أساسية لازمة لتفعيل دور المؤسسات التعليمية لإكساب وتنمية المعرفة بالتربية الدولية لدى الطلاب من خلال عدة أمور من أهمها: تزويد المتعلم بنظام معرفي عن العالم وعن حياة البشر في الماضي والحاضر، وتنمية الاتجاه العالمي لدى الطلاب من خلال دراسة بيئات العالم المختلفة وتوضيح حاجتها إلى التعاون والتكامل، وإبراز خصائص التفاهم الدولي ونتائجه الإيجابية التي تعود على البشر بالرخاء، والحرص على اتخاذ التدابير اللازمة للقضاء على مختلف أشكال التمييز العنصري المباشر وغير المباشر.

وقامت دراسة الخضير والعباد (2018) بالكشف عن مدى وعي طالبات جامعة الملك سعود بقيم التربية الدولية، والتحديات التي تواجه تنمية الوعي لديهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واختارت عينة عشوائية طبقية قوامها (323) طالبة من طالبات الجامعة في مرحلة البكالوريوس في المستوى الثالث والرابع، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: حيادية أفراد عينة الدراسة حول واقع الوعي بقيم التربية الدولية، وموافقة أفراد العينة حول التحديات التي تواجه الوعي بتلك القيم، كما أظهرت النتائج موافقة أفراد العينة حول الوسائل المقترحة لتدعيم الوعي بالقيم.

وهدفت دراسة بي Bu (2019) إلى الكشف عن دور برنامج التربية الدولية International Education Program (IEP) في تسهيل تعليم الطلاب الدوليين وكفاءتهم الذاتية وذلك من خلال التركيز على فحص دور برنامج اللغة الإنجليزية المكثف وفعاليته في تسهيل التثاقف للطلاب الدوليين والكفاءة الذاتية في مؤسسة خدمة ذوي الأصول الأسبانية Hispanic Serving Institution (HSI) في جنوب تكساس، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (94) طالبا مسجلا في هذه المؤسسة مستخدمة أداة الاستبانة في جمع البيانات، وتوصلت إلى أن درجة الأهمية عالية مما يدل على فعالية البرنامج، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيرات (العمر والجنس والعرق ومستوى التعليم)، بينما توجد دلالة تعزى لسنوات التعليم خارج الوطن الأم.

وتناولت دراسة هيث Heath (2019) عملية التشبيك والتعقيدات في التربية الدولية من خلال التفاعل بين التدويل والتوطين، واختارت إحدى مؤسسات التعليم العالي الكندية وتقاطعات أولوياتها الاستراتيجية المتمثلة في التدويل والتفاعل بين الثقافات والتوطين، وتم استخدام منهجية دراسة الحالة مع المقابلات ومراجعة المستندات والملاحظة كطرق لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أنه رغم الجهود المبذولة في مجال التربية الدولية إلا أنه لا يزال مشروع التوطين محفزا على الاستقلالية والسيادة للسكان الأصليين وليس داعما للأطر

التنظيمية الغربية إلا قليلا؛ مما يتطلب المزيد من إمكانيات المشاركة وفك الارتباط بين الدوافع التجارية والاقتصادية للتدويل والتفاعل بين الثقافات؛ من أجل الانفتاح على كل دول العالم وإمكانية التحول.

وأسهمت دراسة إبراهيم والمرزوقي (2020) في التعرف على الاتجاهات المعاصرة في التربية من أجل المواطنة العالمية وإمكانية الإفادة منها بسلطنة عمان، بعد رصد جهود الدولة في هذا المجال، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل بعض الوثائق لجمع البيانات والمعلومات، وتوصلت في نتائجها إلى وجود اهتمام بالتربية من أجل المواطنة العالمية في الدولة، ويتمثل ذلك في فلسفة التربية وأهداف التعليم، والخطط الاستراتيجية للتعليم، وبعض المشروعات المدرسية مثل المدارس المنتسبة لليونسكو، وبعض البرامج مثل البرنامج الوطني لتنمية مهارات الشباب، كما توصلت النتائج إلى وجود قصور في التربية من أجل المواطنة العالمية في بعض الجوانب من بينها برامج إعداد وتدريب المعلمين، وقلة توظيف الأنشطة اللاصفية في هذا المجال.

وحاولت دراسة ديكي Diki (2020) استكشاف تجارب ووجهات نظر طلاب الدراسات العليا الدوليين حول كيفية تعزيز الكفاءة العالمية لأصحاب المصلحة بالجامعة وذلك في مجالي التخطيط والتنفيذ الدولي ذي الأبعاد العالمية، واستخدمت الدراسة منهجا نوعيا تفسيريا كإطار داخل المنهج شبه التجريبي، وتم جمع البيانات من خلال المقابلات المنظمة لعينة قوامها (29) مشاركا بجامعة أوهايوOhio University التي تقع في مدينة كولومبوس بولاية أوهايو، وكان المشاركون طلاب دراسات عليا دوليين يمثلون (23) دولة مختلفة معظمهم من أمريكا اللاتينية وأوروبا وآسيا، كما تم تحليل الوثائق لجمع معلومات عن خلفية الطلاب الدوليين في الجامعة المختارة محل الدراسة.

وركزت دراسة ليشو Lesho (2020) على التثاقف للطلاب الدوليين من خلال دراسة كيفية قيام قادة الجامعات المسؤولين عن شؤون الطلاب الدوليين بوضع تصور للتثاقف الأكاديمي للطلاب الدوليين، بالإضافة إلى ذلك بحثت الدراسة في كيفية رؤية هؤلاء القادة لأدوارهم في توجيه وتشكيل التجربة الأكاديمية التثقيفية للطلاب الدوليين في حرم جامعاتهم، وأوضحت الدراسة في نتائجها أن قادة التعليم الدولي غالبًا ما يسلطون الضوء على الدور الوسيط الذي يقومون به بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس من حيث التثاقف، كما أشار هؤلاء القادة إلى الطبيعة المعقدة للجامعات الحديثة على أنها تثبط التثاقف الأكاديمي الإيجابي لحساب التثاقف الدولي العام. بالإضافة إلى ذلك، ركز قادة التعليم الدولي في نظرتهم على السلوكيات التي يمكن ملاحظتها والعلامات التقليدية للتحصيل الأكاديمي لقياس التثاقف الأكاديمي للطلاب الدوليين.

وسعت دراسة فولر Fuller (2021) إلى إبراز التوجه العالمي نحو الدفاع عن التربية الدولية بسبب ما يحيط بها من تهديدات وما يحاك لها من مخاطر تقف أمام أهدافها التي تتعلق بمبادئ وقيم المواطنة العالمية، وقدَّمت الدراسة تفسيرا عالميا بديلا للتعليم الدولي في المدارس الدولية، والذي يبنى على الإمكانيات الحالية للتعليم مع أولوية تنمية الإنسانية؛ وذلك من أجل تعزيز العلاقة بين التعليم الدولي والوطني في سياق وطني محدد، واستخدمت المنهج التحليلي والمنهج النقدي من خلال تحليل الوثائق وتقييمها ونقدها وخاصة الرؤية والرسالة للمدارس المختارة في العينة (بعض المدارس الدولية في ألمانيا)، كما تم تقييم ونقد الفهم

الأساسي لمصطلح التربية الدولية والموضوعات الحاسمة الناشئة عن بحوث مجالاتها؛ بما في ذلك العولمة وتدويل التعليم وتفسيرات المفاهيم المركزية مثل المواطنة العالمية، وكذلك الأهداف المعلنة للمدارس الدولية في ألمانيا كما هو مشترك في بيانات رسالتهم ورؤيتهم، وتوصلت الدراسة إلى أن النظرية العالمية توفر أداة مفاهيمية قوية ومفيدة يمكن استخدامها لدعم الأهداف المعيارية القائمة، وتمكين رؤية أكثر قابلية للدفاع عن التربية الدولية ليتم استرجاعها.

وتتبعت دراسة ناردوزي Nardozzi (2021) مسارات طلاب الجامعات من الجيل الأول إلى التعليم الدولي في رابطة جامعات اللبلاب An Ivy League institution، وأجرت مقابلات شبه مقننة مع ثمانية طلاب جامعيين من الجيل الأول في إحدى جامعات الرابطة، وكان السرد هو المنهجية المستخدمة لتحليل النصوص وتحديد المواضيع ذات الصلة بالتربية الدولية، وأظهرت النتائج أن طلاب الجامعات من الجيل الأول قد واجهوا تحديات مرتبطة بتجربتهم في التعليم الدولي، كما أن مشاركتهم في التعليم الدولي أكسبتهم مهارات مهنية وعاطفية واجتماعية مهمة تساعدهم في حياتهم العملية بعد التخرج، وهذه النتيجة الأخيرة تتفق مع نظريات رأس المال الثقافي والاجتماعي، وتقترح الأطروحة إتاحة الفرص للمؤسسات من أجل الترويج والتطوير المستهدف لبرامج التربية الدولية لاسيما لطلاب الجامعات من الجيل الأول، وتحسين استراتيجيات التسويق والدعاية فيما يتعلق بالمزايا والمهارات المكتسبة من التعليم الدولي لاستخدامها في التوظيف.

وناقشت دراسة أنجوي Angoy (2022) التحديات التي تواجهها النساء ذوات البشرة الملونة ومنها تحدي (العنصرية) في الأدوار القيادية في التعليم الدولي بالمدارس الدولية ليتم رؤيتها ولفت الأنظار نحوها واتخاذ التدابير تجاهها؛ وهذا ضروري من جهتين: أولاً لأنه في العقد الأخير فقط بدأت النساء ذوات البشرة الملونة يتم الإنصات لهن عن قصد والتعرف على المشكلات التي تعوق عملية القيام بدورهن كما ينبغي، وثانيًا لأن مسألة اللون والجنس كانت في الماضي غير مرئية إلى حد كبير، ولذلك يلزم تقويض وإنهاء السيطرة التامة – كما ترى الدراسة- من جانب جنس محدد ولون معين في قيادة المدارس الدولية؛ لأنه إذا ظلت وجهات النظر هذه غائبة عن الخطاب التربوي فلا يمكن البدء في إنهاء الهيمنة المتعمقة في القيادة بالتعليم الدولي.

ثانيا: الدراسات ذات الارتباط بمحور الفلسفة الرواقية

أوضحت دراسة عبدالعال (2001) مقومات المجتمع العالمي كما تصوره رواد الفلسفة الرواقية؛ وذلك من خلال تحليل وحدة الجنس البشري والدعوة إلى مجتمع عالمي، وإثبات أن هذه النزعة أخلاقية فلسفية قبل أن تكون سياسية، وفي ضوء ذلك اعتمدت الدراسة على المنهج التاريخي التحليلي المقارن، واستخلصت نتائج منها: أن الدعوة الرواقية إلى العالمية تمثل تجديدا فلسفيا نادرا في العصر الهللينستي حيث ندرة الأصالة والتجديد، والميل إلى التوفيق وإحياء المذاهب السابقة، وما زالت تلك الدعوة حُلما يراود مفكري وفلاسفة القرن الحادي والعشرين خاصة في ظل هذا العالم الذي تحكمه قوى واحدة ويهيمن عليه قطب واحد، وهذا برهان على أصالة الدعوة ومعاصرتها معا.

وهدفت دراسة أناس Annas (2007) إلى فهم عام ومتكامل لدور الأخلاق في الفلسفة الرواقية ككل من خلال تحليل جميع الأجزاء والمجالات الفلسفية، والطريقة التي تتكون بها

الفلسفة من أجزاء، وبعض الأشياء التي يمكن تحقيقها بعدة طرق، إما عن طريق التكامل اللاحق لدراسة منفصلة للأجزاء الثلاثة أو من خلال متابعة العروض التقديمية المختلطة ومراجعة الأدبيات، والتي يمكن أن يتم إجراؤها على مستويات مختلفة من الفهم. وخلصت الدراسة إلى أنه يمكن رؤية ادعاءات محيرة حول كون حياة الفضيلة "مماثلة" أو "مكافئة" للحياة وفق الطبيعة. وهذا يشير إلى الأساليب التي تم فيها توسيع وإثراء المفاهيم الأخلاقية من خلال دراسة الفيزياء بعد التبحر في العلوم الطبيعية والتجريبية، مما يجعل النصوص القديمة للرواقيين في مأزق ويثير صعوبات شديدة في تفسير الطبيعة الرواقية.

وقدمت دراسة بيتر Peter (2014) نظرة عامة موجزة عن الآراء والمعتقدات الفلسفية التي كانت تميز المدرسة الرواقية في طورها الأول، بالإضافة إلى إلقاء الضوء على بعض المساهمات الفكرية من قبل رواد تلك المدرسة، والتي يمثلها المثقفون الرومانيون/ اللاتينيون والنخبة السياسية مثل سينيكا، وشيشرون، والإمبراطور ماركوس أوريليوس، كما استعرضت الورقة أيضًا بعض التقاليد الفلسفية الهللينية السابقة التي استمدت منها الرواقية بعضًا من مبادئها الأساسية، وأخيرا تقدم الورقة نظرة عامة على بعض المساهمات التي قدمتها الرواقية في تطوير التقليد الفلسفي واللاهوتي في الغرب.

وسعت دراسة المحجوب (2015) إلى توضيح أهمية المواطنة العالمية في تأسيس الدولة المنشودة لدى الرواقيين، وتطرقت إلى التنظيم المقترح الذي نادت به الرواقية والانتقادات التي وجهت إليها، وأثر المواطنة العالمية في الفكر المعاصر، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي لتوضيح الأفكار المتعلقة بالموضوع، وتوصلت إلى جملة من النتائج من أبرزها: أنه على الرغم من كل ما يوجد في مشروع الرواقيين اليونان من جوانب ضعف وقصور فإن هناك شيئا دون شك إيجابي يتمثل في رفضهم القاطع لظاهرة الرق أو العبودية في المجتمع واعتبارها مخالفة تماما للقانون الطبيعي.

وقامت دراسة ستان Stan (2015) بإبراز معنى حقيقي للفلسفة تتجاهله التخصصات الفلسفية الأكاديمية من وجهة نظرها، فالفلسفة هي فن العيش حياة أفضل، بعبارة أخرى، للفلسفة مردود عملي مهم؛ وفي ضوء ذلك تعتبر الفلسفة من ناحية أداة لتحليل نمط حياة الفرد، ومن ناحية أخرى هي "علاج" يستهدف إعادة توجيه أسلوب الحياة بالمعنى الحقيقي لمصطلح العلاج. ومن أهم الأمثلة الدالة على ذلك الرواقية التي مارسها الإغريق القدماء فكانت علاجا تم تطبيقه وأثبت فاعليته.

وكشفت دراسة دكمة (2017) عن مدى إسهام المدرسة الرواقية في الفكر الفلسفي والفكر السياسي المعاصر حيث تناولت فكرة المواطنة العالمية ومدى تطبيقها ومعايشتها في أرض الواقع، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي النقدي إلى جانب المنهج التاريخي، وتوصلت إلى مجموعة من الاستنتاجات منها: أن تأثير الرواقية تفرّع في ميادين كثيرة ففي الميدان السياسي مثلا كانت فكرة عصبة الأمم، وفي الميدان الديني كانت التعاليم المسيحية، وفي الميدان الفلسفي كان مشروع كانط للسلام الدائم.

وأرادت دراسة وايتنج وآخرين Whiting, et.al (2018 a) الكشف عما يمكن أن نتعلمه من أخلاق الفلسفة الرواقية وكتابات باولو فريري Paulo Freire في أصول التربية البيئية؛ وذلك من أجل التنمية المستدامة ودعم وتعزيز المواطنة العالمية، إذ تستكشف الورقة البحثية كيف وإلى أي مدى يمكن لأخلاقيات الرواقية وعلم البيئة النقدي لفريري أن يعززا من رؤية الأمم

المتحدة للأنظمة التعليمية التقدمية ذات التأثيرات المجتمعية التحويلية؟، وفي هذا الإطار يمكن اقتراح حلٍ متكامل يوفر للمفاهيم البيئية أساسًا فلسفيًا أكثر قوة مع تقديم الرواقية لأدوات ووسائل علاجية يمكن أن تعالج بها مشاكل القرن الحادي والعشرين، مثل تغير المناخ والتدهور البيئي. وتمثلت نتائج التحليل في الوصول إلى إطار تعليمي يقدم تعبيرا شاملا عن مصطلحي التنمية المستدامة، والمواطنة العالمية، كما خلصت الورقة إلى أن أصعب الجوانب التي يجب مراعاتها في تحول المجتمع من خلال التعليم من أجل التنمية المستدامة هو تحديد مسار العمل الصحيح؛ والرواقية يمكن أن تقدم أساسًا فلسفيًا للممارسين من أجل اتخاذ القرار على أساس العقل والأدلة المنطقية.

وعكفت دراسة وايتنج وآخرين Whiting, et.al (2018 b) على البحث عن كيفية تحقيق الرفاهية، كما تراها الفلسفة الرواقية، والتي نشأت في اليونان الكلاسيكية وروما القديمة، وتم استخدامها على مر القرون لمناقشة ودعم ازدهار حياة الأفراد، ولكن نادرًا ما تم تطبيقها على الرفاهية الجماعية. وبالتالي؛ فإننا نستكشف ما إذا كانت هذه الفلسفة القائمة على الفضيلة، وإلى أي مدى يمكن أن تجيب عن الأسئلة المتعلقة بالتنمية المجتمعية وفقًا لتوجهات السياسة المستدامة؟، وتوصلت الدراسة إلى أن فكرة التركيز الرواقي على الحكمة وضبط النفس والشجاعة والعدالة - باعتبارها الوسيلة لتحقيق السعادة- ترتبط ارتباطًا جوهريًا بالرفاهية المستدامة.

واهتمت دراسة كل من وايتنج وكونستانتاكوس Whiting & Konstantakos (2019) بفكرة تطوير إطار أخلاقي بيئي رواقي حديث مستمد من اللاهوت الرواقي القديم؛ فقامت بذلك من خلال تقييم وجهة النظر الأرثوذكسية (القديمة) والانتقادات المعاصرة الموجهة ضدها. وتحليل وتفسير الحلولية الرواقية والدعوة المرتبطة بها في "العيش وفق الطبيعة". وقد أخذت في الاعتبار القيود التي تفرضها هذه الدعوة عند تطبيقها على الأمور المجتمعية، وخاصة غير البشرية، وتوصلت الدراسة بعد التحليل والتفسير إلى أن علم اللاهوت الرواقي- بعيدًا عن كونه قديمًا أو غير ذي صلة- هو في الواقع معاصر بشكل كبير من حيث إنه يوفر النطاق والأدوات الضرورية لتقديم إطار أخلاقي أكثر مراعاة للقرن الحادي والعشرين. وأخيرًا، اقترحت الدراسة تدابير يمكن عن طريقها للاهوت الرواقي أن يساعد الممارسين على إعادة صياغة التحديات البيئية والاستجابة لها، والتي هي جزء من التزامهم العالمي بالعناية بأنفسهم والآخرين والأرض ككل.

واستهدفت دراسة غباش (2020) تبيان أصل المواطنة الكونية كمفهوم، وبلورة الطرح المعياري فيه وراهنيته في العالم المعاصر، وحاولت الدراسة التفرقة بين الحق السياسي والحق الكوسموبوليتي (العولمة والمواطنة)، واستخدمت الدراسة منهجية التحليل الناقد للفكرة، وتوصلت من خلال جدلية العرض والتناول إلى أن طرح مفهوم المواطنة الكونية حديثا لابد وأن يتم بمعناه الحقوقي والأخلاقي معا؛ وذلك ليس فقط من أجل نقد المواطنة العالمية المزعومة في الوقت المعاصر ولكن من أجل اقتراح بدائل وأشكال وجود جديدة للبشر كافة باعتبارهم سكان كوكب واحد ومعرضين لنفس الأخطار، ويفترض أن يتمتعوا بحقوق متساوية، كما أنه لا يمكن أن تتحقق حقوق المواطنة الكونية إلا في ظل ديمقراطية عالمية متعددة الأشكال؛ وذلك يعني أن الحق الكوسموبوليتي لا يمكن أن ينفصل عن السياسة.

وتناولت دراسة علي (2020) آراء موسونيوس روفوس وهو أحد الفلاسفة الرواقيين الرومان الذين نَبَّهُوا وذاع صيتهم في منتصف القرن الأول الميلادي تقريبا؛ وذلك لإبراز فلسفته التربوية، وبينت الدراسة أن رؤية روفوس القديمة في فلسفة التربية تتماشى في بعض الأمور مع الواقع المعاصر والاتجاهات الحديثة، وضربت نماذج على ذلك منها: مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين، والتعليم التفاعلي بين المعلم والمتعلم، وطرق التدريس ذات الجانب العملي، وأهمية التدريب في العملية التعليمية، وعدم التمييز بين البنين والبنات في التعليم.

وألقت دراسة روبرت Robert (2020) الضوء على الجدل القائم حول الفضيلة الرواقية من خلال تفسير مصطلحات الفضيلة على أنها صفات متدرجة مطلقة، والدفاع عن تفسير الفضيلة الرواقي؛ ومن ثم وضعت الدراسة في الجزء الأول منها وجهة النظر الرواقية، مع تحديد الالتزامات الرواقية بشأن الفضيلة، بالإضافة إلى بعض الاعتراضات الأكثر شيوعًا الموجهة ضدها. وفي الجزء الثاني قامت بعملية تمييز بين الصفات المتدرجة النسبية والمطلقة، مشيرة إلى الاختبارات التي غالبًا ما تُستخدم للتمييز بينها جنبًا إلى جنب مع الاختلافات في شروط الحقيقة الخاصة بها. أما في الجزء الثالث فقد جادلت الدراسة حول فكرة أنه ليس من غير المعقول تطوير الموقف الرواقي من خلال تفسير الصفات النظرية للفضيلة فحسب كصفات قابلة للتدرج المطلق، وفي الجزء الرابع تم الرد على انتقادات الفضيلة الرواقية، بحجة أن العمل على الصفات المطلقة القابلة للتقدير يوفر طريقًا للدفاع عن وجهة النظر الرواقية، وفي الختام وضعت بعض النتائج المترتبة على أخلاقيات الفضيلة إذا لم نقبل فكرة أن مصطلحات الفضيلة صفات قابلة للتدرج المطلق.

وبحثت دراسة سن Sun (2021) كأطروحة في تفكير ثلاث مدارس فلسفية يونانية قديمة (الأفلاطونية، الأبيقورية، الرواقية) حول القضايا المتعلقة بالرغبة، وخاصة الرغبة العاطفية مثل الحب في المدارس الثلاث. وتبعا لاعتبار الرغبات مشكلة محتملة وتتطلب فحصًا دقيقا، وفي ضوء مفاهيم السعادة الخاصة بكل مدرسة، توفر كل مدرسة طرقًا للتمييز بين الرغبات، كما توفر هذه التقاليد نظرة ثاقبة للممارسات العلاجية الحديثة بسبب الطرق التي تتناقض معها أو تختلف عنها، وتشير هذه الأطروحة أيضًا إلى أن هناك بعض الفضائل في هذه التقاليد والتي نميل إلى التغاضي عنها أو تجاهلها في الآونة الراهنة وفي الفكر المعاصر. والهدف من الأطروحة هو استكشاف أهمية هذه الفلسفات اليونانية القديمة لعالم اليوم، مع تكرار الاهتمام بالنموذج الطبي (العلاجي) القديم للفلسفة، والذي يحاول إلقاء الضوء على تقاليد الفلسفة كأسلوب حياة.

واستهدفت دراسة بارِس Barış (2021) إجراء مقارنة بين النظرية الاجتماعية والإحياء المعاصر للرواقية. وقد تم تحديد أربع مشاكل مشتركة للتجسيدات التاريخية والمعاصرة للرواقية وتتبعها، وهي (مشكلة العمل السياسي التقدمي، مشكلة أسس المساواة، مشكلة المعرفة الظاهرة، مشكلة المذهب الطبيعي). وتؤكد الدراسة أن الرواقية الاجتماعية فقط وليس الفردية هي القابلة للحياة المعاصرة، وتوصلت إلى وضع مخطط للرواقية الاجتماعية بإعادة تعريف المصطلحات الرواقية الرئيسية في السجل الجماعي؛ وتحديد المنطق الرواقي لاختيار الحالة؛ وتقييم ملاءمة المفاهيم الرواقية المعاد تعريفها؛ وتطوير أجندة بحثية رواقية.

وأظهرت دراسة تريمبلاي Tremblay (2021) دور الوظيفة التربوية للتدريب ضمن برنامج إبكتيتوس Epictetus للتربية الأخلاقية والذي وضعه الفيلسوف حينما وجد انفصاما

بين النظرية والتطبيق لدى طلابه في الفضيلة وممارساتها مما دعاه إلى حل تلك المشكلة من خلال إدخال التمارين التطبيقية، وقد عالجت الدراسة القضية في ثلاث مساهمات: أولاً: تقديم تفسير حول اعتقاد إبكتيتوس أن الفشل الأخلاقي يحدث لدى الطلاب المتفانين في تعاليم الرواقية الذين يرغبون في تحقيق الفضيلة، وقد أرجعه في المقام الأول بسبب عاملين: التسرع (التعجل) والضعف، اللذين يعوقان الطالب المتقدم للرواقية عن التفكير بشكل صحيح في الموقف. ثانيًا: شرح جديد لوظيفة التدريب لدى إبكتيتوس؛ إذ يخبرنا إبكتيتوس أن التدريب ضروري" لهضم" نظريتنا الأخلاقية، بناءً على هذه الاستعارة المجازية، رأى أن "هضم" النظرية هو العملية التي ينتقل بها الطلاب من الالتزامات البسيطة والتي تكون عرضة لحالات التعجل أو الضعف إلى المبادئ العامة والمعتقدات القابلة للتنفيذ، أي إلى أن (الفضيلة هي الخير الوحيد). ثالثا وأخيرًا: الكشف عن وظيفة تمارين إبكتيتوس التدريبية التطبيقية والتي من شأنها أن تسهل عملية "هضم" النظرية عن طريق تخفيف الضعف والتعجل. وتوصلت الدراسة بعد الفحص والتدقيق إلى اعتبار أن التمارين ضرورية من وجهة نظر إبكتيتوس ولا تتعارض مع الالتزامات النفسية للإنسان.

وتفردت دراسة محمد (2021) ببيان مضمون الفلسفة الرواقية من منظور تربوي وأثرها في فلسفة التربية، واستخدمت منهج التحليل الفلسفي الكيفي، وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج كان أبرزها: أن الرواقيين قد تركوا آثارا عديدة في فلسفة التربية منها طرح نظرية في المعرفة تقوم على الاعتماد على الحواس في تفصيلها لتلك المعرفة، والاعتماد على العقل في تسيير الحياة وفي بناء الأخلاق وقد غدا العقل من أهم موجهات الفلسفة التربوية المعاصرة، كما آمن الرواقيون بالعناية الإلهية للعالم مما شكَّل سندا للذات الإنسانية المتعبة وأعطى الثقة أن هذا الكون غير متروك للصدفة فأمدَّ الإنسان بنوع من الإحساس بالأمان والسكينة.

وتعرضت دراسة بينجل Bingle (2022) لنقد فكرة إقصاء الغضب في كل من الرواقية والبوذية، حيث سعت إلى استكشاف وتوضيح وتقييم القضايا الفلسفية المتعلقة بالغضب التي أثارها الرواقيون والبوذيون، مبينة بأن الغضب عاطفة إنسانية طبيعية تمامًا وغالبًا ما تكون صحية، وربما يتوافق ذلك مع رأي أرسطو، الذي جادل بأن الغضب جيد أخلاقياً عندما يكون معتدلاً. وعلى الرغم من أن موقف أرسطو يحظى بقبول واسع النطاق، إلا أن وجهة نظره قد تتحدى التقاليد الفلسفية للرواقية والبوذية؛ فقد استنتجت كلاهما أن الغضب غير مسموح به ويجب القضاء عليه، وهو موقف يسمى بالغضب الإقصائي؛ لذا تأمل هذه الأطروحة المساعدة في علاج النقص (الغضب) وتقييم الحجج ونقدها؛ وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أبرزها اعتراضات على الحجج الرواقية والبوذية من التقليد الكونفوشيوسي وأنصاره الذين يرون أن الغضب قد يكون في بعض الأحيان الاستجابة الفاضلة أخلاقيا (المُثلي) لبعض مواقف سوء التصرف أو المخالفات الأخلاقية.

وكشفت دراسة براون وآخرين Brown, et.al (2022) عن مدى تأثير حزمة التدريب للرواقية في تحقيق الرفاهية العاطفية لدى طلاب كلية الطب، واستخدمت الدراسة المنهج المختلط وكانت العينة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية الطب جامعة يورك York في إنجلترا وعددهم (24) طالبا، وكان زمن التدريب (12) يوما عبر الانترنت، وتم تدريب أفراد العينة

بالاشتراك مع المعالِجين النفسيين، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: أن العلاقة بين التدريب الرواقي والمرونة العاطفية علاقة طردية مما يعني وجود تأثير إيجابي لنمط التدريب على العاطفة وهذا يسهم بشكل مباشر في تحقيق الرفاهية.

ثالثا: تعليق عام واستخلاص في ضوء الدراسات السابقة

تأسيسا على ما تم اختياره وعرضه من دراسات سابقة فإن البحث قد استفاد منها في توجيه الفكرة وضبطها إيمانا بأهمية تكاملية المعرفة العلمية، وفي ضوء ذلك واستنادًا إلى الأطر النظرية لتلك الدارسات؛ يمكن استخلاص ما يلي:

- أن بعض الدراسات قد اختارت بُعدا من أبعاد التربية الدولية فقط كدراسة إبراهيم والمرزوقي (2020) ودراسة Fuller (2021) اللتين اختارتا التربية من أجل المواطنة العالمية، ودراسة Angoy (2022) التي تناولت بُعد نبذ العنصرية كحق أصيل للإنسان.
- اهتمت جل الدراسات الأجنبية في التربية الدولية بمحتوى التعليم الدولي وموقع التربية الدولية في المساقات الأكاديمية والثقافية والبرامج ذات الصلة كدراسة Bu (2019) ودراسة Heath (2019) ودراسة Lesho (2020) ودراسة Nardozzi (2021) ودراسة Diki (2020)؛ وربما يرجع ذلك إلى أن التعليم في الدول الأجنبية قد قطع شوطا كبيرا في التربية الدولية واتخذ تدابير لا بأس بها.
- أنه لا توجد دراسة – في حدود علم الباحث- تطرقت إلى الربط بين التربية الدولية وتطبيقات الفلسفة الرواقية وهو موضوع البحث الراهن.
- أن دراسة عبدالعال (2001) قد تفردت في البحث عن مقومات المجتمع العالمي كما تصوره رواد الفلسفة الرواقية مع التنويه إلى أهمية الرجوع إلى أصل القضايا من أجل فهمها؛ وهذا ما استند إليه البحث الحالي في اشتقاق الفكرة تبعا للتخصص.
- أن جل الدراسات الأجنبية في محور الفلسفة الرواقية قد صرحت بالدور الفاعل لتلك الفلسفة على الحياة الفكرية قديما وحديثا.
- أن بعض الدراسات كدراسة المحجوب (2015) ودراسة دكمة (2017) ودراسة غباش (2020) ودراسة Whiting & Konstantakos (2019) ودراسة Sun (2021) قد أوضحت أن المذهب الرواقي له طابع خاص يختلف عن غيره من المذاهب الفلسفية الوضعية الأخرى.
- أن بعض الدراسات قد رأت أن للفلسفة الرواقية فضل السبق في قضايا متعددة مثل وحدة الجنس البشري كدراسة عبدالعال (2001)، والمواطنة العالمية كدراسة غباش (2020)، وتقديس العقل كدراسة محمد (2021).
- أن بعض الدراسات كدراسة Stan (2015) ودراسة Robert (2020) ودراسة Bingle (2022) تناولت بعض التناقضات في المذهب الرواقي وفي حقب مختلفة لتثبت أنه مذهب به مزايا وعيوب باعتباره مذهبا وضعيا.
- أن بعض الدراسات كدراسة Annas (2007) ودراسة علي (2020) ودراسة Tremblay (2021) ودراسة Brown, et.al (2022) قد بينت أن الفلسفة الرواقية بها مبادئ وقيم ما أحوج العالم المعاصر إليها!.

- أن بعض الدراسات كدراسة المحجوب (2015) ودراسة Whiting, et.al (2018 a) ودراسة Whiting, et.al (2018 b) ودراسة Whiting & Konstantakos (2019) ودراسة غباش (2020) ودراسة علي (2020) ودراسة Barış (2021) ودراسة محمد (2021) قد أكدت على أن الفلسفة الرواقية تجمع بين الأصالة والمعاصرة في جوانب كثيرة منها: قضاياها وموضوعاتها المتجددة وآراؤها المنبسطة وتطبيقاتها المنبثقة وزمنها الممتد وروادها القدامى والمحدثون.

إجراءات البحث:

تتمثل إجراءات البحث في ثلاثة محاور هي:

- **المحور الأول: أبعاد التربية الدولية وموقعها في بعض المدارس الفلسفية السابقة للرواقية. ويتفرع منه العناصر الآتية:**

أ- التربية الدولية: إطار مفاهيمي
ب- أبعاد التربية الدولية
ج- موقع التربية الدولية في بعض المدارس الفلسفية السابقة للرواقية

- **المحور الثاني: السمات المميّزة للمدرسة الرواقية وعلاقتها بأبعاد التربية الدولية. ويتفرع منه العناصر الآتية:**

أ- المدرسة الرواقية: تصوراتها الفلسفية وأثرها على التربية
ب- التطبيقات التربوية للفلسفة الرواقية
ج- السمات المميّزة لفلسفة التربية الرواقية وعلاقتها بأبعاد التربية الدولية

- **المحور الثالث: أبعاد التربية الدولية المتضمنة في فلسفة التربية الرواقية. ويتفرع منه العناصر الآتية:**

أ- حقوق الإنسان في تعاليم الرواقية
ب- التعاون والاعتماد المتبادل في تعاليم الرواقية
ج- التفاهم الدولي في تعاليم الرواقية
د- السلام العالمي في تعاليم الرواقية
هـ- المواطنة العالمية في تعاليم الرواقية

المحور الأول : أبعاد التربية الدولية وموقعها في بعض المدارس الفلسفية السابقة للرواقية

يتعرض البحث في هذا المحور لأبعاد التربية الدولية وموقعها في بعض المدارس الفلسفية السابقة للرواقية؛ متناولا ابتداء الإطار المفاهيمي للتربية الدولية كأساس نظري لها وفقا لما تعكسه الأدبيات في هذا المجال، ومرورا بأبعادها المحدِّدَة لها، وانتهاء إلى موقع التربية الدولية في بعض المدارس الفلسفية القديمة التي تسبق الرواقية ظهورا من ناحية الزمن.

أ- التربية الدولية: إطار مفاهيمي

تعد التربية الدولية من الظواهر القديمة تاريخيا التي قد تمتد إلى فترة ما قبل الميلاد، حيث تشير الكتابات إلى وجود المكتبات والمُتاحف التي جذبت الطلاب من الدول المختلفة في عهد الإسكندر الأكبر، وكانت مدينة الإسكندرية منارة للتعليم الدولي حيث جذبت مكتبتها العظيمة ومتحفها العريق الطلاب من أوروبا وآسيا الصغرى وشمال إفريقيا (الشال، 2012، ص15)، وشهدت العصور الوسطى نموا متميزا للتربية الدولية بظهور الدين الإسلامي الحنيف وما تضمَّن من مبادئ سامية مثل المساواة بين الناس دون تمييز لجنس أو لون، وفصَّل حقوق الأفراد وواجباتهم، وجعل العلم للجميع، وأكد على أهمية التواصل والتعارف والحوار والتعايش وقبول الآخر والتفاعل معه، واتسع اهتمام طلاب العلم إلى التنقل في المدن المختلفة (العطاس، 2016، ص228).

أما الغرب الأوروبي؛ فقد أسهمت كتابات الفلاسفة والمفكرين في تشكيل الملامح الرئيسية للتربية الدولية، وكانت كتاباتهم رد فعل طبيعي للحروب القومية والدينية في القرن السادس عشر والسابع عشر، وأدى النمو المعرفي الهائل في القرن الثامن عشر والتاسع عشر إلى ظهور مجالات أكاديمية جديدة، وزاد الاهتمام بتبادل الطلاب وهيئة التدريس وسفرهم إلى خارج بلادهم من أجل الدراسة والبحث في المجالات العلمية الجديدة والمتقدمة، وظهرت العديد من المحاولات التي اهتمت بتحليل المسائل والقضايا التعليمية في إطار دولي، والاتجاه إلى تبادل المعلومات لتحقيق التفاهم بين الدول (الشال، 2012، ص16).

ومع نهاية القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين ومرور العالم بالحرب العالمية الأولى (1914-1918) اكتسبت التربية الدولية دافعا قويا للنمو والتطور كمجال متخصص عندما أدرك المعنيون أن المدرسة قادرة على أن تقوم بدور فعال كوسيط للتفاهم الدولي وتعزيزه لدى الناشئة بإجراء محاولات لتطوير المناهج بحيث تعزز العرف على الدول والثقافات الأجنبية (الشال، 2012، ص17)، ففي عام 1919 تأسس معهد التربية الدولية في الولايات المتحدة، وفي ألمانيا عام 1925 تأسست خدمة التبادل الأكاديمي الدولي، وتأسست منظمة World Learning التي تركز على التنمية الدولية والتعليم وبرامج التبادل في الولايات المتحدة في عام 1932، وتأسس المجلس الثقافي البريطاني في المملكة المتحدة في عام 1934، ثم قامت الحرب العالمية الثانية الكارثية (1939-1945)، وتلاها تشكيل منظمة الأمم المتحدة (UN) في عام 1945 لغرض الحفاظ على السلم والأمن والنظام الدوليين، والتي كان لها دور كبير في تطوير مجال التربية الدولية وتشجيع التعاون بين الأمم والشعوب (Gong, 2019, p.27).

ومما لا شك فيه أن الواقع الدولي الراهن إزاء العلاقات الدولية شديدة الثراء والتنوع والعمق والتناقض يقضي بضرورة التفريق بين المسميات في خضم اشتباكها، فما زالت المفاهيم تعرض ضمن دوائر متداخلة تجعل منها مترادفات أو أسماء لذات المسمى الواحد في كثير من الأحيان (براهيم، 2010، ص48). من هذا المنطلق وبعيدا عن المسائل الخلافية التي لا زال الجدل فيها مثارا والاختلاف في كنهها معتبرا فإن مفهوم التربية الدولية يصعب تقنينه بتعريف جامع مانع، وإن أمكن ذلك جدلا أو حدث في هذا الحيز محاولة فلن يكون موضع اتفاق.

وتفسيرا لذلك؛ فإن مفهوم التربية الدولية من المفاهيم الواسعة التي تتضمن العديد من المفاهيم الأخرى ذات الصلة بمجالها، فقد ظهرت ثلاثة مصطلحات ذات صلة بها ولكل منها جهة تفضيل ونطاق للاستخدام؛ وهذه المصطلحات هي: التربية من أجل المواطنة العالمية

Education for world citizenship والذي شاع بين الكتّاب البريطانيين، والتربية من أجل التفاهم الدولي Education for international understanding وقد انتشر في كتابات اليونسكو، والتربية العالمية Global education والذي تم تداوله في الولايات المتحدة الأمريكية، مما يدل على تأثير عامل نطاق الاستخدام كجهة تفضيل في اختيار المصطلح المناسب (نصر، 2013، ص207).

والتربية الدولية ذات جانب تطبيقي ترتبط ارتباطا وثيقا بمشكلات وقضايا ذات طابع إنساني عالمي، وتتطلب تضافر الجهود والرؤى على كافة المستويات والأصعدة وفي إطار عالمي تراعَى فيه خصوصية الدول (نصر، 2013، ص207).

وتشير التربية الدولية لدى عبداللطيف وبشير (2004) إلى أنها: اتجاه في التربية يعنى بتربية المواطنين مهما كانت انتماءاتهم الوطنية أو الإقليمية وفق رؤى دولية تعتبر الإنسان مواطنا في مجتمع كبير هو العالم، ويشير المصطلح إلى مفاهيم التربية التي تهدف إلى تحقيق السلام والتعاون والتفاهم بين شعوب ودول العالم قاطبة، والتعرف على ثقافات الشعوب واحترام حقوق الإنسان وحريته دون التأثير بما لا يتفق مع ثقافته الأصيلة (ص107).

ويعرف قاموس التربية الحديث (2010) التربية الشاملة كأحد ترادفات مفهوم التربية الدولية بأنها: التربية التي تهدف إلى تسهيل فهم أبعاد العالم الحالي والمستقبلي المختلفة، والاشتراك الفعَّال في الرِّهانات المتلازمة من قبل الأفراد (ص104).

والتربية الدولية من وجهة نظر دي مورنتين (2011) عملية تؤدي إلى مواقف ومهارات تعزز السلام والأمن البشري والتنمية المستدامة، وهذا ينعكس في العلاقات الودية بين الشعوب، والتفاهم المتبادل من أجل تحقيق التقدم المتكافئ والمستدام لكل البشر، والتعاون القائم على التضامن والتسامح، ومعرفة الآخرين، واحترام الحقوق والواجبات المدنية على الصعيد العالمي (ص896).

وتعرَّف التربية الدولية بأنها إضفاء بُعد دولي على التربية في جميع مراحلها وكافة أشكالها لتنمية التفاهم والتعاون والسلام واحترام حقوق الإنسان وحرياته الأساسية بين الشعوب والدول ذات الأنظمة الاجتماعية والسياسية المتباينة (خليل ، 2013، ص13).

وتذكر ليلى العتيبي (2021) التربية الدولية بأنها: تلك التربية الهادفة إلى إمداد الفرد وتزويده بكل بحور المعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات الضرورية للاستمرار بالعيش في كنف حياة فعالة ضمن حدود عالم ذي مصادر طبيعية محدودة (ص387).

وترى كاميلا ناردوزي Camila Nardozzi (2021) أن التربية الدولية في التعليم: برنامج أو نشاط تعليمي تنظمه في الخارج كلية أو جامعة أو مؤسسة مهنية؛ مما يسهل للطلاب عملية التعلم والتنمية عبر الثقافات المتعددة (p. 15).

وترتكز التربية الدولية على مجموعة من المبادئ الرائدة، وهذه المبادئ هي: (العطاس، 2016، ص ص233-234)

- وحدة الجنس البشري فأصل البشر واحد ولا فرق بين الأجناس والألوان واللغات والبيئات والأزمان، ومثل هذه الوحدة تفرض التعاون والتكامل، فانقسام الناس لشعوب وقبائل ليس من أجل التناحر والتصادم بل من أجل التعارف والتفاهم، والنظام الدولي يعتبر نقطة البداية فيه
- المساواة العادلة بين البشر فوحدة الجنس البشري تفيد المساواة وإذا كان هناك تفاوت بين الناس فلا ينبغي أن يكون سببه اللون، بل العمل والمثابرة والاجتهاد
- احترام حقوق الإنسان بصرف النظر عن جنسه ومعتقداته إلا أن هذه الحرية الفردية منظمة شرعا تمنع وقوع تصادم أو تعارض مع فرصة الآخرين للتمتع بهذه الكرامة الإنسانية
- حرية العقيدة والحوار من خلال احترام العقائد فالشخصية الإنسانية لا تتوافر إلا في ظل الحرية؛ حرية الفكر والتنقل، وحرية الإقامة والترحال، والعمل، وكل هذه الصور من الحرية لا تتحقق بدون تحرير النفوس من سيطرة الأهواء والنزعات، وتحكيم العقل والإيمان والرشد والاتزان
- التسامح والتعايش السلمي ونبذ العنف فهي فرصة لإزالة الأحقاد من القلوب ونزع الضغائن من النفوس سواء على مستوى الأفراد أو المجتمعات أو الدول

وتسعى التربية الدولية إلى تنمية الكفايات التي يحتاجها المتعلمون للنجاح في عالم يتميز بـ: (الحويك، 2006 ، ص ص133-134)

- الترابط المطرد بين الأحداث وحالات الشعوب ومعيشتها
- التنامي المتزايد والسريع للمعارف والعلوم في كل قطاع الأرض
- التواصل المستمر والسريع بين شعوبه وثقافاته
- التنقل المتزايد والسريع للأفكار والمعلومات والأفراد
- شمولية السياسات الاقتصادية والتنموية والتجارية والأمنية
- تزايد الآفات والمشاكل التي يمتد تأثيرها ليشمل مجمل شعوب الأرض: الإرهاب والفقر والإيدز والمخدرات وإنفلونزا الطيور والتحولات المناخية...إلخ
- تزايد الاعتراف بحقوق الإنسان، والمساواة العامة بين الرجل والمرأة والتغير المتزايد لطبيعة العلاقات وروابط الأسرة
- تزايد الهيمنة الثقافية والسياسية والاقتصادية

ومن هنا؛ فإن تلاميذ اليوم ومواطني الغد بحاجة إلى تنمية بعض القدرات والمواقف منها: (الحويك، 2006 ، ص134)

- القدرة على تكوين نظرة شمولية للأمور
- القدرة على تفهم الاختلاف الثقافي وعلى القبول به
- القدرة على العمل في جماعات وفي فرق عمل، وعلى تحمل المسؤوليات في المجتمع
- الرغبة في حل المشاكل دون اللجوء إلى العنف، والعمل على ذلك
- الرغبة في بناء سلوكيات تهدف إلى حماية البيئة، والعمل على ذلك
- الرغبة في الدفاع عن حقوق الإنسان، والقدرة على ذلك
- الرغبة في المشاركة في الحياة السياسية المحلية والعالمية، والقدرة على ذلك

والتربية الدولية ليست مجالا جديدا في الحقل التربوي، وتطبق على كل الطلاب في كل مستويات التعليم الرسمي وغير الرسمي وهدفها العام هو تعزيز التفاهم والتضامن بين الناس وتحفيز الجهود الفردية والجمعية وضمان مشاركة الجميع في بناء عالم يقوم على مبادئ العدل والسلام (دي مورنتين، 2011 ، ص ص882-883).

وتسعى التربية الدولية أيضا إلى التقريب بين الثقافات وتعزيز التعاون والتكافل والاعتماد المتبادل بين الأمم بغض النظر عن الجنسية والمعتقد واللغة وغيرها من الاختلافات بين الأمم بمعنى احترام وتقدير الآخر، وأن يجمعهم روابط الوحدة الإنسانية (نصر، 2013 ، ص ص222-223). وهذا الفهم للتربية الدولية أصبح سائدا مع نهايات القرن العشرين وحتى وقتنا الحالي مع بدايات القرن الحادي والعشرين، وازداد أكثر وأكثر بعد جائحة كورونا (Covid-19) وتداعياتها من تعاون وتحالف استراتيجي بين خلفيات ثقافية متعددة على النطاق الدولي (Nardozzi, 2021, p.25).

وتجمل دراسة نصر (2013) أهداف التربية الدولية في: (ص ص223-225)

- فهم ضرورة التضامن والتعاون الدوليين والوعي بتزايد التكافل بين الشعوب والأمم على الصعيد العالمي وفهم واحترام جميع الشعوب وثقافاتهم وحضاراتهم وقيمهم وأساليب حياتهم بما في ذلك ثقافات الجماعات العرقية المحلية وثقافات الأمم الأخرى
- التأكيد على أن الالتجاء إلى الحرب بقصد التوسع والاعتداء والسيطرة والالتجاء إلى القوة والعنف من أجل القمع هي أمور غير جائزة وليست مقبولة
- تنمية استعداد الفرد للإسهام في حل مشكلات مجتمعه المحلي ووطنه والعالم أجمع
- تعزيز دراسة مختلف الثقافات والآثار المتبادلة بينها، والسياقات وأساليب الحياة التي تقترن بها وذلك لتشجيع التقدير المتبادل لما بينها من فروق واختلافات
- تنمية القدرة على الاتصال بالآخرين والحوار معهم
- تحقيق فهم أفضل للحقوق على أنها تشمل واجبات الأفراد والفئات الاجتماعية والأمم كل منها إزاء الأخرى وبما يحقق وحدة الوطن وخاصة في المجتمعات التي تتصف بالتنوع الثقافي
- تعزيز التنمية الفكرية والوجدانية للفرد على النحو المناسب بالجمع بين التعلم والتدريب والعمل
- تنمية الشعور لدى الفرد بالمسؤولية الاجتماعية وروح التضامن مع الفئات الأقل حظا من سواها ومراعاة مبادئ المساواة في تصرفاته اليومية
- تنمية الصفات والمهارات والقدرات التي تمكن الفرد من تفهم المشكلات تفهما نقديا على الصعيدين الوطني والدولي، ومن فهم الحقائق والأفكار والآراء
- تنمية الرغبة في العمل الجماعي لدى الفرد وفي المشاركة في المناقشات الحرة والإسهام فيها، ومراعاة القواعد الأولية في كل مناقشة وأن تبنى القرارات التي يتخذها على أساس من التحليل الرشيد للحقائق والعوامل المتصلة بموضوع المناقشة

وتهدف التربية الدولية أيضا إلى تحقيق الإنماء التام للإنسان، وغرس جذور احترام الغير وحرياته الأساسية، وتنمية أواصر التفاهم والصداقة والتسامح بين كافة الشعوب، وإزالة

الحواجز بين الدول وبالتالي حفظ السلام العالمي؛ تلك التربية ذات البعد العالمي قد جعلت من العالم قرية صغيرة لها متطلباتها المُلحَّة لوجود نظام سياسي واقتصادي وفكري ونفسي وتربوي موحد لتحقيق الوحدة في الكيان (العتيبي، 2021، ص387).

ويجب على التربية الدولية أن توضح الجوانب المتعددة غير المنفصلة للمصير الإنساني كالنوع البشري والأفراد والمجتمعات والتاريخ، وسيكون الدور الأساس للتعليم هو التحقيق في التعقيد الإنساني، ومعرفة الأوضاع المشتركة لكل الكائنات البشرية والتنوع الغني والضروري للأفراد والشعوب والثقافات، والوعي بجذورنا المشتركة كمواطنين على كوكب الأرض (Heath, 2019, p.107).

إن هدف التربية الدولية - وهو إيجاد أشخاص قادرين على التصرف بحرية وتكامل- لا يتم الوفاء به كاملا بشكل فعال؛ ومن ثم تظهر الحاجة إلى إيجاد أشخاص يتسمون بالحرية والمسؤولية والاحترام والتعاون والانفتاح إلا أن الانسان لا يمكنه دائما التكيف مع مثل هذه المبادئ العظيمة في حياته اليومية حيث دائما ما يكون عليه التكيف مع الأوضاع المستجدة باستخدام العقلانية والحرية والشجاعة، وهكذا فهو في حاجة إلى الحفاظ على قدرته الفكرية في حالة ممتازة؛ حتى يمكنه القيام بإحداث تحولات في العالم، ويظهر دور التربية الدولية في الوصول إلى حالة النضج الكامل الضرورية للقيام بذلك (دي مورنتين، 2011، ص884).

وفي هذا السياق قامت بعض المنظمات والهيئات المعنية بالتعليم العالي بوضع مقاييس عالمية لمهمة المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع العالمي بحيث تتحقق عن طريقها أهداف التدويل على مستوى التعليم والتي من بينها: النفع العام لجميع البشر والتنمية الاقتصادية لهم، وتحقيق العدالة الاجتماعية في توزيع الثروات على وجه الأرض والاستفادة منها دون ضرر للغير أو تهديد للكيان (Brandenburg et al., 2020, p. 43).

وتكمن أهمية التربية الدولية في كونها سبيلا للأخذ بيد المجتمع العالمي نحو الخلو من النزاعات والصراعات، والدعوة إلى ضرورة احترام الاختلاف الثقافي والاجتماعي والعرقي بين الدول والأفراد، والإيمان العميق بحق الإنسان بغض النظر عن عرقه أو دينه في العيش بسلام والشعور بالأمان. وفي ظل ذلك؛ حددت المنظمات الدولية عناصر التربية الدولية الرئيسية في دراسة: القيم الإنسانية، والنظم الدولية، والقضايا والمشكلات الدولية، والتاريخ الدولي (العتيبي، 2021، ص ص387-388).

ب- أبعاد التربية الدولية

يُعبَّر عن أبعاد التربية الدولية في بعض الأحيان بمصطلح قيم التربية الدولية والتي تُشكِّل مجموعة من السمات الإنسانية العليا كالسلام والحوار والتسامح والتعاون والاحترام والعدالة وحقوق الإنسان بصفة عامة؛ إذ إن اهتمامات التربية الدولية بالقيم الإنسانية العامة يسبق القيم الإنسانية الخاصة دون أن يمحوها أو يطمس معالم هوية المجتمع الثقافية (الخضير والعباد ، 2018، ص197).

ويتجلى دور التربية الدولية في مواجهة المتغيرات العالمية التي تتدفق بغزارة غير معهودة وذلك مثل استمرار حدة التفاوت في توزيع الثروات في بعض الدول، وتزايد التهديدات التي تواجهها الشعوب والحكومات نتيجة التفجر السكاني وتفشي البطالة والتفاوت في المستويات الاجتماعية والاقتصادية، وسيادة الاستبداد وانتهاك حقوق الإنسان وتقويض دعائم

الديمقراطية، وانتشار تكنولوجيا أسلحة الدمار الشامل التي تمتلكها بعض الدول مع تزايد القدرة على إنتاج الأسلحة الكيماوية والبيولوجية، وشيوع الجرائم الدولية وتصاعد موجات العنف والإرهاب (إسماعيل، 2016، ص ص220-221) (Isaacs, 2018, p.150)؛ وهنا يبرز الدور الفاعل للتربية الدولية من خلال تعزيز التربية من أجل السلام والتفاهم الدولي والاعتماد المتبادل والتعاون البناء والتحالف الاستراتيجي والمواطنة العالمية.

وعلى الجانب التفصيلي للقضايا التي تحتويها التربية الدولية فإن دراسة العطاس (2016) تستعرض أبعاد التربية الدولية وقضاياها في: (ص233)

- التفاهم الدولي: ويتضمن حقوق الإنسان، والإنسان والبيئة، والأمم المتحدة ومؤسساتها، وثقافات البلاد الأخرى، والقضايا والمشكلات الدولية، والحوار بين الأفراد والدول
- التعاون الدولي: ويتضمن الانفتاح الاقتصادي والاتصالات والتكامل الاقتصادي، والاعتماد المتبادل، ومعايير الجودة العالمية، والتفكير الجمعي والتعاوني
- السلام الدولي: ويتضمن الصراع الدولي، والسلام ونزع السلاح، والحرب الباردة، والعلاقات الدولية
- المفاهيم الدولية الأخرى: وتتضمن الوطنية، والهوية والانتماء، واللاجئين والأسرى، والجات، والجوع والبطالة، والعولمة، والتقنية

بناء على ما سبق؛ فإن البحث يحصر أبعاد التربية الدولية الرئيسية في: حقوق الإنسان، والتعاون والاعتماد المتبادل، والتفاهم الدولي، والسلام العالمي، والمواطنة العالمية.

أولا: حقوق الإنسان

شهد القرن العشرون بسطا لنطاق مفهوم حقوق الإنسان وتأسيسه في مجموعة من الوثائق الدولية حيث جاء إعلان الأمم المتحدة لوثيقة حقوق الإنسان - وذلك من أجل تقرير مصير الشعوب وتحقيق استقلالية الدول - كنتيجة لتنامي الاهتمام بالحقوق الإنسانية منذ الحرب العالمية الثانية بسبب إبادة ملايين من البشر الأبرياء جراء الحرب الطاحنة، وبالرغم من صدور الوثيقة إلا أنه في الأوساط الدولية ما يزال هناك من يتجاهل حقوق الإنسان، واعتبر القرن الحادي والعشرون قرن الإنسانية وحقوق الإنسان حيث تفشى نظام عالمي ألا وهو العولمة -على الرغم مما فيها من سلبيات- وكان لها دور في انتقال الإنسان من طور المحلية إلى العالمية (بلحنافي،2020، ص ص363-364).

وترتبط مسألة حقوق الإنسان ارتباطا وثيقا بالأمن والسلم الدوليين، وحقوق الإنسان كمرجع يشكل اللغة المشتركة للإنسانية والتي بفضلها- أي اللغة المشتركة- تستطيع كل شعوب العالم في الوقت نفسه أن تتفهم الآخرين وتكتب تاريخها الذاتي، فحقوق الإنسان هي المعيار النهائي لكل سياسة وهي في جوهرها حقوق في حالة تحرك حيث إن الهدف منها هو الإعراب عن وصايا أزلية والإعلان عن لحظة وعي تاريخية، إنها إذا مطلقة ومحددة في الزمن، لا تعبر عن الجامع المشترك الأصغر لجميع الشعوب كما يظنها البعض بل تعبر عن الجانب الإنساني الذي لا يُختزل - أو من المفترض ألا يُختزل- لأنها جوهر القيم التي تؤكد بها مجتمعين أننا معًا مجتمع إنساني واحد (براهيم، 2010 ، ص347).

والتربية على حقوق الإنسان من القضايا العالمية المعاصرة وهي أحد أبعاد التربية الدولية الأساسية، والمتتبع للأسس التي يدور حولها بُعد حقوق الإنسان وهي المساواة والحرية وما تشمله من حرية التفكير وحرية العمل وحرية الاعتقاد يرى أن قضية حقوق الإنسان هي قضية عالمية، والأساس العالمي لهذه الحقوق هو الكرامة الكامنة في الكائن البشري؛ وبالتالي فإن هذا الأمر يتعلق بكل الأفراد في العالم دون تمييز أو استثناء (الهنائي والمخلافي، 2010 ، ص29)

وحيث إن جهد النظام التعليمي يتمثل في تنشئة مواطن قادر على مواجهة المستقبل وهو في ذات الوقت نواة لمجتمعه المنشود الذي تصان فيه كرامة الإنسان، فضلا عن أن التعليم يشكّل عقل الإنسان وفكره ويكسبه المهارات والقدرات لمزاولة نشاطاته المختلفة؛ أصبح بالتالي تدريس حقوق الإنسان وتربيته عليها واجبا مهما وهدفا من أهداف التربية الدولية (الهنائي والمخلافي، 2010 ، ص30)

وإذا كانت التربية الدولية تؤكد على القيم الإنسانية وكيفية إدراكها من ثقافة إلى أخرى، ودورها يكمن في مساعدة المتعلمين على فهم وجهات النظر العالمية حول حقوق الإنسان (عبيد، 1992، ص82)؛ فإنه يجب على التربويين أن يضعوا في الاعتبار الأسس الفلسفية والأخلاقية لهذه الحقوق، ومصادرها التاريخية، وتطورها، والتعبير عنها، وعلاقتها مع خصوصيات الشعوب والثقافات، والمشكلات المرتبطة بالعنصرية والتمييز على أساس الجنس، ومعنى المساواة بين الشعوب، وسبل مكافحة أشكال التمييز(دي مورنتين، 2011، ص895).

وتبرز اهتمامات التربية الدولية بحقوق الإنسان من خلال منظماتها الدولية المهتمة بها، ومن خلال إصدار التقارير والتوصيات والنشرات في المؤتمرات العالمية، والمطالبة بحقوق الإنسان في جميع دول العالم كحق مشروع إنساني في ظل التفاوت الحادث في العالم (إسماعيل، 2016، ص242).

وتقوم التربية الدولية لحقوق الإنسان على مبادئ التعاون معه ونبذ العنف ضده واحترام حقوقه والاعتراف بالتنوع الثقافي والديمقراطية ونشر التسامح، والاهتمام بالعدالة الاجتماعية التي تشجع على التفكير النقدي والمشاركة المسؤولة بحيث يتم تشجيع المتعلمين لعمل روابط بين القضايا المحلية والإقليمية وعلى نطاق العالم، ومعالجة عدم المساواة، وفي هذا السياق العالمي يظهر تعليم حقوق الإنسان كرد فعل لمطالب التربية العالمية لزيادة حجم انتهاكات حقوق البشر ومكافحة الممارسات غير الديمقراطية، ويهدف هذا النمط من التربية إلى رفع الوعي لدى الطلاب وتعزيز النشاط الاجتماعي، ومناقشة قضايا المجتمع المحيط المتمثلة في عدم المساواة العرقية والاجتماعية والاقتصادية، والتي تمثل أحد التحديات العلمية في مجال حقوق الإنسان كما أنها تمثل عنصرا قياسيا للتربية على تلك الحقوق (الخولي، 2017 ، ص ص514-515).

ويوضح إسماعيل (2016) دور التربية الدولية تجاه قضية حقوق الإنسان في: (ص ص242-243)

- تشجيع التلاميذ على التفوق في إطار العدالة والمساواة في حياتهم اليومية
- تدريب التلاميذ على الحكم الذاتي ليمارسوا حقوقهم الطبيعية تمهيدا لممارستها في حياتهم في المستقبل

- انفتاح المدرسة على المجتمع الخارجي حتى يعيش التلاميذ قضايا مجتمعهم
- تدريب التلاميذ على احترام العمل على اعتبار أن ذلك نشاطا موجها ومكملا للمناهج الدراسية

وتجدر الإشارة إلى أن حقوق الإنسان مسألة دولية إلا أنه يتوجب على الدول الإسلامية الأخذ منها بما يتفق مع أحكام الشريعة ويتناسب مع الدين الإسلامي، فلا تعارض بين تلك الحقوق وتطبيقها بما يحفظ كرامة الإنسان ويصونها وبين الابتعاد عن ما حرمته الشريعة الإسلامية من محاذير ينبغي عدم المساس بها حفاظا على شريعتها وهويتها الثقافية بين الدول العالمية مما يميزها عن غيرها من الدول (الخضير والعباد، 2018 ، ص199).

وفي الواقع، أصبحت قضية حقوق الإنسان تُتَّخذ كذريعة لفرض شروط معينة أو لإقصاء أو لتدخُّل أجنبي من قبل الدول الكبرى التي تستعملها الآن الشرعية الدولية في تجريد الدول المستضعفة من سيادتها بحيث تكون صورية فقط (بلحنافي،2020، ص365).

ثانيا: التعاون والاعتماد المتبادل

أصبح الاعتماد المتبادل ذا أهمية في الوقت الحاضر على الرغم من أنه ليس بجديد حيث وجد بين المجتمعات والبلدان المختلفة منذ زمن بعيد؛ فالتجارة والتبادل الثقافي والاقتصادي من خلال السفر والترحال وتبادل السلع والمنافع بالإضافة إلى انتشار الفن والعلوم والأدب كلها نجمت عن التفاعل الحضاري والتبادل الذي لم يعرف الحواجز، أيضا الاعتماد السياسي المتبادل بما فيه من اتفاقيات وتحالفات والتي يرجع بعضها إلى زمن طويل، واليوم قد أصبح الأمر حقيقة تفرضها علينا القرية العالمية وليس كهواية مثل الذي كان يمارَس في الماضي (الهنائي والمخلافي، 2010 ، ص36)

وينطلق الاعتماد المتبادل من مجموعة من الأسس أهمها: (الهنائي والمخلافي، 2010 ، ص ص36-37)

- تقديم المعونات والمساعدات للشعوب، والسعي لرفع مستوى المعيشة وزيادة الإنتاج عن طريق تبادل الخبرات وإجراء البحوث والدراسات المختلفة
- الاهتمام بتنمية الموارد الأساسية لدول العالم من ماء وتربة وبيئة من خلال تبادل الخبرات بين الدول بعضها مع بعض
- توسيع دائرة تقديم البرامج الاستشارية والفنية للدول والمنح الدراسية في كافة المجالات
- تبسيط الإجراءات المتعلقة بالعبور والتنقل من دولة إلى أخرى، وتوسيع نطاق خدمات الاتصالات
- تعزيز الحوار والتعايش بين الحضارات والثقافات لتحسين الصور الذهنية المتراكمة حول سوء الفهم والأفكار القديمة التي تقوم على أسس غير صحيحة

وتتطلب عمليات التنمية إشراك الجهود الشعبية بالمنظمات العالمية والحكومات نحو معالجة مشكلات البيئة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، والتعاون الدولي من خلال مشروعات التنمية ووسائل الإعلام لتبصير الشعوب بالصلة بين التنمية والبيئة والتنمية

والتقدم من جهة أخرى، وتوعية شعوب العالم بأن التنمية الاجتماعية والاقتصادية هي الأساس في القضاء على الفقر والتلوث البيئي في عالمنا المشترك، وهنا يأتي دور التربية الدولية في توعية التلاميذ بمجموعة المشكلات التي تعاني منها الدول ومعرفة أسبابها وكيفية مواجهتها باقتراح حلول مناسبة لها (عبيد، 1992، ص ص80-81).

إن وحدة المجتمعات بحاجة إلى ترابط مصالح مكوناتها، وتعاون مؤسساتها في سياق تعميق هذه الوحدة وتحقيق التعايش السلمي المبني على التعاون (الخضير والعباد ، 2018 ، ص198).

ويمكن أن تسهم التربية الدولية في التعاون الدولي في مجال التعليم من خلال: (إسماعيل، 2016، ص244)

- العمل على جعل المدرسة مجتمعا ديمقراطيا حقيقيا بتوفير فرص لممارسة حرية التفكير، والتعبير عن طريق تنمية القدرات على احترام الآخر والاستماع إليه ومحاورته والتعامل معه
- اعتماد الطرق التي تشجع التلاميذ على العمل التعاوني
- تضمين ممارسات التربية الدولية في مناهج التعليم بجميع مراحله ومستوياته
- تحقيق التبادل الثقافي في محاولة التغلب على الهيمنة الثقافية وقبول الآخر والتعرف على ثقافات الشعوب الأخرى

ويجب على مؤسسات التعليم أن تنمي القدرة على تبني وقبول القيم المتمثلة في تنوع الأفراد واختلاف الجنس وتعدد الشعوب، وتنمي القدرة على التعاون والتواصل مع الآخرين، والحرص على اتخاذ التدابير الملائمة لتهيئة مناخ من شأنه أن يساعد على نجاح التربية من أجل التسامح مع اتخاذ التدابير اللازمة للقضاء على مختلف أشكال التمييز العنصري وإيلاء عناية خاصة للمناهج التعليمية وتطوير أهدافها ومحتواها وإعادة توجيه الأنشطة التربوية على كافة المستويات ومقاومة تأثير العوامل المؤدية إلى الخوف من الآخرين ومساعدة النشء على تنمية قدراتهم على استقلال الرأي والتفكير النقدي والأخلاقي، وتعزيز التضامن والتفاهم بين الأفراد من منطلق أن التسامح لا يعني أن يتم التنازل عن المعتقد أو الخضوع لمبدأ المساومة والتنازل بل يعني القبول بالآخر والتعامل معه على أساس العدالة بصرف النظر عن أفكاره وقناعاته الأخرى (إسماعيل، 2016، ص ص246-247).

وفي الآونة الراهنة ظهرت المدارس الدولية وانتشرت بكثرة كي تحقق أهدافا دولية وتنمي قيما لدى المتعلمين من بينها: الإحساس بالمسؤولية العامة والاحترام المتبادل والتعاون مع أعضاء المجتمع العالمي والمحلي، والانخراط مع الآخرين والتحدث بلغات متعددة مع الحفاظ على الهوية الثقافية واللغوية والاجتماعية، وهذه تعد أهدافا عامة ومشتركة في المدارس الدولية، وتعكس الأهداف المعيارية للتعليم الدولي، الذي بات ضروريا لتحقيق مستقبل أكثر أخلاقية (Fuller, 2021, p.118).

ثالثا: التفاهم الدولي

لا مرية أن الحروب والصراعات تؤثر بشكل كبير في نهضة الأمم وتقدم الشعوب؛ نظرا لما تخلفه تلك الصراعات من نتائج سلبية يعم تأثيرها على جوانب الحياة اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا وثقافيا، مما أصبح إيجاد حدود وحلول لها أمرا في غاية الأهمية والضرورة؛ ويأتي في مقدمتها إيجاد صيغة للتفاهم والتعاون بين الأمم والشعوب (الهنائي والمخلافي، 2010 ، ص17).

ولم يكن العالم في أية فترة زمنية من التاريخ أحوج منه اليوم إلى التعاون والتفاهم الدولي الذي يعد ضرورة أساسية لتعايش البشر على كوكب الأرض الذي أصبح قرية كونية يتأثر فيها كل فرد بما يحدث في أية بقعة من بقاع الأرض، وتلعب المنظمات التعليمية في المجتمعات المختلفة دورا كبيرا في تدعيم هذا التعاون والتفاهم؛ فالمساعدة على تحويل ظاهرة الاعتماد المتبادل بحكم الواقع إلى تضامن مقصود يمثل إحدى المهام الأساسية للتربية، وبالنسبة لهذه الغاية عليها أن تمكن كل فرد من أن يفهم الآخر من خلال معرفة العالم على نحو أفضل، فعلى التربية إذن مسؤولية خاصة تضطلع بها في بناء عالم أكثر تضامنا، وعليها أيضا أن تساعد على توليد نزعة إنسانية جديدة مع مكون أخلاقي أساسي إلى جانب إفساح مجال واسع لمعرفة الثقافات والقيم الروحية لمختلف الحضارات واحترامها (الشال، 2012 ، ص2).

ويعد الحوار مع الآخر سلوكا حضاريا يؤكد على الإقرار باختلاف الآخرين والاعتراف بهويتهم من منطلق الرغبة للوصول إلى تفاهم حقيقي أثناء الاختلاف انطلاقا من البحث عن القاسم المشترك، ويمثل الحوار أحد القيم المهمة والداعمة للتربية الدولية من أجل تحقيق أهدافها، ولذلك من الأهمية بمكان العمل على ضرورة تدعيم الحوار الدولي وذلك لتعزيز المساعدة الإنمائية الخارجية والتعليمية على اعتبار أنها أساس في التربية الدولية (الخضير والعباد ، 2018، ص197).

ويعبر الحوار من أجل التفاهم عن العلاقات الودية بين الشعوب بعضها بعضا بهدف نشر الوئام والتسامح والصداقة والاحترام المتبادل والنوايا الطيبة والأمن والتعاون والإخاء والمساواة بين الشعوب والأجناس لتحقيق السلام والعدل (عبدالفتاح، 2001، ص154).

والتربية الدولية في نظر كثير من المهتمين بدراستها تعنى بزيادة التفاهم بين الشعوب بعضها البعض هذا التفاهم الذي يؤدي إلى تكوين ثقافة عالمية جديدة، وقد أحدث هذا الهدف تغيرا في نظرة الحكومات إلى التربية الدولية (Heath, 2019, p.1)؛ فبعد أن كانت الحكومات تقوم بالنشاط التربوي باعتباره أداة في مجال السياسة أي وسيلة لإقامة علاقات سياسية طيبة أصبحت تتبادل النشاطات التربوية مع الأقطار والمناطق الحيوية من الناحية السياسية أي أن التبادل التربوي قد أصبح تعبيرا عن علاقات دولية قائمة بين الأقطار (الهواشي، 2003، ص218).

وتضطلع التربية الدولية بدور مهم في تفعيل التفاهم الدولي وذلك من خلال المناهج والاتجاهات والقيم ومعايير السلوك التي يكتسبها المتعلم داخل المدرسة وخارجها من ذلك: (إسماعيل، 2016، ص ص249-250)

- عقد المؤتمرات والندوات للطلاب والمعلمين لتوضيح فكرة التفاهم الدولي وآثاره الإيجابية
- نشر الثقافات وتبادل المعرفة سواء عن طريق المنظمات الدولية أو الحكومات
- تنشيط السياحة وإقامة معسكرات عمل للمتعلمين من شتى أقطار العالم تأكيدا لمفهوم العالمية وتحمل المسؤولية والمشاركة من منطلق أننا نعيش في مجتمع واحد
- تنمية الاتجاه العالمي لدى الطلاب من خلال دراسة بيئات العالم المختلفة وتوضيح حاجاتها إلى التعاون والتكامل

وينبغي أن يترسخ في نفوس الصغار أن التعايش والتعاون بين الأفراد والشعوب ضرورة للبقاء على وجه الأرض، وهذا لن يتأتى إلا من خلال فهم هذه الشعوب وفهم ثقافاتهم وحضاراتهم وأساليب الحياة ومصادر طاقاتهم؛ لذا كان يجب أن يتعرف الأطفال على طبيعة وطريقة حياة الآخرين، وما يقومون به من أعمال حتى يمكنهم مكافحة التمييز الشخصي والديني والاجتماعي في كل المجالات (عبداللطيف وبشير،2004 ، ص109).

رابعا: السلام العالمي

للسلام مضمون إيجابي يتمثل في تحقيق العدالة بين المجتمعات والتكافل بين الثقافات والاعتراف بتساوي جميع الشعوب في الكرامة، وهو بذلك يقترب من ترادفات حقوق الإنسان وحرية الشعوب في تقرير مصيرها (براهمة وخريشة، 1997 ، ص7).

وكانت الصيحة من أجل تحقيق سلام عالمي دافعا لإبراز الحاجة إلى ضرورة وجود نظام تربوي جديد تشارك جميع الدول متقدمة ونامية في تبنيه، بحيث يتيح هذا النظام إبراز بعد جديد للتربية هو البعد الدولي، وتعمل التربية في إطار هذا البعد من أجل إعداد أفراد يؤمنون بإمكان العيش في مجتمع دولي يسوده السلام والتفاهم العالمي، ولا غرو أن شعوب العالم تأمل في وجود نظام تربوي جديد يستهدف تحقيق السلام والتفاهم العالمي فالعلاقات الدولية المتحضرة يلزمها مثل هذا النظام التربوي غير أن تحقيق السلام والتفاهم العالمي لا يمكن أن يتم بمجرد نشر أفكار السلام والتفاهم بل بدعوة حقيقية للتخلي عن بث العداوة بين الشعوب، وللمساعدة في أن يتكون لدى مواطني كل بلدان العالم الوعي بمسؤوليتهم الكاملة تجاه حفظ السلام والتفاهم المشترك، وتكوين مثل هذا الوعي لدى شعوب العالم عملية صعبة ما لم تكن هناك لغة مشتركة بين مختلف الشعوب، وليس المقصود باللغة هنا اللغة الإنجليزية أو الفرنسية أو الروسية أو غيرها بل لغة التعامل السياسي الدولي، وينبغي أن تكون هذه اللغة مفهومة للطرف الآخر ومراعية لطبيعة أفراد كل مجتمع (الهواشي، 2003 ، ص218)

وتعد التربية الدولية إحدى الوسائل المتعارف عليها بوجه عام لتحقيق السلام القائم على العدل، فالسلام من منظور اليوم ينطوي على الرفاهية العامة وتكافؤ الفرص للتمتع بمقدرات المجتمع والاحترام المتبادل؛ ويتأتى ذلك عندما يتمتع كل فرد مشارك بالحريات والحقوق، وعندما يعيش في تناغم مع بيئته؛ لذا فالتربية الدولية تعد معيارا وطريقة في التفكير يجب دمجها في كل عمليات تشكيل وتنمية الكيان الإنساني (دي مورنتين، 2011، ص882).

إن العالم يصحبه قلق شديد من ناحية الأمن الدولي ناتج عن سرعة وزيادة نفقات الدول من أجل التسليح وأيضا تهديدات الحرب النووية التي تهدد بدمار البشرية، والاهتمام الدولي بالأمن يتمثل في الأمن الغذائي والاقتصادي، وكذلك أمن الإنسان على نفسه وحقوقه،

وانطلاقا من ذلك هناك العديد من الاستفسارات التي يجب أن نعد التلاميذ للاستقصاء عنها فيما يتعلق بالأمن والسلام الدوليين مثل: ما الأمن؟ وما البديل عن التسليح والصراعات الدولية؟ وما المؤثرات التي تؤثر على سياسة الأمن والسلام؟ وكيف يمكن للمواطنين أن يؤثروا على سياسة الأمن في بلادهم؟ ومن خلال تلك الاستفسارات يمكن للتربية الدولية أن تعزز مفهوم السلام لدى التلاميذ وأهميته في الأمن الدولي ونبذ فكرة الحروب لما تسببه من دمار، وتنمية التعاطف والمحبة بين الشعوب بعضها البعض (عبيد، 1992، ص ص77-78).

ولقد دخلت فكرة التربية من أجل السلام في مرحلة ازدهار عقب كتاب " مشروع للسلام الدائم" الذي ألّفه "كانط" وصدر في عام 1795م، هذا الفيلسوف الألماني الذي يعد من أعظم الفلاسفة المحدثين والذي كان له باع طويل في ترسيخ فكرة العالمية بفضل كتاباته التي تجاوزت روح الفلسفة كنسق إلى مشروع فلسفي بلغة العصر، ولذا نجد مؤرخي الفلسفة يستخدمون لفظ المشروع الكانطي أحيانا في تعبيراتهم، وتحتل الفلسفة الخلقية في المشروع الكانطي موقعا متميزا بينما الرؤية السياسية تظهر في الكتاب المؤلَّف إذ لم يكن صاحبه من فلاسفة البرج العاجي الذين يطلق عليهم "ديدان الأوراق" بل كان مواطنا مخلصا لدولته ولواجبه نحو الإنسانية، ونموذجا مثاليا للمواطن العالمي والفيلسوف المستقل الذي كان ينظر إلى ما يجري تحت سمعه وبصره من تجارب قد يكون من شأنها تأييد فرض علمي مهم (دوبة، 2011، ص297).

وتهتم التربية الدولية بثقافة التربية من أجل السلام من خلال حصول الأفراد على المهارات الأساسية اللازمة للاندماج داخل المجتمع الدولي، والتعرف على جيرانه والتعايش معهم في جو يسوده الوئام والسلام مما يمكنه من التعاون معهم؛ وبالتالي تحقيق الهدف الأسمى الذي تسعى إليه التربية الدولية وهو تحقيق التفاهم الدولي العالمي وانتشار لغة السلام بين شعوب العالم وفي جميع مراحل التعليم بداية من التعليم الأساسي وحتى مراحل التعليم الجامعي (لاشين وعبدالجواد، 2012، ص29).

وفي هذا الإطار من الممكن للمؤسسات التعليمية تحقيق عدد من الأهداف للوصول إلى الغايات السامية لثقافة السلام العالمي ونشر قيمه ومبادئه؛ ومن هذه الأهداف: (الهنائي والمخلافي، 2010، ص ص34-35)

- تنمية قدرة الطلبة على تعرف قيم السلام العالمي وتقبلها رغم تنوعها بين الأشخاص والأجناس والثقافات مع العمل على تنمية القدرة لديهم على الاتصال والتواصل والشراكة والتعاون مع الآخرين
- تعميق الإحساس لدى الطلبة بأن عليهم تقبل حقيقة أنه ليس لدى الفرد وحده ولا لدى الجماعة الإجابة الوحيدة للمشكلات، وأن للمشكلة الواحدة حلولا عديدة؛ ولهذا على الناس تفهم وتقبل بعضهم بعضا وعليهم ممارسة عملية التفاوض الذي يهدف بل ويؤدي إلى إيجاد أرضية مشتركة
- تعزيز الهوية الشخصية جنبا إلى جنب مع تشجيع تعدد الآراء والأفكار وإيجاد الحلول التي تدعم قيم السلام والصداقة والتكافل بين الأفراد والشعوب

- تعليم الطلبة مبادئ التعايش السلمي وحثهم على أن يطبقوها عمليا في سلوكياتهم بحيث يتعلمون كيفية العيش في سلام مع غيرهم من الطلبة الآخرين وغيرهم من الكبار

إن العيش المشترك في أوطاننا اليوم يلزمه تضحية من الجميع، وإرادة صُلبة لا تخضع لضغوطات الواقع التي لا تنسجم مع منطق العيش المشترك، وعقل حكيم واعٍ لا يستجيب للنزاعات الحادة التي بدأت بالتَّشكُّل في مجتمعاتنا من جراء بعض الأحداث والوقائع، فلتتجه كل الجهود الدولية نحو تدعيم ونشر قيم التسامح والسلام العالمي من خلال بلورة استراتيجية جديدة تتبنى فيها الشعوب تلك القيم، وتتكيف مع مقتضيات العصر لتكوّن قيما دافعة إلى البناء والتنمية (الخضير والعباد ، 2018 ، ص202).

ويمكن أن تسهم التربية الدولية في تحقيق السلام العالمي بين شعوب العالم وحكوماتها وذلك من خلال ما تقوم به من دور يتمثل في تنمية هذا الجانب لدى المتعلمين ويكون عن طريق: (إسماعيل، 2016، ص ص 248-249)

- تنمية وعي المتعلم باستجلاء العوامل المجتمعية السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي يستند إليها أمن الشعوب
- إجراء المناقشات والحوار الهادف حول فعاليات السلام، وأهمية الأمن الذي يسهم في ترسيخ قيم السلام والعدالة
- بيان الدور الذي تقوم به المنظمات التي تقف موقفا عدائيا تجاه الحرب، والعمل من أجل السلام ونزع السلاح
- العمل على تنمية قدرات المتعلم على ممارسة النقد والتحليل، ووضع تصورات لخطوات إجرائية يقترحها لكيفية تحقيق السلام

وفي هذا الصدد يرى كل من لاشين وعبدالجواد 2012 أن الأندية الثقافية بالجامعة والتي تعد امتدادا طبيعيا للأندية المدرسية تقوم بدور رائد في التربية من أجل السلام ونشر ثقافتها؛ ويتضح ذلك في: (ص ص43-44)

- إثارة الاهتمام بالمشكلات الوطنية والدولية في نفوس الشباب الذي ينشأ في صفوفه كوادر المجتمع في المستقبل
- تعلمهم كيفية معالجة القضايا على نحو يتسم بالموضوعية والتسامح خاصة في تلك المرحلة العمرية للشباب
- تعلمهم قيمة العمل الجماعي في مواجهة المشكلات سواء على المستوى المحلي أو القومي أو العالمي وذلك من خلال الأنشطة التي تمارس
- القدرة على معاونة الأندية الأخرى في المنطقة عن طريق تزويدها بالمحاضرات ومساهمات الطلاب الأجانب بوجه خاص؛ إذ إن الأندية الجامعية في عدد من البلدان تُضَمِّن بين أعضائها طلابا أجانب

خامسا: المواطنة العالمية

في البداية لابد وأن نقر أننا هنا على الأرض جميعا شئنا أم أبينا ليس أمامنا سوى خيارات ثلاثة: الحوار أو الاحتراب أو العزلة، وطبيعة البشر لا تقوى على قبول دائم لواحد منها على وجه الانفراد، فقد نبذت البشرية العزلة وبات التنافس قاصرا بين منطق الحوار وقوة الحرب، وجاهد الأنبياء والمفكرون في سبيل غلبة المنطق على القوة، وأصبح الحلم بعالم موحد يلتئم فيه شمل الشتات غاية سامية اختلفت مسمياتها وظل مضمونها واحدا هو بسط الأمن وإقامة العدل ونشر السلام بين الناس كلهم على السواء، غير أن ذلك لا يمكن تحقيقه إلا بأحد سببين إما بنهوض البشرية الفاضلة أو بإقامة حكومة عالمية راشدة (براهيم، 2010 ، ص50).

وإذا كان الغرب هو الذي صاغ مفهوم الحكومة العالمية بتجلياته المعاصرة فإن هذه الفكرة لم تولد في رحم الحضارة الغربية من عدم بل تضرب بجذورها في العمق التاريخي للحضارات الإنسانية الأولى؛ فقد ناضل الفينيقيون لبسط سيادتهم على البحر المتوسط من أجل السيطرة على العالم آنذاك، وإلى نفس المسعى انصرفت جهود الإمبراطورية الفارسية القديمة إلى أن قوضت أركانها جيوش الإسكندر المقدوني الذي أحل نفسه محلها في تحقيق سعيها، وجاء الغزو الروماني لمعظم بقاع العالم مكرسا سيادة روما الوثنية في مسرح العالمية، إلى أن ورثت المسيحية في عهد الدولة الرومانية سيادة الإمبراطورية فدعت إلى العالمية برعاية البابوية وراودها حلم السيطرة على العالم برعاية الكنيسة وسيادة الإمبراطورية، وجاء الإسلام برسالة عالمية منفذة تبغي هداية العالم (براهيم، 2010، ص50).

وتطلق النزعة العالمية كسمة على الأديان أو المذاهب الفكرية أو الدينية التي تتسامح مع الطوائف الأخرى؛ والتي تسعى إلى الحصول على قاعدة مشتركة وليس نقاط الاختلاف، وقد تشير أيضا إلى العالمية الأخلاقية والتي بكونها متناقضة مع النسبية، وتعتقد النزعة العالمية أن هناك مجموعة واحدة من المعايير الأخلاقية التي تنطبق على الجميع (موني وإيفانز، 2009، ص295).

ومن المعلوم أن حصيلة الديانات السماوية تكمن في أنها تدعو الناس إلى عبادة الله وحده لا شريك له ثم إلى إبراز الجانب الإنساني فيهم، والتجانس والتعاطف بين بعضهم مع بعض وبينهم وبين المخلوقات الأخرى التي خلقها الله من أجلهم والتي منها الطبيعة بكل ما فيها ومن فيها، وهذا يتضمن خطابا ضمنيا للإنسان مفاده أن الحرب فراغ حضاري وأن سفك الدماء جهل بحقائق الشرائع لأن الدين التزام في القول والعمل وهدفه صلاح بني البشر (الطائي، 2007، ص73).

ولقد كانت الحمد لله رب العالمين السطر الأول في آخر رسالة سماوية تلقتها الأرض عن السماء وأذاعها النبي الخاتم ﷺ وتضمنها إلى يوم الدين حجة الله الخالدة على خلقه ألا وهو القرآن الكريم الذي طالما نادى الناس جميعا بأنهم قد وجدوا من أب واحد وأم واحدة لغاية أسمى من الصراع وسفك الدماء، ومما هو غني عن البيان أن الإسلام شرع الله الجامع المانع الذي يتضمن الركائز العادلة لتنظيم حياة الأفراد والشعوب والأمم، وأهم الركائز هو التوحيد وإقامة العدل ومقاومة الظلم وحفظ كرامة الإنسان ووحدة الإنسانية، وما أحوج التنظيم الدولي المعاصر إلى تلك الركائز (براهيم، 2010، ص73).

إن أية حضارة من الحضارات إنما تتميز عن غيرها ببصمتها الثقافية، وإن أية ثقافة من الثقافات إنما تتميز عن غيرها برؤية إنسانها للكون ولمكانة هذا الإنسان في هذا الكون (عمارة، 2009، ص ص13-14).

والعالمية كلمة ما أبسطها اسما ولفظا وما أعقدها دلالة ومعنى، فالتسمية ثابتة أما الدلالة فمتعددة مختلفة متغيرة، إذ يكفي أن نذكر العالم أو ننسبه إلى جزء منه وما أعقد ما وراء ذلك، والحلم بالدولة العالمية لم ولن يتوقف إذ برزت المدارس الفكرية الداعية إلى تحقيقه وتزامنت بمواكب موصولة من الغزاة الذين امتطوا صهوة الحلم في السيطرة على العالم، ولا شك أن تلك المحاولات الفردية على المنهج القهري في تحقيق فكرة الحكومة العالمية كانت غايتها القصوى هيمنة أمة من الأمم أو إرضاء شهوة التسيُّد لدى طاغية (براهيم، 2010، ص51). والعالمية كلمة مشتقة من كلمة universal وأصل الكلمة universe وهي تعني العالم والكون والمجال والميدان أي تأخذ معاني متعددة منها دلالة العام ودلالة الإجماع ودلالة الشمول ودلالة الكوكبية أو العولمة؛ فالعالمية تعالٍ على الطابع الخصوصي والمحلي وتخطٍّ للانتماء الإثني، والمجتمع العالمي الكوسموبوليتي متعدد الأعراق والجنسيات والطوائف، (دوبة، 2011، ص285).

والمحور الرئيسي للكوسموبوليتانية هو أن البشر- كل البشر- ينتمون إلى مجتمع واحد، وأنه ينبغي تقدير هذا وتطويره والاعتماد على فكرة التواصل المتبادل، وللكوسموبوليتانية تاريخ طويل والعديد من المظاهر، وتؤكد الكوسموبوليتانية الأخلاقية على أن لدينا مسؤوليات أدبية تجاه الآخرين بغض النظر عن صفة الأمة، أما الكوسموبوليتانية الاقتصادية فتؤكد على حرية التجارة العالمية، وهكذا في جميع المجالات (موني وإيفانز، 2009، ص230).

وبناء عليه؛ فإن مصطلح العالمية يحمل نزعة إنسانية وتوجها نحو التفاعل بين الحضارات والتلاقح بين الثقافات والمقارنة بين الأنساق الفكرية، والتعاون والتساند والتكامل والتعارف بين الأمم والشعوب والدول؛ ترى العالم "منتدى حضارات" بينها مساحة كبيرة من "المشترك الإنساني العام" ولكل منها "هوية ثقافية" تتميز بها ومصالح وطنية وقومية وحضارية واقتصادية وأمنية لابد من مراعاتها، في إطار توازن المصالح وليس توازن القوى بين هذه الأمم والحضارات (عمارة، 2009، ص11).

والعالمية تخاطب أعمق مشاعر الإنسان عموما وأقوى مشاكله وأخص هواتفه، والمواطن العالمي يدل على كل شخص يتسم إحساسه بالاستغراق والتوحد موجها أساسا نحو عالم اجتماعي كبير يخرج عن النطاق المحدود لمجتمعه المحلي، والمواطن العالمي ليست فكرة أو ابتكارا للعقل البشري فحسب بل هي جزء من خصائصه الماهوية فهو في صفاته يتقاطع مع الجميع؛ وعليه فعالميته ليست فقط إمكانية بل حقيقة، والمواطن العالمي يتصيد العواطف المشتركة بين البشرية جمعاء وما في وجدانها من حقوق موحدة وقيم سامية ومثل عليا على الرغم من اختلاف الأجناس وتباين الأزمان والأوطان، ويعِدُّ الحياة كرامة والحرية حقا والعدالة الاجتماعية حتما والفضيلة جوهرا، فالعالمية نزعة إنسانية توجه التفاعل بين الحضارات والتعاون والتساند والتكامل والتعارف بين مختلف الأمم والشعوب، والحضارة العالمية نزوع عالمي يرى التعدد والتنوع والاختلاف القاعدة والقانون (بلحنافي، 2020، ص362).

وتمثل المواطنة العالمية أحد القضايا المطروحة للبحث في مجالات التربية الدولية باعتبار أنها قيمة من القيم الحاكمة التي تستمد من تلك المجالات؛ ومن ثم تتوافق مع مجتمع عالمي متنوع الثقافات، وتنتشر في ضوئها المساواة العالمية واحترام التنوع (نصر، 2013، ص229).

وعلى مستوى التعليم الجامعي أخذت بعض الدول على عاتقها مهمة تضمين مفهوم المواطنة العالمية واشتقاقاته وقضاياه ذات الصلة في المناهج الدراسية في ظل توافد الطلاب الدوليين وإقبالهم على الجامعات المتقدمة في التصنيفات العالمية في أنحاء العالم، ومن ثم تم الترويج للمواطنة العالمية بين الأوساط الأكاديمية واتخاذ تدابير والقيام بممارسات لعل أبرزها تمتُّع أعضاء الزمالة العالمية في تخصص ما أو مجال علمي معين بكافة الحقوق والتزامهم بالواجبات (Kozula, 2021, pp.17-18).

وهناك ثلاث سمات أساسية تحدد المواطنة العالمية: الوعي والمسؤولية والمشاركة، وهذه السمات تساعد في تصور دور تدويل التعليم العالي في سياق المجتمع، إذ إن المواطنة العالمية قبل كل شيء حالة ذهنية أي وعي وإدراك يتم من خلاله فهم المزيد من الخبرات والأفكار(Schattle, 2009, p. 29).

وتزداد حاجة العالم إلى المواطن العالمي الذي يتحمل قدرا من المسؤولية تجاه المتغيرات والمشكلات العالمية في ظل الاهتمام بتنمية روح التعاون وتوعية الشعوب بأننا نشترك في عالم واحد ومستقبل واحد (Kozula, 2021, p.22)؛ وعليه يجب أن نتعلم كيفية التفكير عالميا والعمل محليا، وهنا يتجلى دور التربية الدولية في مواجهة المتغيرات العالمية بتفعيل أبعادها من أجل السلام والتفاهم الدولي وتحسينها في مواجهة التطورات الحادثة في مختلف أنحاء العالم والقدرة على حل المشكلات واجتثاث جذور التطرف والعنف والكراهية، وترسيخ حقوق الإنسان وإشاعة السلام وتحقيق التنمية وتدعيم الصلة بين التنمية والتقدم الذي تنشده الشعوب (إسماعيل، 2016، ص ص219-220).

ولكي تحقق التربية الدولية قيمها المنشودة، وحتى ينعم العالم أجمع بالسلام العالمي، وتسوده لغة الحوار والاحترام المتبادل، ويستظل تحت مظلة العدالة، ويتسم بالتسامح والتعاون البناء، وتُقَدَّم فيه الحقوق ولا تُطلَب؛ فإنه يقع على عاتق الدول مسؤولية أن تبدأ بتطبيق تلك القيم في الخارج بكل مصداقية في تعاملاتها مع مواطني الدول الأخرى، كما تطبقها في الداخل بين مواطنيها داخل الدولة الواحدة وعلى الصعيدين الفردي والجماعي (الخضير والعباد ، 2018، ص201).

حقيق على البشر أن يدركوا أن المواطنة بمفهومها العالمي لا تلغي المواطنة بمفهومها القومي فبدون الأخيرة لا وجود للأولى وكلاهما يعاضد الآخر، وما لم تأخذ المؤسسات التعليمية في الحسبان الحاجة إلى تنمية التسامح فإن التصادم والصراع سيظل قائما وربما يزيد؛ وعليه فمن الواجبات التربوية تنشئة المواطنين على الأهداف العامة لكي يصبحوا مواطنين أكثر عالمية وتسامحا وأن يكونوا أكثر استعدادا للمواطنة العالمية، وهو ما يتطلب تجديد الانتباه لأهداف المؤسسات التعليمية ودمجها الواضح بالمواطنة العالمية عند تحديد جودتها ونوعيتها وارتباطها بالواقع، إن هذا يعكس الوضوح الأخلاقي الذي تعبر عنه بعض المشروعات العالمية والمنظمات

لخلق ظروف للسلام الدائم، ويمكن أن ينجح التعليم العالمي للتسامح وحقوق الإنسان في حالة إذا ما تم في وقت واحد في جميع الأماكن، والتقدم في التعليم من أجل المواطنة العالمية يجب أن يتم في الوقت نفسه في أماكن مختلفة لأنه من الخطورة الشديدة أن يتم الالتزام من جانب واحد يتعلم الأطفال التسامح والقيم العالمية بينما تشيع بعض الدول الكراهية في نفوس الأطفال (دوبة، 2011، ص ص290-291).

ويأتي الحديث عن المشكلات البيئية ضمن أولويات القضايا الدولية التي تعرض في ظل قيم المواطنة العالمية حيث أصبح الحفاظ على البيئة مطلبا إنسانيا على المستوى المحلي والمستوى الدولي معا لا سيما مع ظهور تداعيات التغير المناخي وقلة الموارد وفقدان كثير من الأراضي الزراعية واعتماد الإنسان بشكل رئيسي على الطاقة الأحفورية وغير ذلك من مظاهر التعدي الصارخ على البيئة، كل ذلك يدعو الدول والحكومات والأمم والشعوب إلى اتخاذ الإجراءات العملية نحو الحفاظ على البيئة لأن بقاء الحياة على الأرض مرهون بذلك.

وتقوم فلسفة التربية البيئية على أساس أن الإنسان بما يملكه من قدرات وإمكانات، وبما يأمل تحقيقه من طموحات هو فقط من يستطيع وضع الخطط الاستراتيجية للحفاظ على البيئة ومقدراتها؛ ومن ثم كان لابد من أن يكتسب المتعلم اتجاهات إيجابية نحو البيئة المحلية والعالمية على حد سواء، وأن يعي أن المخاطر لن تتوقف عن البيئة إذا ما استمر الإنسان في الاستغلال السيء لمواردها، ولا يختلف أحد على عالمية بُعد الحفاظ على البيئة في هذا التوقيت حيث اشتدت أزمة العالم جراء الشعور بفقدان البيئة الطبيعية حالة التوازن نتيجة النشاطات الإنسانية والدولية المدمرة والخطرة، والتأثيرات الضارة للتكنولوجيا الحديثة والصناعات المتسببة في التلوث والتي أثرت جميعها على حالة الإنسان جسميا ونفسيا (الهنائي والمخلافي،2010، ص32).

يتضح بذلك أن التربية الدولية تعد نوعا من أنواع التعليم الذي يتضمن موضوعات ومحاور متنوعة كالبيئة والتعايش والسلام والتفاهم والاعتماد المتبادل وحقوق الإنسان وحوار الحضارات والثقافات وغيرها من الموضوعات التي تتجاوز المفاهيم الضيقة للقومية، ويسعى هذا النمط من التربية إلى دمج الإنسان ضمن المجتمع العالمي الأكثر اتساعا، وتنمية القدرة على التكيف مع المتغيرات المجتمعية ومواجهة التحديات في هذا القرن الذي يحمل الكثير من التطورات والتغييرات على مستويات عالمية، وتشمل التربية الدولية المراحل التعليمية والمباحث الدراسية كافة (الرفاعي وأبو جابر، 2021، ص6).

ج- موقع التربية الدولية في بعض المدارس الفلسفية السابقة للرواقية

يعرض العنصر الحالي بعض المدارس الفلسفية السابقة للرواقية ونظرتها التربوية للوقوف على موقع التربية الدولية فيها، ويقتصر العرض على المدرسة المثالية وزعيمها "أفلاطون" والمدرسة الواقعية وزعيمها "أرسطو" والمدرسة الكلبية - كنموذج للمدارس السقراطية الصغرى - وزعيمها "أنتيستينِس".

1- المدرسة المثالية وموقع التربية الدولية فيها

كان للصراع السياسي بين مدينتي إسبرطة وأثينا والذي انتهى بالهزيمة الساحقة لأثينا في "المورة" دور كبير في تشكيل جمهورية أفلاطون، حيث أراد فيها ومن خلالها أن يخرج من فترة التدهور في التاريخ اليوناني بدروس مستفادة، يستعرض فيها مطمحا يتماشى مع طبيعة

تفكيره، ويساير مثاليته دون أن يتخلى تماما عن نشأته في المجتمع الأرستقراطي الذي يتطلع إلى الزعامة السياسية، ويسندها بكل يقين إلى طبقة الفلاسفة الذين يغدون حكاما للبلاد والعباد؛ نظرا لما يتمتعون به من رجاحة عقلية وفلسفة تضع الأمور في نصابها بكل أريحية.

وتعد جمهورية أفلاطون التي كتبت بين عامي (370 و360) قبل الميلاد أول عمل فكري يقوّم نظاما اجتماعيا مثاليا بكل تفاصيل بنائه ومؤسساته، ومع أنه ليس أول نظام تخيله الإغريق - فقد سبقته محاولات فكرية كثيرة- إلا أنه ظهر في وقت تفكك المدينة اليونانية واشتباك مدن الإغريق في صراعات دامية كان من أعنفها وأطولها الحرب بين إسبرطة وأثينا؛ لذلك حاول "أفلاطون" أن يقدم نموذجا معقولا لنظام اجتماعي صالح ودائم، يؤكد للمواطنين الصالحين أن السعي للحياة الفاضلة والعادلة يُثابون عليه في الدنيا وما بعدها على السواء؛ وبهذا تتحقق السعادة (أبو السعود ، 2021، ص333).

لقد أرجع "أفلاطون" نشأة دولة المدينة إلى الحاجة، فالإنسان عنده مدنيٌّ بالطبع لا يمكن أن يحيا إلا في مجتمع لإشباع حاجاته الأولية الضرورية من مأكل، ومشرب، وملبس ومسكن، وهذا يتطلب وجود الحِرَف المختلفة لعدم استطاعة الفرد بمفرده تدبير كل هذه المتطلبات؛ فتظهر الحاجة لتقسيم العمل ويشيع التخصص، وتتمايز المهن والحرف، ويظهر الزارع والصانع والتاجر وغير ذلك من المهن المتنوعة ؛ ومن ثم تنشأ الدولة من هؤلاء الأفراد نشأة طبيعية لسد الحاجات الأولية (أمين، 2019، ص214).

وبذلك يضفي "أفلاطون" على فكرة الدولة خاصية الضرورة الطبيعية التي فرضتها الحاجات؛ حيث إن حاجة الإنسان إلى غيره وعجزه عن تحقيق الاكتفاء الذاتي أو مبدأ الكفاية لحاجاته المتعددة يلزمه الاجتماع والتعاون مع غيره ، ويفسر "أفلاطون" نشأة الدولة وفقا لمبدأ الغائية أكثر منه لمبدأ العِلّية ؛ فالدولة نشأت من أجل تحقيق الغايات للأفراد، والغاية من الحياة كلها هي الحكمة والفضيلة؛ ومن ثم السعادة لا اللذة للمواطنين، فالوظيفة الرئيسة والأولية للدولة هي وظيفة تربوية، تسمو بالفرد حتى يصل بعقله إلى عالم المثل (دوبه، 2018، ص45).

وأقام "أفلاطون" مدينته الفاضلة على أساس نظرية مشهورة في العدالة صدّر بها الكتاب الأول من الجمهورية ؛ وتقوم هذه النظرية على أن لكل فرد وظيفة محددة يصلح لها وفقا لطبيعته ولا يصلح لغيرها، ووظيفة الشيء هي ما يؤديه هذا الشيء وحده على أفضل نحو ممكن ، وتتحقق العدالة في الدولة إذا ما قامت كل طبقة من الطبقات التي تكونها بما يتعين عليها أداؤه؛ وبذلك تكون نظريته في العدالة قد اعتمدت على فكرة تقسيم المجتمع إلى طبقات، بحيث يصبح العدل هو التزام كل طبقة بما أوكلت إليها الطبيعة من أعمال، بغير تدخّل في شؤون الطبقات الأخرى (أبو السعود ، 2021، ص ص334-335).

ويرى "أفلاطون" أن العدالة قد لا تكون حماية الضعفاء من الأقوياء أو العكس وإنما تناغم وانسجام بين أفراد المجتمع واتفاق متبادل بين الفرد والدولة، وإذا كانت العدالة توجد في الفرد بوصفها فضيلة فإنها توجد في الدولة أيضا، ولما كانت الدولة صورة كبيرة للأفراد ويسهل رؤيتها أوّلا فمن الصواب فهم الدولة العادلة أولا ثم فهْم الفرد العادل بعد ذلك (إسماعيل ، 2020 ، ص 49).

إن النظام النموذجي في الفلسفة الأفلاطونية قائم على سيادة العقل والحكمة، والنظام المطلق الذي لا يخضع فيه الحاكم لغير منطق الفلسفة، فالعبقرية السياسية وليدة الحكمة، وهي أعلى من القانون، فحكومة العقلاء والفلاسفة فضلا عن سلطتها المطلقة والفردية يجب أن تكون ذات سلطان كلي وشامل، تهيمن على جزئيات حياة الإنسان وعمومياتها؛ ولذلك فقد أوجب "أفلاطون" على الفلاسفة أن يكونوا علماء، ويتقلدوا الحكم كما أن القادة السياسيين هم فلاسفة في الأصل (دوبه، 2018، ص46).

وعلى الرغم من أن "أفلاطون" كان يسعى إلى تكوين شعب سعيد ينعم بالحرية والرفاهية، إلا أنه صب جل اهتمامه على تربية الملك الفيلسوف، فخصص للتربية قسطا يسمح لها أن تكون أداة تحقق المدينة الفاضلة؛ لأن المجتمعات في رأيه تسعد إذا ما حكم الملك الفيلسوف (المنياوي،2010، ص10).

وتُعنى المدينة الدولة بتنشئة وتربية وتعليم النشء، فالذين يُعدّون للحكم في جمهورية أفلاطون يخضعون لبرنامج تثقيفي وتدريبي أهم مواده الرياضة البدنية، والموسيقى، والعلوم الرياضية ، ويُعيّن أشد الناس ذكاء وأوفرهم نشاطا وحكمة حكامًا للجمهورية، حيث يقضون بقية حياتهم في الحكم والبحث الفلسفي (سعد، 1982، ص96).

لقد وضع "أفلاطون" منهاجا للتربية يبلغ به الغاية (وهي الوصول إلى الحاكم الفيلسوف) الذي يجتاز مراحل التعليم حتى يصل إلى مشاهدة الخير في ذاته، ومراحل التعليم – لدى أفلاطون- ثلاث: الأولى هي التربية البدنية والموسيقى؛ حيث التربية البدنية لتربية الجسم، والدراسات الأدبية فيها لتهذيب النفس، والموسيقى تدل على التناغم وتؤدي إلى حب الجمال ، والثانية هي الرياضيات والعلوم وأخص ما تمتاز به دراسة الرياضيات انطلاقا من كونها دراسة عقلية مجردة أنها تهيّئ النفس للصعود إلى عالم المثل، وتدفع العقل إلى الابتعاد عن عالم المحسوسات والاقتراب من عالم المعقولات ، وفي المرحلة الثالثة يقع الاختيار على أفضل الذين اجتازوا المرحلتين: الأولى، والثانية من طبقة الحراس؛ ليكونوا أجدر من غيرهم بدراسة الفلسفة وإدراك الحق والخير عن طريق الجدل، وهؤلاء القادة الذين تجسّد طبائعهم الفضائل الأخلاقية والفكرية يستحقون الثقة في أن يكونوا الحكام في الجمهورية المثالية ، وهم الذين يكفُلون لها أسباب السعادة والفضيلة على السواء (إسماعيل، 2020، ص ص 49-50).

ووجدت نظرية أفلاطون في التربية والتعليم اهتماما خاصا لدى الدارسين للفكر الفلسفي؛ حيث نوقشت الجوانب الرئيسية للعملية التربوية كما يراها – أفلاطون- بصورة مستفيضة ودقيقة، لأن أفكاره وآراءه في التعليم كانت متقدمة إلى حد كبير عن عصره، ويعتبر مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص هو الأساس في التعليم، ومن ثم في الانتماء الطبقي والوظيفي؛ حيث إن الطبقات الاجتماعية في دولة أفلاطون المثالية ليست بالطبقات المغلقة، بل هناك تحرك اجتماعي لأعلى أو لأسفل، كل حسب طاقاته وقدراته ونزعاته الطبيعية التي يثبتها النظام التعليمي ثم يصقلها (الأنصاري، 2000، ص ص80-81).

من أجل ذلك؛ فإن "أرسطو" كان على حق حين وجه النقد البناء لأستاذه "أفلاطون" في الجمهورية التي هي أقرب إلى وصف الطبقة الحاكمة المثالية منه إلى الدولة المثالية؛ لعدم بسط الحديث عن العامة بنفس القدر الذي بسط فيه القول عن الفلاسفة والحكام (دوبه ، 2018 ، ص 55) ، كما أن "أفلاطون" قد فصل بين السلطة السياسية والسلطة الاقتصادية، فلم يُعطِ حراسه أي سلطة اقتصادية كما لا يسمح لهم بلبس الذهب والفضة، ولم يُعطِ

المنتجين للسلع أي سلطة سياسية، فهم لا يسمح لهم بتولي قيادة الدولة والحكم فيها، وهذا التناقض الشديد أوقعه في نقد لاذع من تلميذه؛ حيث تكون هناك دولتان في دولة واحدة، وكلاهما يتبادل الكراهية والعداوة للآخر، وهذا كفيل بسقوطها؛ لأن طرفي النزاع سينظر إلى حجم المكاسب التي حققها من السباق للخروج بأكبر فائدة، وساعتها لا تجد صعوبة في تحديد الفائز من الخاسر، فهذا يملك القوة، وذاك يملك القوت، ويظل الصراع الداخلي قائما في النفس حتى وإن لم يطفُ على السطح رهبا أو رغبا(برنيري، 1997، ص56).

وعلى الرغم من أن "أفلاطون" أقام جمهوريته على نظرية العدالة، إلا أنه قام بإلغاء الحقوق الطبيعية لأفراد المجتمع هذا من جانب، ومن جانب آخر قصر العدالة على أهل اليونان دون سائر البشر، فحين تنشب الحروب بين أهل اليونان لا ينبغي أن يقتل بعضهم البعض ولا أن تدمر مدُنهم، بل ينحصر التدمير والحرق في مدن الأعداء من غير اليونان ، أضف إلى هذا أن عدالة أفلاطون لا تبيح أن يسترِقّ أهل اليونان بعضهم البعض، بل يقتصر الرقّ على الشعوب الأخرى (أبو السعود، 2021، ص339).

لا شك في أن "أفلاطون" عندما صور جمهوريته إنما كان يملك نظرة متسامية صحبتها نزعة روحية ظاهرة وفكر عميق يستهدف القضاء على الشر وتحقيق الخير للفرد وللدولة معا؛ وذلك بتحقيق العدالة في الفرد وفي الدولة على السواء، لكنه على الرغم من ذلك لم يستطع أن يفلت من العرف السياسي الذي كان سائدا في عصره فعندما تناول خلاصة فكره في الجمهورية لم يتجاوز في تصوره مدينة أثينا فكان ما يصبو إليه من خير لا يقصد به إلا خير هذه المدينة وحدها، أما من عداها من أهل المدن الأخرى فهم أعداء. بذلك يمكن القول إن جمهورية أفلاطون لا يمكن أن تحقق المدينة العالمية ولكنها تظل موردا من موارد الفكرة ومصدر استلهام من مصادرها (الصافوري، 2003، ص ص221-222).

2- المدرسة الواقعية وموقع التربية الدولية فيها

إذا كان "أفلاطون" قد أرجع نشأة الدولة إلى الحاجة، ورغبة الفرد في إشباع حاجاته المادية التي تدفعه للاجتماع بالآخرين من أجل إشباع حاجاتهم، وهذا يؤدي لتكوين الدولة في النهاية ؛ فإن "أرسطو" يُرجِع أصل نشأة الدولة إلى الأسرة باعتبارها الوحدة الاجتماعية الأولى؛ فهي الخطوة الأولى في التطور التاريخي للدولة؛ حيث إن الطبيعة قد خلقت في الرجل مَيْلا غريزيا إلى المرأة، فيحدث الزواج وينتج النسل وتتكون الأسرة، والأسرة عند "أرسطو" تشمل العبيد بجانب الزوج والزوجة والأولاد، ثم تجتمع مجموعة من الأُسَر المختلفة فتتكون القرية من أجل إشباع حاجاتها المادية ومن اجتماع القرى تكونت دولة المدينة كوحدة سياسية مستقلة؛ ومن ثم فالدولة عند "أرسطو" تجمع طبيعي باعتبار أن الإنسان كائن اجتماعي بالطبع، وعلى الرغم من الاختلافات بين أفلاطون وأرسطو حول الكيفية التي بها تنشأ الدولة، إلا أنهما يتَّفِقان في القول بالنشأة الطبيعية لها، رافضين النشأة التعاقدية الصناعية (أمين، 2019، ص ص214-215).

ويرى "أرسطو" صاحب الفلسفة الواقعية أن ثمة اتفاقا بين الناس- عامتهم وخاصتهم على السواء- على أن السعادة هي الخير الأعظم، والناس جميعا يقرنون السعادة بالحياة الطيبة والعمل الطيب، والحياة الطيبة هي الحياة الدنيا فكل فعل يقوم به الفرد إنما يستهدف من

ورائه تحقيق السعادة لنفسه، وليس تحقيقا لمطالب الآلهة أو لأي مبدأ غيبي آخر؛ لأن الحياة على سطح الأرض أفضل وأكمل من الحياة في عالم آخر على حد اعتقاد الواقعيين، ولهذا فقد جهد الإنسان في ظلها على أن يحقق السعادة الكاملة لنفسه في هذا العالم فحسب (أبو ريان ، 1973 ، ط3/ج2، ص ص213-214).

ويتساءل "أرسطو" عما إذا كانت السعادة تتحصل بالتعلم أم بالتعود والممارسة، أو بنوع آخر من التدريب أو أنها تحصل بفضل عناية إلهية أو عن طريق الصدفة ، والإجابة عن هذا التساؤل تنبع من أنواع الفضائل وطبيعتها، فإن كانت فضيلة خلقية كالشجاعة والعفة فالتحصل عليها من التعود، أما الفضيلة العقلية كالعلم والفن والحكمة العملية والحكمة الفلسفية فإنها تحصل بالتعليم، فهي إذن تحتاج إلى التجربة والوقت الطويل (أبو ريان، 1973، ط3/ج2، ص ص218-220).

ويمكن أن نستخلص الحياة السعيدة لدى أرسطو في المطابقة بين سعادة الفرد التي هي الفعل المطابق للفضيلة وحياة الحكمة، وذلك هو خير كل إنسان؛ هذا على مستوى الفرد، أما على مستوى الجماعة فإن وجهة نظره تكمن في أن الإنسان مدني بالطبع؛ فهو يميل إلى العيش في جماعة مع أفراد نوعه، ولا ترجع حاجته إلى الجماعة لكي يحفظ ذاته ويضمن أمنه ويحقق كمال وجوده المادي فحسب، بل لأنه بالإضافة إلى هذا يستطيع أن ينعم بالحياة الواقعية في ظل القانون والعدالة وأن يحصل على التربية الفاضلة.

ولقد ميز "أرسطو" بين نوعين من العدالة عدالة توزيعية وعدالة تبادلية، تتمثل الأولى في العلاقة بين الفرد والدولة والأخرى في العلاقات بين الأفراد وبعضهم البعض، وهو يرى أن العدل فضيلة عامة تتضمن كل الفضائل الأخرى، والعدل بمعناه الضيق إعطاء كل ذي حق حقه، وهو يقتضي توزيعا عادلا للأشياء المادية والمعنوية بين أفراد المجتمع الواحد بحيث لا يأخذ الفرد أقل أو أكثر مما تستوجبه قاعدة المساواة، كما يجب أن يتسم بالاعتدال وهو ما يسميه بالوسطية بحيث يحصل الفرد بمقتضى التوزيع العادل على كمية من الأشياء ليست بالقليلة جدا ولا بالكبيرة جدا وإنما وسط بين هذا وذاك، والوسطية ليست مثالا بل هي قيمة موجودة في الواقع الفعلي إنها في الأشياء ذاتها(الصافوري، 2003، ص ص226-227).

والسلطة عند "أرسطو" تنبع من الجماعة؛ ومن ثم تكون السلطة للقانون وليست للحاكم، ويكون القانون شرطا لصلاحية النظام، فمهما كان الحاكم عاقلا وفيلسوفا فهو بشر وليس إلها منزها عن الخطأ؛ ومن ثم لا غنى له عن استخدام القانون في حكمه باعتبار القانون عقلا مجردا عن الهوى ، وكما ألزم أرسطو الحاكم بالقانون ألزم كذلك المواطن بالخضوع له، واصفا كل مواطن يطيع القانون بالعادل ، والظالم هو الذي يتعدى حدود القانون دون الخضوع له، فالقانون ملزم للطرفين على السواء طالما أن غرض القوانين حماية المصلحة العامة لجميع المواطنين ؛ ومن ذلك يتبيَّن أن المثالية السياسية عند أرسطو لا يراها إلا في القاعدة العامة المجردة التي تصدرها السلطة السياسية، وتستهدف بها تحقيق أغراض الجماعة وإقامة العدالة بين الأفراد (أمين، 2019، ص ص218-219).

ومن وجهة نظره تتحقق المدينة السعيدة وهي أرقى صورة للحياة السياسية بثلاثة شروط: أولها من حيث عدد أفراد سكانها لا يزيد بالتقريب عن مائة ألف نسمة؛ حتى لا يختل النظام؛ إذ يتعذر على المواطنين عند تجاوز العدد أن يتعرف بعضهم على البعض الآخر أو تقوم علاقات صداقة وأخوة بينهم ، والشرط الثاني من حيث مساحة المدينة فإنه يتعين أن تكون

محصنة ضد الأعداء، منيعة الجانب تحتفظ بالجند للدفاع عن نفسها لا لغزو غيرها، والشرط الثالث من ناحية طوائف المدينة فإنها تتألف من الزراع والصناع والتجار والجند والطبقة الموسرة والكهنة والحكام والموظفين ولكل طائفة من الطوائف الثمانية استعدادها وكفايتها التي تميزها عن قريناتها (أبو ريان، 1973، ط3/ج2، ص ص232-233).

ودولة المدينة في رأي "أرسطو" هي غاية التقدم الاجتماعي وهي الكلمة الأخيرة فيه، وهدف الدولة هو تربية المواطنين على نحو يجعلهم قادرين على العيش والاستخدام النبيل لأوقات الفراغ، وهكذا تكون الدولة نفسها في النهاية مجرد وسيلة للتهذيب والتنمية الروحيين لأعضائها الأفراد فقط؛ وينتج عن هذا أن القلة المختارة التي سيكون من نصيبها الاستغلال الكامل للفرص المتاحة من أجل ممارسة حياة الفراغ النبيل، هذه القلة المختارة ستكون هي الغاية الحقيقية التي من أجلها يوجد المجتمع، أما المواطنون الآخرون الذين لن يكون لديهم ما يؤهلهم لممارسة حياة أخرى غير حياة الأعمال فإنهم سيبذلون كل جهدهم ليكرسوا حياتهم من أجل تسيير أمور التنظيم الاجتماعي والإبقاء عليه رغم أنهم سيكونون أقل من غيرهم في التمتع بثمار هذا التنظيم ومزاياه (تايلور، 1992، ص123).

ويعلق "تايلور" على فكرة دولة المدينة قائلا: "لا شك أن المرء ليعجب كيف أن أرسطو وضع مثل هذا الرأي المحافظ الساذج في نفس الفترة التاريخية التي شهدت تحطم نظام دولة المدينة المستقلة مع ازدياد اتساع نطاق السيطرة المقدونية على مدن اليونان، خاصة وأن أحد تلاميذ أرسطو وهو الإسكندر الأكبر كان بسبيل تأسيس إمبراطورية ضخمة -كان يحلم بها- ستصبح إطارا لتقدم الحضارة" (تايلور، 1992، ص123).

بذلك يمكن القول إن فلسفة أرسطو التربوية تقترب من قيم التربية الدولية التي من أهمها العدل والمساواة والاعتدال والواقعية، وتهتم بحقوق الإنسان وتبنى على التعامل والاعتماد المتبادل بين الأفراد بعضهم بعضا وبينهم وبين حكوماتهم، وتعتقد بأهمية السلام الواقعي في تحقيق التنمية، ولكن على الرغم من ذلك لم تخرج تلك القيم من حيز دولة المدينة وهذا ما يفسر طبيعة المدينة الدولة الواقعية من وجهة نظره وقوانينها الحاكمة لها والتي ربما - بل غالبا- ما تختلف عن مدينة أخرى حتى وإن اقتربت منها ثقافيا وجغرافيا.

3- المدرسة الكلبية وموقع التربية الدولية فيها

تعد المدرسة الكلبية من أشهر المدارس السقراطية الصغرى وأكثرها تأثيرا؛ فاستندت في تعاليمها على آراء سقراط التي وحد فيها بين الفضيلة والسعادة، إلا أن الكلبيين قد مالوا إلى التوحيد بين الفضيلة والزهد، وسميت الكلبية بهذا الاسم نسبة إلى المكان الذي أسست فيه وهو "الكلب السريع" ذلك المكان الذي اتخذه "أنتيستينِس" مؤسس المدرسة مكانا للتعليم، ولم تقتصر الكلبية في شهرتها وتأثيرها على مؤسسها فقط بل كان من أهم أعلامها "ديوجين" الكلبي و"أقراطيس" وهؤلاء الثلاثة جميعا يمثلون أعلام مرحلة الكلبية المبكرة، وكان للكلبية أعلام في عصرها المتأخر في العهد الروماني مثل بروتيوس وديموناكس وديون (النشار، 2013، ص28).

التحق "أنتيستينِس" بسقراط وصاحَبَه وأعجب بشخصيته واتخذ منه مثلا أعلى وكان مما أعجبه في شخصية معلمه الاستقلال الذاتي في الأداء وفي السلوك وعدم اكتراثه بالثروات الدنيوية، وازدرائه للحياة المادية ونبذها، وعدم النظر إلى ما تبديه الحياة من زينة خلابة

وزخرف كاذب؛ ومن ثم فقد اعتبر "أنتيستينس" الفضيلة هي الاستقلال والابتعاد عن كل متع الحياة المادية، وجارى التلميذ أستاذه في توحيده بين الفضيلة والمعرفة، وتمادى في ذلك لدرجة القول بأن الفضيلة وحدها كافية لتحصيل السعادة وتُطلَب لذاتها، والفضيلة هي غياب أي رغبة والتحرر من الحاجات المادية (النشار، 2013، ص29).

والفضيلة عند الكلبيين واحدة لا تتجزأ فإما أن يكون الشخص فاضلا إلى النهاية أو لا يكون كالخط إما أن يكون مستقيما أو ليس مستقيما ولا وسط بين الطرفين، فإن كان الإنسان ذا فضيلة كان عالما كل العلم حكيما كل الحكمة سعيدا كل السعادة كاملا أتم الكمال؛ لأن الفضيلة اسم جامع لكل الخير وإن لم يكن الشخص فاضلا كان غبيا وشقيا وجاهلا وشريرا (ستيس، 1984، ص139).

وعلى تلك النظرة إلى الفضيلة عاش الكلبيون عيشة خشنة في جو من الزهد الصارم لا تغريهم مغريات الحياة ولا تميل نفوسهم إلى ثروة أو تتوق إلى سلطان، واقتصرت حاجاتهم على الحد الأدنى فلا يلبسون ناعم الثياب حين تكفي الأسمال، ولا يسكنون الدور ما دامت أرض الله الفضاء تكفيهم وطاء والسماء لهم غطاء، وقد أُثِر عن "ديوجين" الكلبي أنه كان يحمل مصباحا يفتش به في وضح النهار عن الإنسان الكامل فلا يجده، وأن الإسكندر الأكبر سأله عما يريد فأجاب "أريد ألا تحجب عني ضوء الشمس"، فتمنى الإسكندر أن لو لم يكن هو الإسكندر لكان ديوجين؛ تلك هي الحياة الفاضلة ذات النظرة الكلبية التي تؤدي بالإنسان إلى الغاية المنشودة (أمين ومحمود، 1935، ص132). كما أن "ديوجين" كان يرى أن العالم كله وطن له، ويستحيل على المجتمع أن يعيش من غير قانون، والقانون أساس الحياة المتمدنة، والدولة الحقيقية هي التي تتسع اتساع العالم كله، وكان ينادي بشيوعية النساء والأولاد التي مارسها فيما يبدو عدد من الكلبيين (فخري، 1991، ص153).

ومن تعاليم الكلبية؛ على المرء أن يعيش عيشة التقشف ويأكل ليعيش فقط ويلبس رداء واحدا، وكانوا يزدرون الثروة والشهرة والمولد الحسن ويكتفون بأي مأوى أتيح لهم حتى لو كان دنًّا، مقتدين بديوجين الذي كان يرى أن من مزايا الآلهة أنهم لا يفتقرون إلى شيء، وكذلك الرجل المتألِّه لا يحتاج إلا للقليل، وكانوا يرون أن الحكيم جدير بالمحبة وصديق لجميع أقرانه من بني جنسه، وعلينا ألا ندع شيئا للصدفة (فخري، 1991، ص155).

ولما كان العلم عند سقراط هو معرفة الفضيلة فقد رغب الكلبيون عن العلوم والفنون وبالغوا في ذلك إلى حد عجيب حدا بهم إلى أن يتخذوا الجهل مثلا أعلى، وماذا يجدي العلم والفضيلة وحدها كافية لتحصيل السعادة وهي رهينة العمل ولا تحتاج إلى القول الكثير والعلم الغزير على حد زعمهم (أمين ومحمود، 1935، ص ص132-133).

انتشر تلاميذ هذه المدرسة في الأرض لا يبتغون من الناس شيئا ولكن ليحملوهم على الزهد والقناعة وليعلموهم أن لا خير إلا في الفضيلة ولا شر إلا في الرذيلة؛ فلا الضياع ولا المتاع ولا الملكية ولا التمتع بالحرية بل ولا الحياة نفسها من وسائل الخير بل الخير هو الفضيلة وحدها، كلا ولا الفقر والشقاء والمرض والرق ولا الموت نفسه من وسائل الشر بل الشر هو الرذيلة وحدها، فليست العبودية بأسوأ من الحرية إذا كان العبد الرقيق يعيش عيشة الفضيلة لأنه عندئذ يكون حرا في نفسه ولو كان مملوكا في ظاهره، وقد أجاز الكلبيون الانتحار على شرط ألا يكون فرارا مما في الحياة من ألم وبؤس بل لكي يقيم به المنتحر دليلا على أن الحياة ليست شيئا يدعو إلى التشبث بها (ستيس، 1984، ص ص138-139).

ظل الكلبيون هيئة نشطة، ولم يكن لهم مركز ولا مقر معلوم، وهذا هو النحو الذي يتناسب واتخاذهم الفقر منهاجا، بيد أنهم لقوا إلى حد كبير قبولا لدى الفقراء كما أن خشونتهم وإهمالهم المدروس المتعمد لأدب اللياقة العادي والمجاملات العادية – لاسيما لدى المتأخرين منهم - أوشكت أن تفسد رجولية موقفهم من الحياة، وإن أثّرت الصفات العامة بعد ذلك في الرواق ومذهبه إبان عهده الباكر، ولكن يبدو أن "أقراطيس" الكلبي طبيب النفوس ومعلم "زينون" في مراحل تكوينه الأولى كان رجلا أوتي ذكاء متّقدا وحماسة بالغة فجرد نفسه من ثروة عظيمة ليعيش عيش المتسول والواعظ، ونقطة ضعف الكلبيين تنحصر في مخلاة الشحاذ التي كانوا يمجدونها، لقد كانوا ينقذون أرواحهم بالعيش على حساب العامة الذين لم يكن لديهم وقت لإنقاذ حياتهم هم (تارن، 2015، ص ص346-347).

كان الكلبيون بالإجمال أقل أهل زمانهم شعورا بالوطنية المحصورة في مكان المولد والنشأة، وأكثرهم ميلا للإنسانية يستحبون الدول الكبرى كدولة الفرس ودولة الإسكندر دون الأوطان الضيقة أي المدن اليونانية وعصبياتها ونعرة العنصرية فيها والتي ظهرت في عصر أفلاطون وأرسطو، وربما يرجع ذلك إلى أنهم كانوا من الغرباء والعبيد ولا يتمتعون بامتيازات وحقوق المواطن اليوناني القديم، وأيا كان الأمر فهذا اتجاه جديد عن سابقيهم والذي سار الرواقيون فيه من بعدهم حيث صاغوا الفكرة في مذهب متكامل، وهذا الاتجاه يتلاءم مع القول بالماهيات منفصلة ليس بينها علاقات توضع في أحكام فماهية الإنسان لا تتضمن علاقة وطنية أو سياسية ولا ترجع إلى أية ماهية أخرى، فهي مطلق لا يحتمل الإضافة وهي الحقيقة وما عداها فهو عُرْف لا وزن له عند الحكيم؛ فيتبين من هذا أن المذهب الكلبي وحدة متماسكة الأجزاء (كرم، 2014، ص253).

تطورت الكلبية حتى أصبحت عند المتأخرين من فلاسفتها ظاهرة انحلال كبير في الحياة الفكرية عند اليونان، انعكست فيها آثار القلاقل السياسية المتلاحقة بعد تفسخ إمبراطورية الإسكندر، وضاعت فيها ملامح الروح اليونانية القديمة في عصرها الكلاسيكي، كما نبذت القيم الإيجابية في الحياة وظهر معها اليأس والانحلال الذي برزت ملامحه في موجة الشك في العلم عند معاصريهم الشكاك أو الانسياق إلى طلب اللذة عند القورينائيين (مطر، 1998، ص353).

والمدقق فيما سبق؛ يرى ويجد أن المدرسة الكلبية اصطبغت في أفكارها بصبغة دولية حيث كانت ذات نظرة عالمية إلى الإنسان، فاعترفت بحقوقه واهتمت كل الاهتمام بمبادئ المساواة بين البشر والعدل في المعاملة والاعتدال في الممارسات على الأقل في عصرها المبكر، كما أن الكلبيين كانوا أصحاب لسان فصيح يعتمدون على مبدأ التفاهم في إقناع الآخرين، ويستندون إلى التعاون والاعتماد المتبادل بين بني الإنسان وإن أعلنوا أن الاستقلالية سمة إلهية ومن الأفضل أن يتسم الإنسان بسمة من سمات الآلهة، فضلا عن أنهم كانوا ذوي تفكير ناقد فلم يكونوا نمطيين في صوغ تصور للدولة المستقلة ذات السيادة والتي تعادي كل من خالفها أو تعارضت مصالحه مع مصالحها بل جعلت المواطنة العالمية حقا مشروعا لكل مَن أشرقت عليه الشمس أو غربت.

ومن المؤكد أن المدرسة الرواقية قد استقت بعض أفكارها من المدارس الفلسفية السابقة لها إلا أن تأثير المدرسة الكلبية على الرواقية كان عظيما إلى حد اتهم الأخيرة بأنها لم تأت بجديد وما هي إلا فلسفة كلبية في نسق فكري متسق، وعلى كل حال يبقى التفرد للرواقية - مقارنة بغيرها من المدارس الفلسفية السابقة لها – في القدرة على التقاط الفِكَر من تداعيات الماضي وراهنية الواقع وآفاق المستقبل، واستخلاصها وصوغها بإحكام وتقديم الأدلة والبراهين عليها، والإصرار على نشرها بمرونة واتخاذ التدابير تجاهها بحصافة؛ الأمر الذي كتب لها الوجود والبقاء بين الفلسفات وهيأ لها أسباب الذيوع بين الناس.

المحور الثاني : السمات المَمَيِّزة للمدرسة الرواقية وعلاقتها بأبعاد التربية الدولية.

يتناول المحور الحالي السمات المميِّزة للمدرسة الرواقية وعلاقتها بأبعاد التربية الدولية حيث يعرض أولا التصور الفلسفي للمدرسة الرواقية معرّجًا من خلاله على مباحث الفلسفة ومجالاتها من منظور الرواقية، وأثر تلك الفلسفة على التربية، ثم يتطرق إلى التطبيقات التربوية للفلسفة الرواقية؛ كي يستنبط في ضوء ذلك بعض السمات المميِّزة لفلسفة التربية الرواقية والتي تتميز بها عن غيرها من الفلسفات الأخرى السابقة لها زمنيا، متضمنا علاقة تلك السمات بأبعاد التربية الدولية.

أ- المدرسة الرواقية: تصوراتها الفلسفية وأثرها على التربية

فيما يلي عرض مبسط لتصورات الفلسفة الرواقية باعتبارها إحدى المدارس الفلسفية التي كوّنت مذهبا فلسفيا كان له أثره الممتد على الفكر بصفة عامة والفكر التربوي بصفة خاصة؛ لذا فإن العنصر يشتمل على نقطتين أساسيتين:

أولا: تصورات الفلسفة الرواقية.. نظرة عامة

يتعرض البحث في هذه النقطة الجوهرية إلى نظرة عامة عن تصورات الفلسفة الرواقية، والتي تشتمل على أجواء نمو الرواقية كمذهب فلسفي، وأعلامها ومدارسها في الحقب الزمنية، والمبادئ والمسلمات الأساسية لها، ومباحثها، ويعقب ذلك نقد للمذهب يتم فيه عرض الإيجابيات والسلبيات.

أجواء نمو الرواقية

إيمانا بأن الفلسفة مرآة عصرها فليست مستقلة تنمو وتنحطّ حسب كفاية الشخص الباحث فيها، إنما تسير جنبا إلى جنب مع الحالة السياسية والاجتماعية والدينية والفنية للأمة، فإن النظام السياسي والفن والدين والعلم والفلسفة كلها أشكال مختلفة تعبر بها الأمة عن تاريخها وحياتها ودرجة رقيها (أمين ومحمود، 1935، ص ص275-276).

وتعد الفترة التي ظهرت فيها الرواقية من أحلك فترات التاريخ اليوناني عامة وتاريخ أثينا بصفة خاصة، ففي هذا الزمن فقدت اليونان استقلالها السياسي نتيجة فتوحات الإسكندر الأكبر الذي قضى على استقلالية المدن اليونانية فكانت استقلالية المدن قد انتهت تقريبا، وفي مدينة أثينا كانت الحياة السياسية شبه هامدة والوظائف العامة لم يعد لها من أهمية حيث تساوت مع الأعمال البلدية، ومع انتهاء الاستقلال تضاءلت التقاليد الأخلاقية، والشعور الديني أخذ يفتر ويتلاشى، وسط هذه الأجواء وذلك النوع من الفراغ بقيت الفلسفة وحدها تقوم بدور المرشد للعقل تعطي للحياة هدفا وتفرض للسلوك قاعدة وتساعد المرء على

الصمود أمام صروف الدهر وتقلباته أملا في أن تأخذ بيَد البائسين في خضم هذه الاضطرابات المتلاطمة وتوفر لهم الشعور بالأمان النفسي والعقلي والجسدي (مراد، 2004، ص323)؛ فباتت الفلسفة ملاذا ضروريا بعد أن كانت قديما ترفا فكريا ولكن واقعيا لم تملأ الفراغ أو تقوم بوظيفة التوجيه الكلي الشامل للجميع أو لدى الجميع (أجرو، 2009، ص51).

في هذا الجو المخيم عليه السكون وبعد الانتكاسة التي حدثت في القيم الأخلاقية الأصيلة دُعيَت الفلسفة لأن تحل محل التقاليد الأخلاقية والدينية وتصبح ذات طابع إيماني محرك للنشاط الذي خمل في مجال السياسة وأتبعه خمول في المجالات الأخرى؛ وهنا قامت المدارس الفلسفية ومنها الرواقية باستبدال مواضيع دراسات بأخرى تبعا لما استجد في المجتمعات، وحاكت ما حلت محله وانتظمت في فئات مرصوصة وبات الانتماء الفلسفي في ظل حاجات العصر وتحدياته لا يقل في درجته عن الانتماء الديني أو السياسي أو حتى الوطني، وشكلت الرواقية نسقا قيميا وأخلاقيا كان أكبر إنجاز عقلي في الثقافة الهللينستية والرومانية، وقدمت إطارا أخلاقيا جديدا ترك أثره داخل اليونان وخارجها وازدهر فيه العلم الطبيعي والعلم الاجتماعي (محمد ، 2021 ، ص173)، ورأت أن وسيلة النجاة تكمن في الانغماس في هذا المجتمع بطبيعته الحالية ومحاولة التكيف معه فإذا لم يكن بوسع الإنسان أن يغيّر واقعه إلى ما يحبه هو فعليه أن يغير من نفسه هو لتتوافق مع هذا الواقع (مراد، 2004 ، ص323).

إلى جانب الاهتمام بالفلسفة ومباحثها فقد تميز العصر الهللينستي حضاريا باصطباغ الروح اليونانية بالصبغة الشرقية بعد أن رفع الإسكندر الأكبر الحواجز التي كانت تفصل بين اليونانيين وغيرهم من الأجانب وذلك بفتوحاته التي مهدت الطريق إلى عصر جديد من التواصل والتزاوج والاندماج بين الثقافات شرقا وغربا وكانت الرواقية إحدى مظاهر هذا التزاوج (السكري، 2001، ص119)، وحينما يجد الإنسان نفسه منعزلا عن جو المدينة التقليدي - بفضل بناء الإمبراطوريات والتوسع في الفتوحات- لم يلبث إلا أن يبحث بنفسه ولنفسه عن القوة الأخلاقية التي يجب أن تقوده في الحياة ويشعر معها بذاته وبكينونته؛ ومن ثم كانت الفردية هي السمة الأساسية للأخلاق الرواقية التي برزت في هذا الجو بسماته المحددة وخصائصه المعينة (بوجليه وآخرون، د.ت، ص20). والحق أن فكرة الحكمة ذات السياج الأخلاقي على هذا النحو الذي يبدو مارقا عن الطبيعة البشرية لا تبدو فكرة يونانية الأصل فهي لم تتسرب إلى بلاد اليونان إلا قبل الرواقيين بقليل وذلك عند الكلبيين فهي فكرة شرقية أتت من بلاد آسيا الصغرى وفارس التي تتحدث اليونانية ثم انتشرت في بلاد اليونان وروما (بوجليه وآخرون، د.ت، ص23).

والرواقية ليست مدرسة فلسفية فحسب وإنما هي كذلك وقبل كل شيء أخلاق ودين، ولعل الطابع المميز لها هو نزعتها الإرادية التي جعلتها تطَّرح المثالية اطِّرَاحا دون تردد أو إحجام؛ فالمثل أو الكليات عندها ليس لها حقيقة في العيان فلا هي موجودة خارج الأشياء كحالها مع أفلاطون ولا هي موجودة في الأشياء كحالها مع أرسطو، إنما المثل والصور في الرواقية مجردات ذهنية ولا يقابلها شيء في عالم الواقع العيني (أمين، 1945، ص6).

أعلام ومدارس الرواقية

الرواقية حركة فلسفية وضع أصولها "زينون" الكتيومي وهو إغريقي ولد في مدينة "كتيوم" في الجزء الشرقي من قبرص، وتتلمذ على يد أقراطيس الكلبي واستلبون الميجاري وتأثر بطبيعيات هراقليطس، وظل "زينون" في أثينا مقبلا بشغف على التعلم متنقلا من مدرسة إلى أخرى غير قانع بما عند أستاذ واحد؛ فحضر دروس أقراطيس ولما سئمها أراد أن ينتقل إلى مجلس استلبون الميجاري فجذبه أقراطيس من عباءته يريد أن يمنعه من الانصراف فقال "زينون": "يا أقراطيس إن الفلاسفة لا يُجذَبون إلا من آذانهم" معرّضا بما في التعاليم الكلبية من فقر وقلة كفاية من الناحية العقلية، وتردد "زينون" على المدارس الفلسفية اليونانية زهاء عشرين عاما ولما أصاب منها بغيته اتخذ لنفسه مجلسا مستقلا في الرواق (أمين، 1945، ص14).

وسميت الرواقية بذلك نسبة إلى الرواق المنقوش في الساحة العامة في أثينا والذي كان قد اتخذه "زينون" مقرا لإلقاء محاضراته ودروسه هو ومن خلفه في زعامة المدرسة، وقد كان "زينون" معلما عظيما يرحب في مدرسته بالفقراء والأغنياء على السواء، وظل طوال أربعين عاما يعلِّم تلاميذه ويحضهم على الاعتدال في شؤون حياتهم، وجعل حياته نموذجا لتعاليمه حتى أصبحت عبارة " أكثر اعتدالا من زينون" مثلا سائرا في بلاد اليونان لمن أراد أن يبالغ في وصف أحد بالاعتدال، وظل "زينون" موضع احترام وتقدير في حياته باعتباره مؤسس المدرسة الرواقية، وكرَّمه الأثينيون تكريما فائقا بإقامة تمثال له من البرونز وإهدائه تاجا من الذهب وزودته بمفاتيح كل حوائط مدينتهم، كما وافقت الجمعية الأثينية على أن يشَيَّد له قبر من الأموال العامة وكان أهل مدينة كتيوم يباهون بانتسابه إلى مدينتهم (لائيرتيوس ، 2008، ص119).

والرواقية لم تنشأ دفعة واحدة بل نمت وتطورت عبر ستة قرون ويطلق على أنصار تلك المدرسة لقب الرواقيين وأصحاب الرواق وأهل المظال (أمين، 1945، ص5)، وقد مرت الرواقية بثلاثة عصور أطلق عليها مدارس الرواقية، وهي: المدرسة اليونانية القديمة التي أسسها زينون (336-264ق.م تقريبا) وكليانتس الذي خلفه في رئاسة المدرسة (304-232 ق.م) ثم خلفه كريسيبوس (282-204 ق.م) الذي كان غزير الإنتاج ودافع عن الرواقية في وجه خصومها وغدت على يديه فلسفة تامة مرتبطة الأجزاء واضحة المعالم، وبفضل جهوده وإضافاته وتعمقه ومؤلفاته التي بلغت ما يربو عن (700) كتاب قيل لولاه لما كانت الرواقية، والمدرسة الهللينستية وهي الرواقية الوسطى ومدتها في القرنين الثاني والأول قبل الميلاد وأفضل من يمثلها بوزيدونيوس (135-51 ق.م) ثم المدرسة الرومانية أي الرواقية الحديثة وامتدت من القرن الأول بعد الميلاد حتى إغلاق المدارس اليونانية عام 529م على يد الإمبراطور جوستنيان، وكان من أعظم شخصياتها سينيكا (4 ق.م-65م) وإبكتيتوس (50-138م) وأوريليوس (121-180م)، والأخيرة التي عاصرت معظم أباطرة الرومان كان لها أثر عظيم على أيديولوجية الإمبراطورية الرومانية بحيث أصبحت المدرسة الرواقية ظاهرة تاريخية امتدت ما يقرب من ثلاثة عصور(أبو السعود، 2021 ، ص340) (مطر، 1998، ص ص369-371).

وهكذا يمكن القول إن الفلسفة الرواقية ليست من صنع رجل واحد وإنما هي حصيلة عقل جمعي وثمرة أذهان مشتركة، وجملة نظرات متعددة الينابيع ومتنوعة الأفكار

ومتطورة العصور ومتسعة البقاع، وعمل جماعي اشترك فيه كثيرون وظلت تكتسب أنصارا وأتباعا طوال تاريخها الممتد (مشكور، 2010، ص273).

لقد قامت الفلسفة الرواقية قبل ميلاد المسيح عيسى بن مريم عليه السلام بثلاثة قرون تقريبا، ولكنها سرعان ما بلغت من الشهرة حظا عظيما؛ فقامت قوية وسارت فتية وعمَّرت طويلا وعاشت أمدا من الدهر لا ينقطع عنها سيل الدعاة والأنصار مدى قرون، رغم أنه قد انبرى لها هنا وهناك من حين إلى آخر خصوم أشداء ناصبوها العداء وكانت الحرب بينهما سجالا إلا أنها تغلبت على المصاعب واقتحمت طريقها في الذيوع والانتشار مؤيدة مظفرة (أمين، 1945، ص8).

وترجع عوامل جذب الرواقية لعقول كثير من المستنيرين وقلوبهم عبر مراحل زمنية متواترة إلى أمور من بينها: أن الرواقية في صميمها فلسفة عملية والرواقيون بطبيعة ميولهم ومذهبهم لا يحبون من الكلام إلا ما ينبني عليه عمل، كما أنهم يؤمنون بسموّ مكانة الفلسفة وجلال رسالتها ومقدرتها على إرشاد الناس وتوجيههم، فضلا عن أن الوعاء الأخلاقي في الرواقية كان ثريا بالنبل والتعمق الذي أشبع جانب الرضا لحاجات الضمير الحي ومطامح الوجدان الأخلاقي رفيع المستوى (أمين، 1945، ص11).

المسلمات الأساسية للفلسفة الرواقية:

تقوم الرواقية كفلسفة على جملة من المسلمات الأساسية التي تعبر عن جوهرها وتدل على طبيعتها؛ ومن تلك المسلمات ما يأتي:

- التوتر هو الكنه الأساس لكل الكائنات ومنها الإنسان: حيث يرى "زينون" الرواقي أن في مفهوم التوتر ما يمكن أن يكون بذرة نظامه؛ فاعتمد على ذلك في تفسير العقيدة الرواقية ولكن يبقى كيفية وجود قانون يتولى أمر نمو هذه البذرة محل تفسير، أي الصيغة التي تعبر عن الشروط التي بموجبها يستمر ويفعل نشاط الكائنات(أجرو، 2009 ، ص33). ويقصد بالتوتر الحركة التوترية للنفس؛ فالنفس تقوم بحركتين إحداهما من مركز الجسم إلى الخارج وهي حركة التخلخل، والأخرى من الخارج إلى داخل الجسم وهي حركة التكاثف، وتؤدي حركة التخلخل إلى ظهور الكيفيات في الجسم وحركة التكاثف لوحدة الجسم؛ وقد أرجع الرواقيون سبب التغير في الجسم وفي العالم إلى تلك الحركتين للنفس (سعد الدين، 2016، ص363).
- نشوء علاقة بين كائنين يعتمد على بعض القواسم المشتركة بينهما: إذ إنه بين المنفعل والفاعل أي بين الذي يتحمل والذي يفرض تغييرا ما لا يمكن أن يكون لا تشابه تام ولا اختلاف مطلق، وهذه القاعدة تخضع لها جميع التطورات فإذا كان بعض الفلاسفة القدماء يبين العلاقة بين الكائنين فيرى أن الشبيه يؤثر على شبيهه في حين يرى آخرون أن كل تغيير هو ناتج عن تباين فإن الرواقية ترى أن العلاقة تنشأ من عدم التشابه التام وعدم التعارض التام، وهذا يؤلف نسيجا جامعا لوجهي النظر ويضفي على الرواقية طابع المرونة والإبداع (أجرو، 2009، ص ص33-34). وبذلك يكون قد قبل الرواقيون في طبيعياتهم مبدأ الثنائية الذي تجمعه وحدة واحدة: ثنائية الفاعل والمنفعل أو المبدأ والعنصر أو الإله والمادة لكنهم لم يقبلوها على النحو الذي

كانت موجودة به عند أفلاطون (عالم المثل وعالم المحسوسات) أو عند أرسطو (الهيولى والصورة) حيث يمكن الفصل بينهما، أما ثنائية الرواقية فهي ظاهرية فقط تمكننا من تفسير العلية في العالم الطبيعي بوجهيها الفاعل والمنفعل؛ فالوجه الفاعل هو المبدأ هو الإله هو النفس بينما الوجه المنفعل هو العنصر هو المادة هو الجسم وهذان الوجهان لا ينفصلان ولا يمكن عزل أحدهما عن الآخر بحال، إذ إن المبدأ الفاعل مبدأ مؤثر في الأشياء فيه تتماسك أجزاؤه وبه كذلك تبدو صورته (النشار، 2013 ، ص189).

- التفاعل بين الكائنات مبني على القاعدة السابقة: وهي عدم قبول التشابه التام ولا التعارض الجذري؛ وعليه يتم التفاعل الذي يتمثل في علاقة التأثير والتأثر، وهذا المبدأ يصدق على أجزاء كل مجموع يشكِّل كائنا خاصا من كائنات العالم (أجرو، 2009، ص34).
- الجريان الدائم لجميع الكائنات واستقلالية الجوهر: حيث تتحد الأشياء الإلهية مع الأشياء الإنسانية كالنفس مع الجسد والحواس والميول مع العقل؛ وهنا يمكن القول بأن الفلسفة الرواقية تجمع بين بعض أفكار الفلسفة المثالية وبعض أفكار الفلسفة الواقعية إذ إنها تجمع بين الإلهيات والإنسانيات (أجرو، 2009 ، ص ص35-36).
- يؤمن الرواقيون بسيادة مبدأ العِلِّيّة (القدر) فقالوا إن هذا الكون واحد يشتمل على كل ما هو موجود، وهو محكوم بمبدأ حي فعال وعاقل يمسك بالزمام الأزلي ولكل ما يوجد ولكل ما من شأنه أن يتتابع في نظام معين، والأحداث الأولانية علل لتلك التي تتلوها؛ وعلى هذا تكون جميع الأشياء مرتبطة فيما بينها بعضها بالبعض الآخر، وبالمثل لا يمكن لأي حادثة من الحوادث أن تكون منفصلة عما سبقها من حوادث ولا تكون مرتبطة بواحدة منها، فمن كل شيء حادث يتلو شيء آخر معتمد عليه بالضرورة بما هو علَّة له، ولا شيء يحدث في الكون بدون علة لحدوثه، ولا يوجد شيء منفصلا أو منعزلا عما حدث من قبل، ولو وُجدَت حركة من الحركات في الكون بلا علة لانفرط عقده ولما ظل متماسكا بعد ذلك في وحدة محكومة بنظام ثابت (عبد الغني، د.ت، ص ص34-35).
- الجمع بين فكرتي الفصل المطلق بين الأجناس والتي أرجعها "زينون" إلى هراقليطس وفكرة الهوية الأساسية لكل شيء التي تعلمها في مدرسة أنتيستينس وأقليدس: أي جمع "زينون" في هذا المبدأ بين مبدأ الاسمية التي تتضمن بأن الكليات لا وجود لها لا في الواقع ولا في الذهن وإنما هي مجرد ألفاظ وأسماء تدل على عدد غير محدود من الأشياء وبين مبدأ الهوية الأساسية للشيء (أجرو، 2009 ، ص ص37-38).
- استمرارية التباين بين مستويات الشيء: إذ إن الفلسفة الرواقية تنطلق من مستويات متدرجة للشيء فعلى سبيل المثال البشر ينقسمون تبعا لها إلى حكماء ومجانين دون توسط ممكن بينهما، ولكن مبدأ الاستمرارية يصل بنا إلى حقيقة أن الجنون له درجات متفاوتة ومتدرجة، أيضا القول بأن الحكيم حر وكل الآخرين مرتبطين بالأهواء بعضهم مكبل وبعضهم مقيد بالسلاسل وآخرون معلقون بخيط رخو جاهز لأن ينفصم (أجرو، 2009 ، ص ص38-39).
- الاعتقاد بنظرية في الأخلاق يطلق عليها الحمل أو التحمل: وفحواها أن الجهد الخلقي الذي يبذله المرء إنما يكون بالأساس جزءا من استعداده الطبيعي ويقوم على التوجه إلى معرفة ما في الإدراك الذاتي من أمور ذاتية؛ فالمرء يحصل على الأمور التي تتوافق

وطبيعته ويميز بين الأمور التي يمكن تحملها والأخرى الضارة؛ ومن هنا يسعى كل كائن حي إلى صون نفسه ومع التقدم بالعمر يزداد الإنسان معرفة بأن العقل هو الماهية الطبيعية الحق التي يتميز بها عن سائر الكائنات الحية، ثم إن التخصيص يوسع مجال النشاط الخلقي ليبلغ الجماعة فالفرد لا ينتمي إلى نفسه فقط بل إلى الأهل والأصدقاء والجيران وأخيرا إلى الإنسانية بأسرها (كونزمان وبوركارد وفيدمان، 2007، ص57). بذلك ينطلق الرواقيون في نظريتهم من مبدأ حب البقاء الذي يحفز الكائن الحي على التمسك بالحياة بأي ثمن، وما اللذة إلا حال ملازمة لبلوغ الكائن الحي هذا الهدف الطبيعي إما على سبيل الرغبة أو النزوع بالنسبة للحيوان أو الإدراك العقلي بالنسبة للإنسان (فخري، 1991، ص175).

مباحث الفلسفة الرواقية:

تعد المدرسة الرواقية من أكبر المدارس الفلسفية بعد المدرسة الأفلاطونية، حيث اعتمدت الفلسفة الرواقية على إرساء فن الفضيلة ومحاولة اصطناعها في الحياة العملية مساهمة في ذلك بمساعدة الفرد على الصمود أمام صروف الحياة ؛ فلم تعد الفلسفة في ظلها تبحث عن الحقيقة لذاتها بقدر ما أصبحت معيارا خارجيا يتجه إلى ربط الفلسفة بالمقوّم الأخلاقي ؛ ولقد ركز أصحاب هذا المذهب في دراستهم الفلسفية على خاصية الأخلاق ، وصارت الفلسفة هي البحث عن الفضيلة نفسها ؛ وبهذا تتحقق السعادة التي تمثلت في الزهد في اللذات ومزاولة التقشف، وتبلور هذا الاتجاه الفلسفي وانصرف التفكير في الوجود إلى البحث في السلوك الأخلاقي للإنسان (عايب ، 2015 ، ص 48).

وانقسمت العلوم الفلسفية التي سادت العصور المتأخرة في الحضارة اليونانية - بعد أفلاطون وأرسطو- إلى ثلاثة فروع هي حسب الترتيب التاريخي لظهورها: الطبيعة والأخلاق والمنطق؛ أما علم الطبيعة فيختص بتقديم صورة جامعة عن العالم ككل بما فيه من كائنات حية وكائنات غير حية، ويختص علم الأخلاق بتقديم نظام متسق من التعاليم الأخلاقية التي تمكن الفرد من السلوك الصحيح، وأما علم المنطق فيختص بتقديم طرائق البرهان الفلسفي (الجدل) وقواعد العرض الأدبي (الخطابة) (السكري ، 2001، ص128).

وعلى الرغم من أن هذا التقسيم ظهر تاريخيا قبل الرواقية إلا أن الرواقيين هم أول من طبقوه وجعلوه أساسا في تعليم الفلسفة وتعلمها، وقد اختلف الرواقيون فيما بينهم حول تتابع تلك الأقسام وعلاقتها المتشابكة فمنهم من وضع الفلسفة الطبيعية في البداية باعتبارها الأقدم تاريخيا والأسبق منطقيا وجامعة لبعض الأشياء الإلهية والأشياء الإنسانية فمن المناسب أن يتحدث المرء أولا عن الأقدم زمنا وينتقل من الكليات إلى الجزئيات، وإذا أراد طالب مبتدئ التقدم لدراسة الفلسفة فيلزمه أن يبدأ أولا بدراسة علم الفيزياء لأن ما هو أول وجب أن يدرَّس أولا، والبذور الأولى لكل الأشياء تأتي من عند الآلهة - على حد قولهم- وينتج عن ذلك أنها الأساس الضروري للأشياء الإنسانية لذلك فإنها واقعيا ومنطقيا سابقة لها؛ ومن ثم وجب الابتداء بدراسة الفيزياء، ومنهم من وضع الأخلاق في المقام الأول لأنها لازمة للفضيلة وبلوغ السعادة وهي التي تجعل العلم ذا قيمة، ومنهم من جعل المنطق في الصدارة لأنه يعبر عن الحصن الأمين للعقل من الزلل؛ وعلى كلٍّ فإن هذه الأقسام متشابكة ومتتابعة ومتوقفا بعضها

على بعض ولكنها غير متساوية في درجة الأهمية لديهم؛ فالطبيعة وقوانينها أساس الأخلاق والأخلاق خضوع العقل لقوانين الطبيعة والمنطق صورة الطبيعة في العقل، وإذا أردنا أن نقترح رسما لتجسيم النسق الرواقي فلن يكون هذا الرسم في شكل هرم استنباطي متدرج ولا في شكل خط استنتاجي متقطع ولكن في شكل جسم كروي يمكن لنا فيه أن نلتحق بأي نقطة انطلاقا من أي نقطة أخرى فوق الهيكل (عزوز، 1992، ص ص202-203).

وعلى إثر ذلك؛ فإن هذه العلوم الفلسفية الثلاثة تشبه البيضة حيث القشرة تمثل المنطق والبياض يمثل الأخلاق والصفار الفيزياء، كما تشبه الحديقة حيث إن الطبيعة أشجارها أو أرضها والأخلاق ثمارها والمنطق سياجها وسورها، وتشبه أيضا المدينة فالطبيعة سكانها والأخلاق دستورها والمنطق حصونها، وهي كالكائن الحي الطبيعة دمه ولحمه والمنطق عظامه وعضلاته والأخلاق هي نفسه وروحه (مطر، 1998 ، ص ص376-377).

ويؤكد الرواقيون على الطابع النّسقي لمذهبهم الفلسفي فهم أول من استعمل كلمة نسق system وكان ذلك في معنى نسق العالم، وفي معنى النسق العقلي باعتبار أن العقل جملة من المفاهيم والتصورات المترابطة المتناسقة، ويبرز الطابع النسقي للرواقية من خلال شكلين للنسق حيث يعبر من جهة عن السياق المنهجي ومن جهة أخرى يعبر عن الكلية العضوية التي تمسك على شيء ما وحدته؛ فمن المنظور الأول يعبر النسق بوصفه سياقا منهجيا عن نظام العلل العقلية المحددة للطرح الفلسفي الصارم، فالأفكار ليست منفصلا بعضها عن بعض بل هي مترابطة متسلسلة بحيث تأتي كل واحدة منها تابعة لما سبقها وممهدة بالضرورة لما يتلوها؛ فالمنطق الرواقي مثلا يخضع لهذا النوع من النسقية التي تجعل نظرية الإحساس والتمثل تتبوأ مكان الصدارة لأنها ضرورية لفهم النظريتين اللاحقتين: نظرية التسليم والتصديق ونظرية الإحاطة والعلم، وإذا كان النسق بالمعنى الأول يعبر عن التقدم والتطور وعن التدرج في الإنجاز والاكتمال فإن النسق بالمعنى الثاني يعبر عن التمام والكمال أي الوحدة العضوية التامة التي لا تحتاج إلى شيء آخر غير مكوناتها المتماسكة والمحددة لبعضها البعض (سُعيّد، 1999، ص ص14-15).

انطلاقا من هذا الاعتبار؛ فإن الفلسفة الرواقية بل وأي فلسفة نسقية تشكل كلاً واحدا لا انفصام له ولا تصدع فيه؛ ولئن وجد اختلاف حول ترتيب أقسام الفلسفة الرواقية وحول النظام البيداجوجي الذي ينبغي توخيه أثناء تلقين مبادئها للناشئة فإن جميع الأقسام ذات أهمية - سواء كانت أهمية وسائلية أو غائية – والحكيم الرواقي هو من يملك معرفة تامة بالمنطق والطبيعة والأخلاق على حد السواء، ونسقية المذهب الرواقي إنما تظهر في الاتساق والانسجام أكثر منها في التسلسل واللزوم؛ وعلى هذا فقد يبدو من الشطط أن يعرض المذهب الرواقي بدءا بأحد أقسامه دون الآخر ولكن الضرورة التعليمية والتعلّمية تغفر ذلك وتتجاوز عنه (سُعيّد، 1999، ص ص15-16).

وفي ظل الضرورة التعليمية التي تفرض على المدرّس أن يبدأ حتما بقسم من الأقسام فإن معظم الرواقيين قد اتبعوا في دراسة الفلسفة وتدريسها ترتيب المؤسس لها فكانوا يبدأون بدراسة المنطق ثم يتبعونها بالطبيعة وينتهون بدراسة الأخلاق (الصافوري، 2003، ص233)، ولعل ذلك لا يتناقض مع التعليم الرواقي الذي يعتبر العلم فضيلة تمهد لتحقيق الفضيلة العملية، وانطلاقا من أن الأدنى يخدم الأعلى وتبعا لذلك فإن دراسة المنطق ودراسة الطبيعة

جـزءان لا يتجـزآن لراغبي دراسـة الأخـلاق بحثـا عـن الفـضيلة (عـزوز، 1992، ص203) (G. Reydams‐Schils, 2010, p.567).

ويتبع البحث في عرضه لمباحث الفلسفة ومجالاتها هذا الترتيب؛ فيعرض أولا مبحث المنطق الرواقي متطرقا فيه إلى نظرية المعرفة، ثم مبحث الطبيعة الرواقية وبعض قضاياها وفروعها لاسيما قضية اللاهوت الرواقي ذات الارتباط بعلم الثيولوجيا الذي ينتمي إلى هذا المبحث في تلك الفلسفة، ويختتم بمبحث الأخلاق مع تسليط الضوء على الفضيلة الرواقية وسعادة الإنسان، ومكانة الحكيم الرواقي.

❖ المنطق الرواقي

ترتكز الرواقية على ثلاثة مباحث وهي المنطق والطبيعة والأخلاق، واهتمت بالمنطق لإيمانها بأن الإنسان بطبعه عقلاني، فسعى الرواقيون لدراسة المنطق من أجل شحذ القدرة العقلية، وقد رأوا أن لذلك أهمية كبيرة فهو يسهم فلسفيا في مساعدة الدارسين على اختيار القيم الحقة وتحسين اختيارات الفرد في الحصول على السكينة، وجل نصائح الرواقيين تتعلق بالجانب النفسي والطبيعة (علي،2020، ص441).

واعتبر الرواقيون دراسة المنطق جزءا لا يتجزأ من الفلسفة في حين أن أرسطو لم يعطِ للمنطق إلا منزلة الآلة أو الأداة التي بها يكون تكوين العلم بدون أن يعتبر المنطق جزءا لا من العلم ولا من الفلسفة؛ لذا فإن تقدير الرواقيين للمنطق كان كبيرا حتى إنهم جعلوا الجدليَّ وحده حكيما، وهذا العلم يساعد على توضيح كل شيء سواء كان الموضوع يتعلق بالفيزياء أو يتعلق بالأخلاق (عزوز، 1992، ص204)، وكانوا يعرفون علم المنطق بأنه "علم القضايا التي قد تكون صادقة أو كاذبة أو لا تكون"، وما يقال على القضايا يقال على أجزائها إذ إن موضوع المنطق عموما عندهم هو دراسة الحجج وأجزاؤها ألفاظا وقضايا، وهدفه هو الوصول إلى معرفة الطرق البرهانية (النشار، 2013، ص ص171-172).

وحاول الرواقيون أن يضعوا منطقا يوفقوا فيه بين المعرفة الحسية والمعرفة العقلية وحثوا تلاميذهم على تعلمه لما له من أهمية كبيرة في شؤون التربية، وقصدوا جراء ذلك ترسيخ عقائدهم في نفوس طلابهم بقوة لا تتزعزع لأنهم كانوا أهل تربية وعمل قبل أن يكونوا أهل علم ونظر(السكري، 2001، ص133)، وتحت اسم المنطق أدخلوا كل المباحث التي تتناول الكلام الداخلي (الأفكار) والكلام الخارجي (الألفاظ)؛ ولهذا فقد ميزوا في المنطق بين ناحيتين: ناحية الأفكار والتصورات وناحية الألفاظ المعبرة عن تلك التصورات (ري وأرمسون، 2013، ص168)، وعليه: فقد قسم الرواقيون المنطق إلى قسمين: أحدهما يختص بعمليات التفكير أي الجدل والآخر يختص بقواعد التعبير أي الخطابة أو الديالكتيك، والجدل هو علم المناقشة الصحيحة بواسطة السؤال والجواب، بينما الخطابة هي علم الحديث حول الأشياء التي تظهر بوضوح من خلال الحديث المباشر البسيط، والخطابة لها عندهم ثلاثة أقسام؛ الخطاب التداولي والخطاب القضائي وخطاب المديح، أما الجدل فيدور حول موضوعين رئيسيين: موضوعات الخطاب الجدلي واللغة المستخدمة فيه (النشار، 2013، ص172).

وحوّل الرواقيون الجدل الذي لم يكن له أي قيمة عملية عِلما نظريا وعدُّوه علم الحق والباطل، وهذا العلم بحث في الشروط الضرورية لصحة الأفكار وسداد التفكير المنطقي،

وهدفه تعريف الحق وتأكيده وتأييد الرأي الصحيح وتحليله، وله فوائد وفضائل منها: التحرر من العجلة وأخذ الحيطة وتوخي الحذر والرصانة والجد وحسن الحديث وقوة الحجة ووجاهة السؤال وإقناع الجواب (السكري، 2001 ، ص128) (محمد، 2021 ، ص178).

ويقوم المنهج الجدلي عند "زينون" الرواقي على ما يسمى ببرهان الخُلْف والذي تخلُص فكرتُه في أنه يبدأ مستخدمه بالتسليم بصحة المقدمات التي يسلِّم بها الخصم، ثم يتبع ذلك بمحاولة بيان التناقضات التي تترتب على التسليم بصحة هذه المقدمات ؛ ومن ثم يكتشف الخصم أن التسليم بهذه المقدمات هو الذي أدى إلى هذه التناقضات التي لا يقبلها العقل؛ وعليه يتضح خطأ المقدمات فيكون نقيضها هو الصحيح ونقيضها هذا ليس إلا القضية التي يريد "زينون" أصلا الدفاع عنها والبرهنة على صحتها(النشار، 1998، ص201).

وحسب الرواقيين فإن الحق يختلف عن الحقيقة من زوايا متعددة منها: أولا من حيث الجوهر ذلك لأن الحقيقة هي جسم بينما الحق لا جسمي إذ إن الحقيقة هي علم الأشياء الحقيقية والعلم هو أسلوب من المصدر الحاكم الذي بما أنه نفَس فهو بالنتيجة جسم، أما الحق هو أسلوب من المُعبَّر عنه والمعبر عنه لا جسمي، ثانيا من حيث التكوين فالحقيقة امتلاك مجموعة من المعارف والحق معبَّر عنه بسيط، وأخيرا من حيث الاحتمال ذلك لأن الحقيقة تتعلق بالعلم والحكيم وحده يمكنه امتلاكه وبالعكس فاقد الرشد يمكنه في بعض الأحيان أن يصادف معبَّرا عنه حقيقيا؛ فالحقيقة فضيلة يتوقف على الأخلاق أن تعطي تعريفا لها والحق معبر عنه والهدف الرئيس للجدل هو تعريف وتحليل الحق حقيقة (أجرو، 2009، ص184).

وعن علم الخطابة يعتقد الرواقيون أن الكلام فكر في هيئة صوت وأن الألفاظ تصدر عن طبيعة الأشياء؛ لذا فقد شغلوا أنفسهم فيه بقواعد الكلام وتكوين الجمل وسلامة النطق إلى درجة كبيرة، وعندهم أن الحكيم الذي يمثل النموذج الكامل في جميع الميادين هو كذلك الخطيب الكامل الذي يمتلك المعرفة ويركز على الحق والدقة ويحيد عن الحيل العاطفية (ري وأرمسون، 2013، ص168).

وفي المنطق الرواقي اهتمام بالخطاب في صوره المتعددة؛ فيهتم المنطق الرواقي بالخطاب القصير مثل الحوار الذي يتم تداول الأسئلة والأجوبة فيه، كما يهتم بفن الخطاب الطويل مثل الخطاب السياسي أو الاجتماعي كخطاب الساسة والشعراء والخطباء أي دراسة للقول الجميل والبلاغة فيه، وأهم جزء في المنطق الرواقي هو الدراسة التي تهتم بتحليل اللغة وبتصنيف عناصرها، والرواقيون كان لهم فضل السبق في التمييز بين الدال والمدلول، كما أنهم هم أول من حدد مختلف مقولات النحو والصرف في اللغة اليونانية، إذ إننا نجد في الجدلية الرواقية نظرية تمييز بين المدلولات الناقصة أي الحامل والمحمول قبل تركيبها وبين القضية الإسنادية التي تكون مدلولا كاملا؛ لأنه فعليا لا يمكن الحكم منطقيا بالخطأ أو الصواب إلا على قضايا يكون فيها المعنى كاملا (عزوز، 1992، ص ص204-205).

المعرفة الرواقية:

يذهب الرواقيون إلى أن المعرفة وسيلة لاكتساب الحكمة ومهارة الحياة، وتُبنى نظرية المعرفة لديهم على مصادر متعددة: أولها الإحساس إذ إن أي معنى من المعاني أصله في الإحساس والتصور الحسي، وثانيها العقل الذي يستخرج أحكاما واضحة ومبادئ ثابتة لا تخرج عما قدمه الإحساس، وثالثها التذكر إذ إن الإنسان بعد أن يجمِّع عدة تصورات حسية يكوِّن

عنها تصورا كليا كما أنه يقوم بتكوين تصورات كلية للمعنى الذهني وهو ما يسمى بالعلم، كما ترى الرواقية أن هناك بعض الأفكار الفطرية التي توجد بعيدا عن التجربة والاكتساب وهي ما يعرف بالأوليات وهي سابقة على كل معرفة عقلية وعرفوها بالأمر الكلي الذي نتصوره تصورا طبيعيا (أمين ومحمود، 1935، ص284)؛ ومن ثم فإن كل معرفة حسية حتى المعاني الأولية أو الفطرية، والأشياء تطبع صورتها في الحس بشكل مباشر، والمعرفة فكرة حقيقية يقينية تمتاز بالقوة والدقة والوضوح، والعلم تنظيم للمعرفة الحسية أي أن الإدراكات الجزئية لا تخرج العلم عن دائرة المحسوس، وقد أنكر الرواقيون الحقيقة الميتافيزيقية للمفاهيم، فالمفاهيم مجرد أفكار في العقل جردها من الجزئيات وليس لها حقيقة خارج الوعي (ستيس، 1984، ص280).

ولما كانت كل معرفة هي معرفة بموضوعات الحس؛ فإن الحقيقة ببساطة هي مطابقة انطباعاتنا مع الأشياء، ومعيارها يجب أن يقوم في الإحساس نفسه، وبذلك نعرف ما إذا كانت أفكارنا نسخا صحيحة من الأشياء أم لا، ونميز بين الواقع والتخيل أو الأحلام والأوهام، ولا يمكن للحقيقة أن تكون في المفاهيم لأن المفاهيم من صنعنا نحن ولا شيء حقيقي سوى انطباعات الحواس، بمعنى آخر لا يمكن أن تكون في الفكر بل في الوجدان، والأشياء الحقيقية- بنظرة الرواقية- تنتج فينا شعورا هائلا أو قناعة بحقيقتها، وقوة الصورة وحيويتها هما اللذان يميزان هذه الإدراكات الحسية الحقيقية عن الحلم أو الخيال؛ ومن ثم فإن معيار الحقيقة الوحيد هو هذه القناعة الفريدة حيث الحقيقي يفرض ذاته على وعينا ولا يمكن إنكاره (أمين ومحمود ، 1935، ص ص284-285) (ستيس، 1984، ص280).

بذلك يرى الرواقيون أن الأشياء الحقيقية تبعث فينا شعورا قويا واضحا أو اعتقادا بأنها حقيقة، وهذا الاعتقاد هو وحده مقياس الحقيقة، وبذلك فقد عادت الفلسفة أدراجها كرَّة أخرى واتسمت في عهد الرواقية بالطابع الشخصي، وأصبح مقياس الحقيقة ليس قائما على العقل وهو عنصر عام بل على الشعور وهو عقيدة شخصية محصورة في الفرد (أمين ومحمود، 1935 ، ص ص285-286).

وحصول عملية المعرفة يمر بمراتب أربع متدرجة ومترقية: الأولى مرتبة التصور وهو الصورة الذهنية لوجود حقيقي أو الأثر الذي يحدثه في النفس موجود خارجي ينطبع في لوحة الذهن، والتصور أول حكم على الأشياء، والمرتبة الثانية التصديق ويحصل بعد وصول التصور فتمنح النفس القبول أو التصديق أو التسليم وهذا التصديق قد يكون على حق وقد يكون غير ذلك، فإذا كان على غير حق أخطأت النفس ولم يصدق ظنها، وإذا كان على حق كانت المرتبة الثالثة وهي الفهم أو الإحاطة أي إدراك الأمور بما يطابق تصورها، والمرتبة الثالثة تلك تسمى التصور الصريح أو القاهر أو المحيط وهو معيار ومحك للحق ويشترك فيه الحكيم والجاهل وكلمة محيط تعني القدرة على حصول الإدراك، بينما المرتبة الرابعة فتختص بالحكيم فقط وهي زيادة في قوة اليقين وتسمى مرتبة العلم، وهذه المراتب جهود تبذلها النفس المترقية من الجزئي إلى الكلّي أي ارتقاء من مستوى الإحساس إلى مرتبة اليقين (مطر، 1998، ص377).

صفوة القول أن مراتب المعرفة جهود متتالية تبذلها النفس مرتقية من مستوى الإحساس إلى مرتبة اليقين، وليس الارتقاء في المعرفة إلا ذلك اليقين المتدرج حيث تمتاز المعرفة

بطابع دينامي نشط يجعلها تتدرج ضمن دينامية كونية سارية في جميع عناصر الوجود، وبعبارة أكثر دقة فإن فعل المعرفة ليس مجرد تقبُّل سلبي لما يَرِد على الذات العارفة من الخارج بقدر ما هو نشاط مطابق للمبدأ الفاعل النشيط الساري في الكون، ويمكن حصر الطبيعيات الرواقية في بحث هذا المبدأ الفاعل الذي يعبر عنه باللوجوس أي الإله (سُعيّد، 1999، ص29).

❖ الطبيعة الرواقية

يعرف الرواقيون الحكمة بأنها "علم الأشياء الإلهية والأشياء الإنسانية" (Brouwer, 2014, p.8) كما تعرف بأنها "الخبرة الملائمة"(Brouwer, 2014, p.45)، وبإمعان النظر في التعريفين يمكن القول إنهما متشابهان بشكل ملحوظ حيث فهم الرواقيون كلا التعريفين من حيث الإدراك وكذلك من حيث التصرف، ومعرفة الحكيم أو خبرته هي إما إدراك الطبيعة البشرية كجزء من الطبيعة الكونية، أو تصرفاته في الكون وما ينتج عنها من خبرة، والتعريف الثاني يعمل أيضًا بالتوازي مع التعريف الأول من حيث الترابط بين المعرفة والطبيعة البشرية والكونية والأخلاق(Brouwer, 2014, p.49).

ويفصح الرواقيون عن موضوعات الفلسفة ومجالاتها ويؤكدون على أن الأشياء الإلهية تعني ما هو موجود مستقلا عن النشاط الإنساني أي وجد طبيعيا دون تدخل مهارة إنسانية فيه، وهنا يظهر أن علم الطبيعة أو الفيزياء يحوي الإلهيات أو الطبيعيات ككل، ولا يعني فقط الظواهر التي تتكشف لنا في الكون والكائنات التي يتألف منها بل معرفة الأسباب التي بمقتضاها توجد هذه الكائنات وتحدث هذه الظواهر؛ لذا فالفلسفة لديهم هي أيضا "دراسة الأشياء الإلهية والأشياء الإنسانية، ومعرفة الأسباب التي بموجبها توجد هذه الأشياء وتلك"، وبما أن الطبيعة هي مجموع الكائنات فكل كائن إذا هو سبب في الكل (النشار، 2013، ص169).

ويعرف الكائن في الرواقية تعريفا ذا أثر أفلاطوني بأنه هو "الذي يشترك في الجوهر"، ويميز الرواقيون في تركيب الكائن بين المبادئ والعناصر؛ فالمبادئ هي أسباب الوجود الحالي وما هو عليه، والعناصر هي ما يتألف الكائن منها وإليها ينحَلُّ، والمبادئ اثنان: فاعل وانفعالي أحدهما الانفعالي هو المادة دون صفة والآخر الفاعل هو الصفة التي تعطي للمادة شكلها وتحركها من داخلها وتقوم على نموها، بالصفة تعرف الكائنات وهي على ما هي، والصفة تبرز الماهية أو المادة مثلما تبرز الفاعلية الانفعالية، والصفة هي التي تهيمن في تركيب الكائن، والوجود والعمل هما الشيء الواحد نفسه فلا وجود للذي لا يعمل أي الذي لا ينتج أي أثر، وبالصفة وحدها يفعل الكائن، إذا فالكائن هو على الأخص موجود بالصفة (أجرو، 2009، ص ص61-62).

وفي الطبيعة الرواقية المنفعل هو ما يتوافق مع المادة (الهيولى) والفاعل ما يتوافق مع اللوجوس، واللوجوس هو العقل الكلي الذي يسري بوصفه نَفَسًا في المادة الخالية من الصفات، وهو بذلك يؤثر في قطورها، إننا نجد بذور اللوجوس في الموجودات جميعها، وهذه البذور هي التي تؤدي إلى تطور الموجودات تبعا لنظام موضوع، ويتداخل اللوجوس مع الهيولى ولا ينفصل عنها، إنه يمتزج ويتداخل معها كليا، ويعطيها صورتها وشكلها وبذلك يكون خلقه للكون، والعنصر الأول هو النار ومنه تتطور العناصر الأخرى كالهواء والماء والتراب والعالم العيْني، والنار باعتبارها حرارة تخترق كل شيء وتكون نَفَسًا حياتيا وبذلك تكون أيضا نفْسا وقوة تحرك كل ما هو عاقل، ويؤمن الرواقيون بتصور دائري فكما ينشأ العالم عن النار وهي

العنصر الأَوّلي فإنه يستحيل إليها، وبعد هذا الحريق الكلي للعالم سيتشكل عالم الأشياء العينية المفردة من جديد (كونزمان وبوركارد وفيدمان، 2007، ص55).

بصرف النظر؛ فإن الكون الرواقي نهائي وفانٍ، ولكن تلك النهائية تحدث بشكل لا نهائي فهناك بداية ونهاية للكون بشكل لا نهائي؛ فالإله واللوجوس لا يتسبب في تدمير الكون نهائيا، ولكنه بعنايته يضعه من جديد وعلى نفس صورته الأولى ليعود ويفنى من جديد، وهكذا إلى ما لا نهاية، وهنا نلمح معنى جديدا للخلود، وبعد الاحتراق الكلي تنطفئ النار أولا في المنتصف ثم يستمر الانطفاء تجاه الأطراف وتبقى شرارة واحدة متناهية الصغر والتي منها يولَد الكون من جديد بواسطة اللوجوس فتكون بمثابة البذرة للكون (الخولي، 2005، ص10).

والرواقيون يذهبون إلى أن العالم قد وُجِد عندما تحول جوهره من النار إلى الرطوبة من خلال الهواء، ثم كوَّن الجزء الأكثر سمْكا وثخانة منه الأرض، أما الجزء الأكثر رقة ولطفا منه فقد صار هواء، وأن هذه العملية من الخلخلة ظلت تزداد إلى أن ولّدت النار؛ وبناء على ذلك فمن اختلاط هذه العناصر وامتزاجها وجدت النباتات والحيوانات وسائر أنواع المخلوقات (لائيرتيوس، 2008، ص214).

ويقسم الرواقيون الكائنات في العالم إلى حية وأخرى غير حية، الجماد كالحجر وغيره يمثل الكائنات غير الحية، والنباتات أيضا مع أنها تولد وتموت وتنمو وتتناسل ولكن حركتها ليست سوى مجرد تنقُّل دون أن تقودها أية غريزة ولا يرافقها إحساس فحياتها ظاهرية وليست حياة حقيقية؛ أما الكائنات الحية فهي نوعان: غير عاقلة وهي الحيوانات وعاقلة وهي نوعان: البشر والآلهة؛ ومن ثم فإن التدرج التصاعدي الذي تشكِّله الكائنات التي تشعر وتتحرك يبدأ بالحيوانات وينتهي بالآلهة، والإنسان مكانه بين هذين الحدَّيْن وعلى بُعدٍ متساوٍ بينهما؛ فمن جهة يتصل الإنسان بالبهائم من حيث التناسل وحفظ السلالة والسكن في الأرض، ومن جهة أخرى هو في مصافِّ الآلهة حيث هو مثلها يشترك بالعقل العام ويملك في ذاته شرارة من الجوهر الإلهي النقي؛ فالإنسان يملك لغة لا تختصَر في صيحات وتعبِّر عن الفكر، إنه الحد الوسيط الذي تتلاقى وتتَّحد فيه السماء والأرض، وبفضل هذا الموقع المميز للإنسان بين الكائنات الحية وفي مجموع العالم كله فإن معرفة طبيعته لها أهمية عامة وتمثل قيمة في حد ذاتها (أجرو، 2009، ص ص106-107).

وتتمثل الغاية من تفسير الطبيعة عند الرواقيين في الكشف عن أن هذا العالم الطبيعي بكل ما فيه إنما هو دلالة وتجسيد لوجود العقل الإلهي؛ فكل ما في العالم الطبيعي من أشياء وظواهر هي تجليات تكشف عن الفعل الإلهي والعناية الإلهية التي نظمت الوجود ونسجته كعالم واحد ظاهره مادي وباطنه روحاني والروحاني لا يختلف كثيرا عن المادي، كما أن المادي ليس جامدا صُلبا بل هو أيضا به هذه النفحة الروحية التي تجعله يتقبل الفعل الإلهي ويتشكل وفقا لإرادته (النشار، 2013، ص187).

لقد وضع الرواقيون أساسا لفلسفتهم الطبيعية وهو المادة إذ ليس في الوجود الفيزيقي غير المادة، وكل شيء موجود هو مادة؛ إيمانا منهم أنه لا يمكن أن يتأثر غير الجسماني بالجسماني فالنفس تؤثر في الجسم والفضائل تؤثر في الإنسان؛ إذا فالوجود للأجسام المادية القابلة للفعل والانفعال أو التأثر والتأثير وما عداها فلا وجود لها، والشيء لا يكون حقيقيا ما

لم يكن جسمانيا وكل علة هي جسم من الأجسام وما لا جسم له لا حقيقة له، والذي دفع الرواقيين أن يقولوا بذلك اعتقادهم بوحدة الوجود فالعالم نشأ من مبدأ واحد، وقد رفضوا وجود الخلاء داخل العالم كما رفضوا الزمان والمكان وتفسيرهم في ذلك هو عدم وجود لها جميعا؛ فالمكان فراغ متوهم تشغله الأجسام وتنفذ فيه أبعادها إذا ليس للمكان وجود في ذاته بل باعتبار الجسم، والمكان لا حقيقة له إنما الحقيقي الجسم ذو الجرم الذي يشغل الحيز، والخلاء غير موجود لأن الذي يجعله موجودا هو الجسم والخلاء معناه غياب الجسم إذا هو غير موجود، أما عن الزمان فهو ليس بموجود أيضا لأنه يعبر عن المسافة أو الامتداد الذي يفصل بداية مدة من مدد العالم عن نهايتها والعالم لا منتهى له لأنه قديم والزمان غير محدود ماضيا ولا مستقبلا فوجود الزمان إذا اعتباري وليس حقيقيا (سعيد، 1999، ص ص31-32).

بذلك يرى الرواقيون أن جميع الموجودات متنفّسة إلا أنهم يعترفون بأن طبيعة النَّفَس الكامن في الأشياء تختلف باختلاف طبيعة هذه الأشياء وبحسب درجتها في سلم الطبيعة، فللجماد حالة وللنبات طبيعة وللحيوان نفْس، أي أن النّفَس في الجماد هو ما يحافظ على حالته وهو في النبات مبدأ غذائه ونموه، وهو في الحيوان مبدأ إحساسه وحركته، هذا النَّفَس هو الإله الذي لا تنفصل مشيئته المتجلية في الكون عن كيانه الشخصي؛ فالكون كل واحد وهو كائن حي العالم المادي جسده والإله روحه، وهذا يعني أن القدر المحتوم هو العناية الإلهية والعناية هي القدر أيضا فكلاهما شيء واحد نسميه قدرا بالنظر إلى التسلسل والترابط الضروري للأحداث الطبيعية ونسميه عناية بالنظر إلى الكائن الإلهي المدبّر لهذه الأحداث؛ ولما كان لا يوجد فرق بين الإله والطبيعة والعقل فإن كل ما يحدث في الطبيعة موافق للعقل ولا شيء فيها يناقضه حتى المرض والألم والموت وغير ذلك مما يبدو شرا في الظاهر فإن هذه الأمور تدخل أيضًا في نظام الطبيعة الكلّي (سعيّد، 1999، ص ص33-34).

وينتشر العقل الإلهي من وجهة نظرهم خلال الكون جاعلا منه كلاً عضويا فلا يوجد شيء دون أن يكون مصبوغا بالصبغة الإلهية، كما أنه لا يوجد شيء دون أن يكون موضوعا للقانون العقلي، ولقد استلزم هذا الموقف أولا: القول بجبرية صارمة وعناية كونية حازمة، فالحوادث جميعا جزء من سلسلة لا تنفصم من العلة والمعلول، وما المصادفة إلا اسم يصدر عن الجهل الإنساني لأن أمرا ما إذا افترضناه أنه حدث صدفة وبدون أية علة فإن ذلك سيُخِلّ بوحدة العالم ويقضي على نظامه السرمدي، والإمكان معناه أن الحادث المستقبل لا يتنافى مع قانون من قوانين الطبيعة المعروفة، وثانيا: ما دام أن الله هو الخير فإن العناية الإلهية تدبر أمر الجميع من أجل خير الكل فيسهم الجزء في خير الكل أي أن الأدنى يخدم الأعلى فالحيوانات التي ليس لها عقل فعال قد خلقت لخدمة الإنسان الذي له مثل هذا العقل، وهنا أصبحت مشكلة الشر معضلة تواجه الفكر الرواقي إذ إنهم قد اعترفوا بوجوده وفسروه على أنه الرذيلة في حين أن الواقع فرض عليهم لزوم البحث عن مصدره والمسؤول عنه وكيفية مواجهته فتعددت وجهات نظرهم في هذا وتناقضت وهذا دليل على التخبط الفكري في ذلك الأمر الذي استند إلى اجتهادات شخصية لعلمائهم ومفكريهم (ري وأرمسون، 2013، ص ص166-167).

والنفس في الرواقية نوع من التوتر يوحد أجزاء الجسم وهي أربعة أنواع: الأولى تلك النفس التي توحد الأجسام المادية وتعمل على تماسك جسم الكائن وتوجد في الأجسام الجامدة غير الحية كالحجر، وثانيها الطبيعة وهي القوة التي بفضلها يحيا الشيء حياة ظاهرية فينمو ويتغذى ويتكاثر علاوة على ما في النفس الأدنى منه أي الأولى وتوجد في النباتات، وثالثها الروح وهي مبدأ الحياة الحقيقية والحركة والإحساس بالإضافة إلى الغذاء والنمو والتكاثر والقوى

الموحدة للجسم وتوجد في الحيوان والإنسان، ورابعها تخص الإنسان فقط حيث نضيف إلى قوى النفس السابقة القوة العاقلة (سعد الدين، 2016، ص342).

ويتشابه تصور الرواقية هنا عن النفس مع تصور أرسطو حيث إن كل نفس من الأنفس عند الرواقية تتضمن قوى النفس الأدنى منها؛ فالنفس في النبات تتضمن قوى النفس في الكائنات الجامدة غير الحية التي تعمل على تماسك جسم الكائن، وبالإضافة إلى هذا لديها القوى الحافظة للحياة من تغذي ونمو وتكاثر، والنفس الحيوانية لديها القوى الموحدة للجسم والحافظة للحياة وبالإضافة إليها لديها الإحساس والحركة، والنفس الإنسانية لديها قوى الأنفس الأدنى منها وعلاوة عليها لديها العقل (سعد الدين، 2016، ص363).

والإنسان عندهم هو أرقى عناصر الطبيعة لأنه هو وحده الذي يتمتع بالنفس العاقلة، والنفس تنشأ مع الجسد لكنها تختلف عن الجسد في أنها تنشأ من مادة أكثر نبلا ونقاء، وهي تنتقل من الآباء إلى الأبناء باعتبارهم فروعا لهم، والنفس تتألف من ثمانية أجزاء: الحواس الطبيعية الخمس وهي البصر والسمع والشم والذوق واللمس، والجزء السادس هو الصوت والسابع هو التناسل أو البذرة المنوية والثامن هو العقل، والأخير هو الذي يقوم بدور الرئاسة والتدبير ويتحكم في جميع الأجزاء الأخرى تماما مثلما يتحكم الأخطبوط في مجاسه أي أطرافه (سعيّد، 1999، ص104)(النشار، 2013، ص197). ومركز النفْس هو القلب أما الشخصية فمركزها العقل، والعقل مصدر نشاطات النفس المختلفة الدنيا منها والعليا وإليه أيضا ترجع القدرة على إعمال الإرادة والقدرة على تصور المعاني (الصافوري، 2003، ص ص234-235).

وبالنظر إلى طبيعة تكوين الإنسان بصفة خاصة فإنه يتكون من جسم وروح، الروح جزء من الجوهر الإلهي (النار العاقلة) الذي يسَيِّر العالم بعنايته وجسم يفنى ويبيد، وإذا فارق الحياة عاد جسمه إلى المادة الأصلية وفني فيها وعادت روحه إلى أصلها وامتزجت فيها (كريسون، 1979، ص ص113-114). وبذلك يجعل الرواقيون في الإنسان عنصرين هما النفس والعقل، والنفس الإنسانية متصلة بالبدن واتصالها بالبدن دليل على أنها جسم لأن الجسم يتصل بالجسم ولا يتصل إلا به، وهي العنصر المتحكم في حياته ونشاطه وأفكاره ووظائفه الحيوية، ويموت الإنسان إذا فارقت النفس البدن (محمد، 2021، ص180).

وتتجه الطبيعة نحو عقل الإنسان لتحقيق أسمى الغايات؛ فوظيفة الإنسان أن يستكشف في نفسه العقل الطبيعي وأن يترجم عنه بأفعاله وأن يحيا وفق ذلك، وقد وهبتنا الطبيعة حب البقاء ميلا أساسيا يهدينا إلى التمييز بين ما هو موافق لها وما هو مضاد فنحن نطلب ما ينفعنا ونجتنب ما يضرنا بالطبع عملا بهذا الميل الأوَّلي، وإلى جانب هذا الميل العام وهبتنا الطبيعة ميولا خاصة كلها طيبة وموضوعاتها موافقة للطبيعة، وبالعقل يدرك الإنسان الحكيم أنه جزء من الطبيعة الكلية وأن حبه للبقاء متصل بإرادة الطبيعة الكلية أن تبقى وتابع لها (كرم، 2014، ص273). والعقل يتميز بثلاث خصائص رئيسية هي: الصحة والقوة والنقاء؛ والإنسان كائن عاقل، ومن يعيش تبعا للعقل يحافظ على تلك الخصائص (Løkke, 2015, p.89)

ودراسة الإنسان عملية هي بالضرورة معقدة ولها هدفان: الأول يعلمنا ما نتلقاه من الطبيعة، والثاني يقوم على ما يمكن أن يصير عليه الإنسان وكيفية الوصول إلى الكمال؛ لذا فالعلم الكامل للإنسان ينقسم أيضا إلى قسمين: الأول علم الإنسان كما هو في الطبيعة ويدخل هذا في علم الأشياء الإلهية العام ويدرس تبعا لعلم الفيزياء، والثاني هو علم الإنسان كما يجب أن يصبح بقواه الخاصة وهذا هو علم الأشياء الإنسانية، وعلم الأشياء الإنسانية يقسم بدوره إلى علمين مختلفين هما: المنطق والأخلاق؛ موضوع علم المنطق – كما تقدَّم- هو صناعة الأفكار على أحسن نظام وإعطاؤها كل الوضوح واليقين الذي يمكن أن تحتمله، وموضوع علم الأخلاق هو تقييم الوفاق بين ميول الإنسان وإرادته الصُّلبة التي لا تلين (أجرو، 2009، ص111).

وعن الموت؛ يقِر الرواقيون أنه من بين الأشياء غير المهمة أشياء مفضلة وأخرى منفرة، وفي قائمة الأشياء المفضلة الحياة وفي عداد الأشياء المنفرة الموت هذا من الناحية المعنوية، أما من الناحية المادية فالموت يعني انفصال الجسد والروح وهو تعريف مستعار من أفلاطون، وإذا كانت الحياة ذاتها من جملة الأشياء المحايدة فإن الانتحار يكون مبررا إذا ما خسر الإنسان الحيادية المفضلة تجاه الأشياء التي سيعاني من خسارتها إذا ما بقي في الحياة؛ فالسجن والجوع والمرض والكرامة والخزي جميعها تجعل الإنسان يؤمن بأن ثمن البقاء في الحياة باهظا، ولا يعد الانتحار معضلة في بعض الأحوال المذكورة ولا في غيرها طالما سيضحي الإنسان بحياته مقابل العقلانية التي يبتغيها؛ وعليه فالرواقي لا يهاب الموت ولا يطمع في الحياة، والانتحار يخضع لميزان العقل الإنساني عندما يرى أن الموت أفضل من الحياة، أما الموت الذي يأتي للإنسان عندما ينتهي أجله فهو جبري لا مفر منه ولا فكاك معه والأولى بالإنسان أن يرحِّب به فيتلقاه بنفس راضية (علي، 2013، ص537).

والموت ينتمي إلى النظام الكوني للأشياء تماما كالميلاد، وبقدر ما هو قانون شامل قابل للتطبيق على كافة الكائنات الحية فإنه كذلك موافق للطبيعة؛ وبالتالي فإنه قانون عادل ولا أساس للشكوى منه أو الاحتجاج ضده (شورون، 1984، ص72).

وتوجد عقيدة رواقية عن الحياة في العالم الآخر وهي تقوم على الطبيعة، وتحتوي على الصعيد العالمي في فكرة التناسخ بعد الاحتراق، وعلى الصعيد الإنساني في الاعتقاد في حياة أخرى للروح وهي حياة محددة في الزمن وفيما فوق الأرض مع محاولة التمييز بين مصير الحكماء ومصير الحمقى ولكن بدون اتهامات أخلاقية حيث لا يوجد ثواب أو عقاب - وفقا للرواقية- مما أثار كثيرا من الانتقادات (هوفن، 1999، ص174). وفي هذا الموقف تظهر تغيرات في الرواقية الحديثة تجعل القضية ذات أهمية حيث منح الرواقيون المتأخرون حياة أخرى محددة لأرواح الحكماء تقريبا ولكنهم رفضوا أية حياة أخرى لأرواح الحمقى (هوفن، 1999، ص175).

اللاهوت في الرواقية

ظلت الفلسفة الإغريقية بعد أرسطو عدة قرون ولكن بعد زوال استقلال اليونان كان ما يحتاجه الناس نوعا من الترياق الخلقي أو الديني؛ ومن أجل هذا غلب على الفلسفة التي أعقبت أرسطو نزعة خلقية أو دينية، وصار جل اهتمام المذاهب الفلسفية المتعاقبة البحث في المشاكل الخلقية للحياة والتربية على شيء من الاتزان أو الطمأنينة العقلية، وتحرير النفس من قيود الظروف الخارجية، واشتهرت الرواقية كمذهب بنزوعها إلى الحلول ووحدة الوجود (وولف، 1936، ص ص32-33).

والحلولية الرواقية ربما كانت إحدى ثمرات الاتصال بين الإغريق والشرقيين في الإسكندرية التي أنشاها الإسكندر الأكبر في سنة 332 ق.م، والتي صارت فيما بعد مركزا للعلم والفلسفة في العصور القديمة؛ فقد هذّب الرواقيون مذهب أرسطو في الهيولي والصورة وحوروه إلى مذهب للجسم والروح، وتصوروا الكون على أنه كائن عضوي له جسم وروح وكل الأشياء المنتهية هي أجزاء الواحد الذي هو الكل؛ وبهذا كانت الفكرة عن الطبيعة أنها ذات عقل عام ومن الممكن أن يحتذيها الإنسان، ونتج عن مذهبهم الحلولي أن أصبحوا يدافعون عن الأخوة العامة (وولف، 1936، ص ص33-34).

ويدور علم اللاهوت الرواقي - وهو جزء من مبحث الطبيعيات وأعلى فروعه - حول اللوجوس، وفي الرواقية الله هو القوة الأصلية الخالقة وهو السبب الأول في كل وجود وهو اللوجوس الذي يحمل في ذاته قوى البذور العاقلة لكل موجود، ويطلق اسمه على النار التي تعطي الشكل وعلى اللوجوس الذي يعطي النظام، وينتج عن تميز اللوجوس بصفات عقلية نظام نمائي كامل التخطيط لكل الأشياء والأحداث؛ ومن هنا يأتي التفكير بعالم كامل نمائي منظم ومحْكَم بحيث يكون ترابط الكل انعكاسا لنظام مليء بالمعاني وصادرا عن قوة إلهية واحدة مقدرة سلفا وتوضع حيز التنفيذ على مراحل، والنظام المقدر سلفا هو ما يسمى في الرواقية القدر والهدف المقدر لذلك سلفا يعرف فيها بالعناية الإلهية؛ ومن ثم فإن مبدأ السببية وفكرة المسيرة الغائية المقدرة سلفا في العالم الخارجي من الأفكار الأساسية في الأخلاق الرواقية (كونزمان وبوركارد وفيدمان، 2007، ص57).

من هذا المنطلق؛ يمكن القول إن كلمة الإله عند هذه المدرسة تطلق بمعنيين عام وخاص: فالمعنى العام تكون كلمة الإله مرادفة لكلمة الكون كله، وبالمعنى الخاص يكون المراد منها الروح المدبرة الحاكمة في جسم الكون، وعلى الاعتبار الأول تكون هذه المدرسة واحدية تقول بوحدة الوجود، وعلى الاعتبار الثاني تكون حلولية ترى أن الروح الإلهية حالَّة في كل جزئية من جزئيات جسم الكون، ولهذه المدرسة مذهب واحد هو وحدة الوجود، ولكن المذهب الثاني تفرع عن الأول بالضرورة إذ لم يكن أوّل إلا الروح الإلهية وهي النار (الغامدي، 2014، ص147).

ويلعب مفهوم النار دورا رئيسيا في الفلسفة الرواقية فهو أسمى العناصر، ويميز الرواقيون بين نوعين من النار: النار الصانعة والنار المصنوعة؛ الأولى هي أسمى درجة إلى حد أنها تتطابق مع الإله تتخلل جميع أجزاء الكون بدرجات متفاوتة، فالجزء العلوي يحتوي على مقدار كبير منها، أما الجزء السفلي فنصيبه أقل، ومن النار في أصفى صورها – الأثير- تكون طبيعة الإله- اللوجوس (النار الصانعة)، وهكذا يؤكد فلاسفة الرواق الأوائل على مادية الإله (الخولي، 2005، ص ص9-10).

وتماشيا مع ما تم ذكره؛ فقد ربطت الرواقية ربطا وثيقا بين الدين والفلسفة؛ إلا أنها قالت بوجود آلهة عديدة على الرغم من إيمانها في الوقت نفسه بنزعة التوحيد وقيام اللاهوت الرواقي على الاعتقاد بإله واحد بوصفه خالقا وحافظا للعالم، ولكن هذا التوحيد لا يمنع التعدد من وجهة نظرها لأن الكائن الإلهي ليس عند الرواقيين متعاليا عن الأشياء بل هو موجود في العالم نفسه بحيث إن مظاهره المتباينة يمكن أن تعتبر آلهة في ذاتها، وتلك الآلهة

ليست سوى أسماء مختلفة لزيوس متعدد الأسماء (الغامدي، 2014، ص148)؛ فالله والعقل والقضاء وزيوس والعناية الإلهية والطبيعة كلها مسميات لمعنى واحد (رسل، 2010، ص397).

ويمكن تحديد تصور الرواقية النظري للاهوت في أربع نقاط: أولا الآلهة موجودة، ثانيا تحيا حياة خيرة وخالدة، ثالثا تتحكم في العالم، رابعا تعتني بالإنسان وتفعل لخيْره؛ ومن هذه التعاليم ينتج سلسلة من البراهين التي لا تزال معروفة كدليل من الدين الطبيعي (شيشرون، د.ت، ص192).

ولقد حددت الرواقية الأولى ثلاثة مصادر للاهوت الرواقي وهي: الفلسفة، والحكام أو رجال الدولة، والشعراء، واعتمدت في التدليل على إثبات وجود الله أدلة فلسفية من بينها: أن وجود الآلهة فكرة فطرية مغروسة في نفوس الناس أجمعين ووجود العالم وجمال الإبداع فيه دليل واضح على وجود الإله المبدع والحافظ له، كما أن الاعتقاد بوجود آلهة منفعة والمنفعة شيء يُعتد به وكفاية لإثبات القضية، فضلا عن تماشي الفكرة مع العقل ومخالفة نقيضها للمنطق، أما الرواقية الوسطى والرواقية الرومانية فلم يكن موقفها واضحا من اللاهوت فمنهم من عارضها منكرا لها تماما كما فعل بوزيدونيوس ومنهم من سكت عنها مثل سينيكا، ولعل السبب في ذلك هو اهتمامهم بالأخلاق العملية أكثر من المعتقدات (الغامدي، 2014، ص ص149-150).

ويعتقد المذهب الرواقي بالقدرة على التنبؤ بالمستقبل ومعرفة بعض الغيب وهو ما يعرف بالتّكهُّن وذلك من خلال صلة الإنسان بالآلهة (رسل، 2010، ص397)؛ فهم يرون أنه إذا استقام وجود الآلهة من غير أن يكشفوا للإنسان عن المستقبل المحجب كان هذا دليلا ينهض على أنهم لا يحبون بني البشر أو أنهم هم أنفسهم لا يعرفون ماذا يخفى المستقبل المغيب عنا، أو أنهم يظنون أن ليس للإنسان مصلحة في معرفة ما ينطوي عليه عالم الغيب، أو أنهم يظنون أن هذه النظر التي يرسلونها إلى الإنسان عن المستقبل أمر لا يتفق وكرامة الآلهة، أو أنهم وإن كانوا آلهة فإنهم لا يستطيعون أن يقدموا شواهد معقولة على الحوادث المقبلة، ولكن ليس صحيحا أن الآلهة لا تحبنا لأنهم أصدقاء الجنس الإنساني والمنعمون عليه، وليس صحيحا أنهم يجهلون ما أصدروا من أوامر وما رسموا من خطط - بشأن المستقبل- وليس صحيحا أن ليس لنا مصلحة في معرفة ما ينتظر أن يقع لنا ما دام العلم يمكننا من اتخاذ الحيطة له، وليس صحيحا أن الآلهة يظنون أن الكشف عن النذر السابقة لما ينطوي عليه المستقبل أمر لا يتفق مع كرامتهم إذ ليس ثمة سجية أفضل من أداء الخير للإنسانية، وليس صحيحا أن هناك آلهة ورغم وجودهم فإنهم لا يكشفون للإنسان عن شواهد تنبئ عن المستقبل ولكن هناك آلهة فهم إذن يقدمون مثل هذه الشواهد، وما داموا يقدمونها فليس صحيحا أن يضنوا علينا بطرق فهمها وإلا كانت شواهدهم عديمة المنفعة، وإذا هم أرشدونا إلى طريق فهمها فإن إنكار وجود التكهن لا يستقيم، إذن فالتكهن قائم موجود (شيشرون، د.ت، ص ص190-191).

والواقع أن ما برهن عليه الرواقيون في إثبات التكهن مردود عليه لأنهم انطلقوا من مقدمات تحتاج إلى دليل وحجة كي تثبت صحتها، ومن المعلوم أن المقدمات إن لم يسلِّم العقل بها فكيف يسلّم بالنتائج المترتبة عليها؛ فهناك من ينكر وجود الآلهة من الأساس ووجودهم لا يشترط محبة البشر، ومن الذي يثبت بأن الآلهة هم الذين ينظمون كافة الأشياء، ولو كانوا كذلك فما مصلحتهم في الإفصاح عن المستقبل؟ وما الذي يضرهم إن لم يفصحوا عنه؟،

وليس شرطا أن تنعم على شخص ما بشيء أنك تحبه بعد ذلك دائما، وربما يكون في مصلحتنا عدم التعرف على بعض الأمور المستقبلية، وما علاقة وجودهم بشواهد المستقبل؟، ولو قدموها فلربما لا يفهمها أو يعيها الناس، كل ذلك الذي ارتآه الرواقيون محل نظر وموضع شكوك (شيشرون، د.ت، ص ص191-194).

وبغض النظر عن الجانب العقدي في التكهن والمفارقة في الاستنتاج القائم على برهانها عند الرواقيين؛ فإن لهم سابقة وبادرة لا يُنكَر فضلها في الاهتمام بدراسة المستقبل، ووضع البذور لفكرة السيناريوهات المستقبلية وأهمية ذلك في اتخاذ القرارات من أجل النفع العام وجعل العلم ذا جدوى.

❖ الأخلاق الرواقية

يقسم الرواقيون الأشياء إلى جيدة وسيئة وحيادية، الفضائل جيدة وأضدادها سيئة، أما المحايدة فهي كل الأمور الأخرى التي لا توصل إلى السعادة وقد تكون الأشياء محايدة بشكل كلي مثل عدد شعر الرأس، أو قد تكون مما يمكن تفضيله كالصحة، أو تكون ظالمة أو ضارة (كونزمان وبوركارد وفيدمان، 2007، ص57).

ورأى الرواقيون أن للفلسفة غاية عامة هي بلوغ السعادة وموضوعها هو الفضيلة، والعلوم الخاصة قاصرة عن بلوغ هذا المقصد، والعلم الذي يكفل الحقيقة الشاملة هو الحكمة، والحكمة علم كلي لا يمكن نيله عفويا بل بتأمل ودرس شاق طويل يسمى الفلسفة، كما أن للفلسفة غاية عملية وهي الأخلاق حيث أصبحت المدرسة الرواقية أشد ميلا - لاسيما في العصر الروماني- إلى العمل وأقل نظرية (G. Reydams‐Schils, 2010, p.565)، وامتاز المذهب بثلاث مسائل رئيسة: الأولى أن الفلسفة العملية هي الفلسفة الحقيقية، والثانية أن الفلسفة العملية هي التي تقوم على العمل المطابق للعقل، والثالثة أن العمل المطابق للعقل هو الذي يسير بمقتضى قوانين الطبيعة، وفي نهاية المطاف تتحول الفلسفة العملية عند الرواقيين بشكل طبيعي إلى فلسفة نظرية تقوم على العلم بقواعد المنطق ومعرفة قوانين الطبيعة التي يسير الإنسان بمقتضاها وذلك لأن الفعل الأخلاقي لا يتم إلا عن طريق الممارسة والسلوك وهذا بطبيعته لا يحدث بعيدا عن النظرية التي يقوم عليها العمل الأخلاقي (السكري، 2001، ص127).

والعقل لدى الإنسان يتميز على الميل والإدراك الحسي ويتمايز عنهما؛ فالعقل يختلف عنهما من حيث المدى الزمني لأن الميل والإدراك الحسي يرتبط بالحاضر في حين أن العقل تتسع دائرة الزمن لديه فيشمل فترة كبيرة إذا اعتبر الحياة كاملة ووجه نشاطه نحو هدف بعيد فلا يقتصر على اللحظة الراهنة أو يركز في السعي على مطاردة شيء حاضر؛ فالعقل كإمكانية ثقافية ومبدأ فعال هو حسٌّ أسمى تُشكِّل التصورات الحسية الأولى مواضيعه، كما أنه ميل طبيعي ثانٍ يجد تطبيقه ومادته في الميول الفطرية للطبيعة، وعلاقة العقل بالميل والإدراك الحسي مثل الفنان أمام المادة التي سيصنع منها تمثاله، ولكن هذه المادة مهيأة إلى حدِّ أن العقل بتأملها يدرك من ذاته ويتبين النهاية الحقيقية لنزعتها الأساسية أي ما تؤول إليه، إنها مثل الرخام الذي بمجرد رؤيته من الفنان يكشف لديه نبوغه الذاتي ويوحي إليه فكرة عمله (أجرو، 2009، ص223).

وإذا كان العقل هو قدرة تفكير ويمتلك نظرة غير قاصرة ولا مقتصرة على الفعل الحاضر فإنه يقارن ويفحص ويحلل ويفسر ويميز الوظائف المتنوعة التي تنجزها أعضاء الجسم وأقسام النفس المنسجمة والمتوافقة في سلسلة منتظمة (Løkke, 2015, p.106)، وحينما يدرك العقل هذا الانسجام ويتعرف على العلاقات في السلسلة المنتظمة ويثَبِّت اختياره هنا يمكن القول إن العقل عرف ما هو الخير الأعظم بالنسبة له وساعتها يستطيع الإجابة على سؤال ضمني مركب وهو ما الغاية من النشاط؟ ومما تتألف السعادة؟ وسيجيب الغاية هي الوفاق والانسجام في الأفعال التي تكَوِّن الحياة والسعادة في الوجود الذي يجري في تتابع مستمر ومنتظم مثل انسياب نهر هادئ (أجرو، 2009، ص224). والتناسب والتتابع هما الجمال، كما أن جمال الجسم يكمن في سحر انسجام أعضائه المتناسقة والمرونة المتزنة للحركات والأوضاع التي لها بالنسبة للأنظار فإن جمال النفس عندما نعرفه يكمن في تبعية جميع أجزائه إلى المصدر الحاكم والتعاون المنتظم لكل واحد منها مع وظائف الآخرين؛ فالجمال هو التوافق والتتابع في أعمال الحياة (أجرو، 2009، ص225).

ومكمن الجمال في العقل القويم فإذا كان الميل الأساسي للعقل يتجه نحو الجمال، وتم اختيار التوافق والتسلسل للتعبير عن الجمال فإن التوتر الصلب للعقل الذي ينتج حتما هذا التوافق وهذا الانسجام هو الأولى والأحق بأن يوصف بالجمال ويتم الثناء عليه لأنه هو مبدأ الجمال بعينه، بمعنى أن الجمال لا يكمن فقط في الانتظام الخارجي للأفعال بل في الترتيب الداخلي الذي يبحث عن هذا الانتظام ويرمي لإنتاجه؛ فالنبَّال الماهر ليس الذي سهمه يصيب الهدف وفقط بل الذي لكي يوتِّر قوسه ويطلق السهم يأخذ أفضل وضع ويفعل أفضل ما يجب لبلوغ الهدف، كذا الجمال ليس في النتيجة الحسنة فحسب ولكن في الفعل وفي الاختيار المحدِّد لهذا الفعل، فنحن لا نستحق المديح لثوب لائق عندنا بل لحسن اختيارنا لهذا الثوب بتفضيله على ما عداه، والانسان ليس كالنحَّات الذي ينتج عملا متميزا من تلقاء نفسه ولكنه على الأغلب كالراقص الذي يستهوي غيره بمرونة حركاته وبرشاقة أوضاعه (أجرو، 2009، ص ص225-226).

أراد الرواقيون أن تكون الأخلاق قاعدة للحياة عامة ولحياة كل فرد بصورة خاصة، وربما يختلف الفلاسفة الرواقيون في نظرتهم للمنطق والطبيعة لكنهم متفقون في الأخلاق التي لها المكان الأول في الفلسفة فهم يرون أن الفلسفة منهج مستقيم في الحياة وعلم يعدنا بأن نحيا حياة فاضلة (مطر، 1998، ص383). وتعاليم الرواقيين الأخلاقية تنطلق من مبدأين: الأول أن العالم محكوم بقانون شامل ثابت ليس فيه استثناء، والثاني طبيعة الإنسان طبيعة عاقلة، فصاغوا آراءهم الأخلاقية في ظل العيش وفق الطبيعة والعيش وفق الطبيعة يقتضي أن يسير الإنسان على حسب ما يرشد إليه العقل خاضعا لقوانين العالم، فالكون ليس محكوما بالقانون فحسب بل بقانون العقل والإنسان باتباعه للطبيعة العقلانية الواعية إنما يطابق نفسه في الواقع مع قوانين العالم الواسع ويتصرف وفق الضرورة ويتبع القانون بوعي (محمد، 2021، ص ص182-183).

وفرّق الرواقيون بين نوعين من الأخلاق: أخلاق نظرية تحقق الفضيلة في صورتها العليا وتعني أن يعلم المرء قوانين الطبيعة وما تقتضيه هذه القوانين، وأخلاق يمكن أن نسميها أخلاقا شعبية أو عملية وهي التي يحاول فيها أن يتقرب قدر الإمكان من المثل الأعلى للفضيلة، والحكيم يسلك طريق الأخلاق النظرية أما الرجل العادي يسلك سبيل الأخلاق العملية، وكما أن هناك فرقا بين الغاية والغرض فالغاية هي تحقيق الفعل أو بذل كل مجهود من أجل

تحقيقه، فغاية الفعل هي الحصول على الفعل أو الفعل في حد ذاته، أما الغرض فهو تحصيل نتيجة من النتائج؛ ومن ثم فالأخلاق النظرية غاية بينما الأخلاق العملية غرض (محمد، 2021، ص ص184-185).

ومما يُستدَلّ به على عناية الرواقية – لاسيما الرومانية- بالأخلاق العملية وأهمية تطبيقها في الحياة ما كتبه "سينيكا" في رسالته "عن الإحسان" والتي أوضح فيها تعاليمه واختار أن يجعل من الحديث عن الأخلاق دلالة عملية وروعة يعبر بها عن قدرة الإنسان الفاضل على العطاء بسخاء دون انتظار النتائج؛ حيث يجد الإنسان السخي المحسن السعادة الحقيقية في هذه القدرة على العطاء قل ما أعطاه أو كثر سواء استطاع من أُحسِن إليه استطاع ورد الإحسان أم لم يستطع، فعندما تساءل "سينيكا" عن فضيلة الإحسان قال - كما في الكتاب الأول من الرسالة-(6-1):" إنها فعل يُبنَى على النية الحسنة وهو يُدخل السرور ويؤدي إليه، ويقدَّم طوعا لفعل ما ينبغي، وليس موضوعه ما فعلته أو ما منحته بل الطريقة التي فعلت بها أو منحت بها أي نية المعطِي أو الأداة" (سينيكا، 2018، ص ص6-7).

ويستطرد مبينا بأن الإحسان في طريقة الشيء المقدَّم بغض النظر عن قلته أو كثرته فيقول(6-3): " وليس الإحسان ذاته شيئا يُعَدّ أو كمًّا في يد، وبالمثل لا يتوقف احترامنا للأرباب على ذبح حيوانات الأضاحي، ولا يهم إن كانت سمينة أو بأعين ذهبية لامعة بل الأحرى نية الطاعة في العبادة، وقد يفتدي الأخيار بجريش شعير أو كعك ريفي في حين لا يبلَى ذنب الأشرار حتى لو لطَّخوا المذابح بنهر من الدماء"(سينيكا، 2018، ص76).

وعليه، فلم يكن الرومان شغوفين بالعلوم النظرية بل كانت عقليتهم عقلية عملية تميل إلى النظام والحكومة والقانون؛ لذلك تجردت الفلسفة الرواقية في المرحلة المتأخرة لها (الرواقية الرومانية) شيئا فشيئا من المنطق القديم الذي كانت سمته الرئيسة هي اللباقة، وانصب كل الجهد حول الأخلاق والطبيعة الإنسانية وانزوى المنطق والطبيعة (الفيزياء) كثيرا، وأصبحت الفلسفة الرواقية لدى الرومان فنا جديدا يتسم بالمرونة وتحليل طبيعة الإنسان بدقة بالغة وما يصدر عنها من فترات ضعف وقوة وتقديم العلل لذلك، كما أدخلت سبلا جديدة لمعالجة أمراض النفوس ونظرت نظرة واقعية في مختلف مراتب الكمال ووسائل بلوغها، وأبرزت شعورا دينيا يعبر عن مطامح البشر وهواجسهم؛ وهكذا أصبح الرواقي في روما مرشدا وهاديا بعد أن كان في أثينا معلما أو مدرسا (محمود، 2014، ص356).

وكما أن الأخلاق الشخصية مؤسسة عند المدرسة الرواقية على الحكمة وعدم الاهتمام بصروف الحياة وحوادثها خيرا كانت أو شرا، وطرد جميع الأهواء المتسببة في الاضطراب النفسي، كذلك الأخلاق الاجتماعية عندها مؤسسة على تضحية المنفعة الشخصية في سبيل منفعة الهيئة الاجتماعية، والأول يمثل واجب الإنسان تجاه نفسه والثاني واجب الإنسان تجاه المجتمع، أما واجب الإنسان تجاه الإله فيتمثل في الأخلاق الدينية ويكون بالإذعان التام والخضوع لأوامره والاتجاه إليه بالدعاء والصلوات، وينبغي أن نقر بأن الدين كعقيدة لم يطغَ عند هذه المدرسة على الأخلاق الحرة كسلوك بل إن زعماءها قد صرحوا بأنهم يحتقرون الخوف من الإله إذا حل في النفس محل الواجب الخلقي، حيث إن قداسة الواجب

هي عندهم الدين الصحيح والرهبة من الإله على النحو العامي ليست عندهم التقوى الصحيحة (عويضة، 1994، ص ص98-99).

الفضيلة الرواقية وسعادة الإنسان:

تعد الفضيلة ذروة سنام الحياة الأخلاقية عند الرواقيين ؛ فهي الخير الأقصى الذي ينتج عن طاعة الإنسان لقوانين الطبيعة ولطبيعته العاقلة ، والخير هو ما يعود علينا بالفائدة والشر هو ما يعود علينا بالضرر (محمد، 2021، ص 184) ، وبما أن الفضيلة بمفردها تؤدي للإنسان جميع درجات الكمال وتفي بجميع شروط السعادة لذا لا شيء يمكن أن يُقدم له خدمة حقيقية إلا ما يمكن أن يقوده ويجذبه إلى الفضيلة ، ولا شيء يمكن أن يُسيء إليه حقيقة سوى ما يمكن أن يدفعه نحو نقيض الفضيلة أي الرذيلة ؛ فليس من خير سوى الفضيلة أو ما يتصل بها وليس من شر أو ضرر سوى الرذيلة أو ما يسهم فيها(أجرو، 2009، ص ص 233-234).

والفضيلة تشبه خطا مستقيما لا يمكن أن يقبل أقلّ انحناء دون أن يُغيّر طبيعته وبالتالي يتوقف عن كونه مستقيما ، والرذيلة هي كالمنحنى الذي يمكن أن يقترب إلى حد ما من الخط المستقيم دون أن يتوقف عن كونه منحنيا ؛ لذا فإن الفضيلة يمكن أن تعرّف مباشرة وأن الرذيلة لا يمكن تعريفها إلا بتعارضها مع الفضيلة كما أن المذاق للعسل يعرف عن ذاته دون الحاجة لمقارنته بأشياء أخرى كذلك فإن طبيعة الخير تتضح مباشرة ومن تلقاء نفسها (أجرو، 2009، ص ص 259-260).

والفضيلة عند الرواقيين مكتسبة أي يمكن أن تعَلَّم وهم في ذلك يخالفون رأي سقراط وأفلاطون رغم إعجابهم بهما ويؤيدون بقوة رأي أرسطو، وإمكانية تعلمها تبدو في حالة أولئك البشر الذين كانوا أشرارا وأصبحوا خيّرين (النشار، 2013، ص205). أما تقسيمهم للفضيلة فحوله خلاف كبير فعلى سبيل المثال لا الحصر ميَّز بعضهم بين الفضائل العقلية التأملية التي تنتج عن التفكير والتأمل العقلي وبين الفضائل غير التأملية وهي التي تترتب على الفضائل الأولى إذ يترتب مثلا على فضيلة الاعتدال وهي فضيلة تأملية فضائل أخرى مثل الصحة، بينما يرى آخرون نوعين من الفضائل نظرية وأخرى عملية، في حين ميّز فريق ثالث بين ثلاثة أقسام من الفضائل؛ منطقية وطبيعية وأخلاقية، ومنهم من رد الفضائل كلها إلى فضيلة واحدة أسماها الحكمة العملية (النشار، 2013، ص ص205-206).

وأشهر تقسيم للفضائل الرواقية هو ما يمكن أن نعتبره نوعين: فضائل أولية أصلية وهي الحكمة والشجاعة والعدل والاعتدال، والنوع الثاني فضائل منبثقة عنها ومترتبة عليها ومستندة إليها فمثلا الشهامة فضيلة منبثقة عن الشجاعة (النشار، 2013، ص206).

ولما كانت الفضيلة هي الخير فقد عرف الرواقيون الخير بأنه: " الكمال الطبيعي للوجود العاقل الموافق للكائن العاقل"، وبالطبع فإن الخير هنا هو الخير الإنساني الذي يميزون فيه بين خيرات النفس الإنسانية ذاتها التي تنبع من داخلها وهذه هي بحق الأفعال الفاضلة، وبين الخيرات الخارجية التي تكون من خارج النفس كالعيش في وطن شريف أو مصادقة صديق شريف، وعلى نفس النحو ميزوا بين الرذائل التي تأتي من داخل النفس والرذائل الخارجية وبنفس التقسيم أيضا على غرار تقسيمهم للفضائل ولكن على النقيض منها، وعلى وجه العموم ميز الرواقيون بين الخيرات التي هي غايات في ذاتها وبين الخيرات التي تكتسب خيريتها بفضل

نتائجها النافعة؛ فالحرية والسعادة وطمأنينة النفس والعمل الخيّر هي خيرات في ذاتها وغايات تُطلَب لذاتها، بينما الصداقة تعد من الخيرات التي تكتسب خيريتها من المنافع التي تترتب عليها (النشار، 2013، ص207).

ورغم المفارقة التي وقع فيها الرواقيون على غرار الفلاسفة الكلبيين إذ هم يدعون من جهة للرجوع إلى الفطرة والاقتداء بالطبيعة ويتجندون من جهة أخرى لكبح الغرائز والشهوات ومجاهدة النفس إلا أنهم تجاوزوا تناقضهم هذا فلم يرتضوا بحالة الإنسان وكينونته الضيقة المألوفة لكينونته السياسية والاجتماعية، ولم يحتقروا الإنسان أو ييأسوا من الاجتماع البشري عموما أو ينعزلوا عن المجتمع بعيدا عن صخب الساحة وجلبة المنابر(سُعيّد، 1999، ص12).

وقد تخلت الرواقية كفلسفة عن الزهد الكلبي الصارم ودعت إلى التمتع بالحياة ولكن بشكل نسبي دون إفراط؛ فعلى سبيل المثال ظهر "موسونيوس" وهو نموذج لفيلسوف رواقي روماني (25-80 م) متقشفا نسبيا ودافع عن قضية الجنس من خلال الزواج وعارض أية إطار خارجه وحذر من الراحة والدعة، ووجَّه نحو العمل فيما فيه جدوى، وحذّر من المتاعب التي لا طائل منها، وأكد على تجنب الألم وأسبابه والتمتع بالحياة ومقدراتها (علي، 2020، ص442) (Lutz, 1947,pp.57-59).

وهدف الرواقية في المجتمع هو إعداد نظام اجتماعي يجد فيه الناس طريقة حياة خيرة متمدنة تقوم على نزاهة الفرد وسمو الروح والخلق للزوج والزوجة والولاء العميق للأسرة، والتعاون مع الجار، والاهتمام برفاهة المدينة كي يصبح الناس جميعا مواطنين شرفاء (علي، 2020، ص444).

إن المطلوب من نظام الحكم كما تصوره "زينون" هو السعي إلى تجاوز التشتت إلى أمصار وشعوب وأمم تفرق بينها القوانين والحقوق والسنن؛ كيما ننظر جميعا بعضنا إلى بعض على أننا ننتمي إلى نفس الوطن ونعيش حياة واحدة في عالم واحد، كما لو كنا قطيعا يرعى تحت مراقبة راع واحد في مراعٍ مشتركة (سُعيّد، 1999، ص133).

والصداقة كخلق حسب الرواقية ليست علاقة محبة أو مودة خالصة بين الأشخاص قائمة على التعاطف والألفة فحسب بل علاقة لما نحب طبيعيا من الأشياء التي نبحث عنها وهي الخيرات، ولا يستطيع الإنسان أن يحب إلا إذا كانت لديه القدرة على التمييز بين الخير والشر، وأفضل الناس الذين ينتمون إلى المحبة هو الحكيم (وادفل، 2008، ص200).

وليس الحُبّ شهوة ولا يتضمن شيئا مشينا ولا يفضي إلى المتعة الجسدية، إنما هو سعي إلى تكوين أصدقاء، ونشر الصداقة بين سكان المدينة العالمية (مراد، 2001، ص357)، والحب أيضا ليس شيئا مكتسبا من الخارج بل ينشأ الشعور به بالطبيعة بين الحكماء، وتقوم الصداقة بين الناس اعتمادا على هذا؛ لذا قدم "زينون" الصداقة على أنها النتيجة المترتبة على الحب، في حين يجعلها "كريسيبوس" الموضوع الحقيقي للحب، فالأمل الذي يحدو المحب دائما أن يغدو- عندما يشاركه محبوبه العاطفة- صديقا لمحبوبه، وأن يصلا إلى صداقة حقيقية، وعندما ينجح المحب في مساعدة محبوبه على بلوغ الفضيلة لن يغدو الحب بل الصداقة هي العلاقة المناسبة بينهما، والصداقة علاقة بريئة خالية من الأغراض الدنيئة؛ لذا أكد الرواقيون على أنها لا يمكن أن تقوم إلا بين الأخيار الحكماء نتيجة للتشابه فهي نوع من الحياة المشتركة

نعامل فيها أصدقاءنا كما ينبغي أن نعامل أنفسنا وبما نحب أن يعاملونا به، وللصداقة قيمة في حد ذاتها وليس بمقدار المصلحة العائدة منها وليس فيها استغلال الصديق (مراد، 2001 ، ص358).

الحكيم الرواقي:

استطاع الرواقيون أن يفتحوا باب الحياة الفاضلة على مصراعيه ليدخله كل إنسان باعتباره كائن عاقل (DeBrabander, 2004, p.198)، وبمقتضى طبيعته يستطيع أن يحيا على وفاق مع الكون كله وأن يصل إلى السعادة الكاملة، وهذا الكمال في متناول الإنسان على شرط أن يقبل طواعية عن طيب خاطر نصيبه الذي منحه إياه موزع الأقدار الأكبر (بلحنافي، 2014ب، ص99).

واعتبر الرواقيون أن الإنسان يستطيع أن يعرف كيفية العيش في سعادة وأن يحيا حياة فاضلة، والحكمة هي التي تكفل له تلك المعرفة وذلك بتجنب اللذات وكبح جماح الرغبات غير الطبيعية وغير الضرورية كي يبلغ الفضيلة ويصل إلى السعادة (بلحنافي، 2014، ص110) (Brouwer, 2014, p.114).

وتُجسِّد شخصية الحكيم الرواقي الصورة المثالية للحياة والمثل الأعلى للفضيلة والنموذج الأسمى للحكمة في المدرسة الرواقية ؛ فالحكيم هو الشخصية النموذجية في الأخلاق الرواقية (السكري ، 2001، ص151)، والحكيم إنسان كامل لا ينقصه شيء لأنه يعيش على وفاق مع ذاته ومع العالم في الوقت ذاته ؛ فيسير في حياته كلها على مقتضى العقل والطبيعة ، ويظل دائما متسقا مع نفسه واثقا من أفعاله ثابتا في موقفه لا يخاف ولا يرجو ولا يأسف ولا يندم بل يرتفع بنفسه فوق كل شيء ولا يبالي أو يتأثر بشيء، لا يحس ألما ولا ينشد أملا ولا يستشعر شجنا ولا يعرف هما، ويقبل مفاعيل القدر طوعا لا كرها؛ فهو لا يتمرد على النظام العام لأنه جزء منه ولا يعترض على القضاء الإلهي لأنه مقدَّر عليه، ولا يتصرف إلا وفقا لأحكام العقل ولا يسلك إلا بمقتضى قوانين الطبيعة ولا يسعى إلا للتعلق بمثال الفضيلة ؛ لأنه لا سبيل إلى تحقيق الخير وتحصيل السعادة إلا بذلك (السكري، 2001 ، ص ص152-153) (Striker, 2008, p.372).

وإذا كانت الأخلاق الرواقية نشأت على أساس مجموعة من الأوامر المثالية وعلى الحكيم الالتزام بمثل هذه الأوامر وتنفيذها؛ فإن عليه توجيه هذه المثالية توجيها صحيحا، وإن كانوا لا يعتبرون هذه المثالية درجة من درجات الحكمة، فالحكيم الرواقي شأنه شأن الحكيم الأفلاطوني والأرسطي والأبيقوري حيث لا يعبأ بما يطرأ عليه من تقلبات الدهر، وطالما أنه ينعم بالسعادة الحقيقية، ثم إن الحكمة لا تقوم على مراحل ودرجات كما أنها لا تنطوي على أقسام منفصلة متمايزة، بل من كان على درجة من الحكمة كان حكيما حقا، ومن ملكَ بعض عناصرها ملكها كلها، كما أنه يستحوذ على الخيرات كلها من عقل وحكمة وحصافة ويترك للآخرين الشرور كلها من جنون وجهالة وغرارة (علي، 2018، ص180).

كما ترى الرواقية أن الحكيم هو الشخص القادر على التحمل، الزاهد في كل ما لا يخضع لإرادته عن رضا وقناعة، المتأهب لجعل رغباته تتبع الظروف إذا لم يستطِعْ أن يجعل الظروف تتبع رغباته (علي، 2018، ص180).

والحكيم يملك زمام السيطرة على الانفعالات وعلى أفعاله في العموم فهو الوحيد الذي يتميز بهدوء النفس وثباتها وخاصة في مواجهة الكوارث والشدائد؛ فروح الحكيم قوية وصَلدة لا تتأثر بالأحداث من حوله ولا تشكو، فهي تسمو على كل الصعاب بل وتتأهب لها فلا تفاجئها الظروف (Becker, 2004, p.250) (علي، 2018، ص ص180-181)، والحكيم لا يدعي المعرفة فمن الأفضل أن يعرف المرء ثم يعرف أنه لا يعرف، ومن الأسوأ ألا يعرف المرء ثم يزعم أنه يعرف، وكما أن الوعي بالمصاعب يؤدي إلى اجتنابها، فالحكيم لا يواجه مصاعب لأنه عارف بها، والحكيم الحق لا يدعي الحكمة (علي، 2018، ص182).

والمتتبع لصفات الحكيم وأخلاقه في المدرسة الرواقية يجد أنها تُبعِد الرواقيين أنفسهم من نموذج الحكيم لأنها قد بالغت فيها لدرجة تُخرِج الإنسان من طبيعته البشرية التي جُبِل عليها أو تمحو وجودها في الحياة كنموذج لأنها فوق مستوى البشر(Brouwer, 2014, p.115)، والرواقيون يعلمون ذلك جيدا ولكنهم أرادوا أن يجعلوها للخاصة من البشر وهم الحكماء الذين يتمثلون نظرية الأخلاق الفاضلة (Løkke, 2015, p.106)، أما عامة الناس فيوجهونهم نحو التربية الأخلاقية المناسبة التي ترتبط بالأخلاق العملية وتتعلق بالسلوك المناسب وتنطوي على النصائح والإرشادات من حيث هي موجِّهات السلوك، وغرضها أخلاق الفطنة (السكري، 2001، ص ص154-155).

لقد اتُّهم الحكيم الرواقي بالتبلد وعدم الإحساس بل وعدم الإنسانية لأنه لا يتأثر بشيء ولا ينفعل لشيء، ولكن هذا الاتهام باطل إذ يرى "سينيكا" - وهو أحد الرواقيين في العصر الروماني- كما يذكر الطائي (2007)- أنه عندما يشبَّه الحكيم بالصخرة التي تهاجمها الأمواج العاتية دون أن تزعزعها فليس معنى هذا أن الحكيم مثل الصخرة الصماء الخالية من الإحساس بل هو يتألم من التعذيب لأن الفضيلة لا تقضي على الحساسية في الإنسان (الطائي، 2007، ص78)، أما المقصود بالسكينة التي يتمتع بها الحكيم الرواقي فهي ألا ينساق وراء الانفعال فهو لا يعبأ بالإهانة أو الظلم أو الآلام والأحداث العارضة والموت الذي لا مفر منه بل يسمو فوق كل ذلك (Striker, 2008, p.373)، إنه يدعو إلى محبة الجنس البشري بأسره، ولهذا يجب أن نحب الأصدقاء والإخوة والأقرباء والأطهار والمواطنين وكل البشرية من أجل ذاتها لا لمنفعة أو لغاية أخرى؛ وهكذا تتحول فضيلة العدل إلى عطف وتعاطف وطيبة وسخاء وتسامح، وهذا الحكيم يكون إنسانا وصديقا وفيًّا ثابتا نزيها عن الانحراف، مخلصا لغيره كما هو مخلص لنفسه هادئا مع الجاهل صابرا مع الأحمق، وحتى مع المجرم لابد من الكلام والنصح والإرشاد له ابتغاء إصلاح حاله؛ ولهذا يصبح خير كل إنسان خيرا للجميع لأن المبدأ العام هو العيش في إنسانيته والتعاطف مع أفراد العالم كله وهذا جزء من شريعة الجامعة الإنسانية وفهم لكينونتها (الطائي، 2007، ص78).

نقد الرواقية:

دعت الرواقية إلى سمو النفس فوق سفاسف الحياة؛ فكانت الأخلاق نقطة تتويج لها (أمين ومحمود، 1935، ص295). ولما كان سبيل التقدم فيما يتعلق بالحكمة والفضيلة أمرا ممكنا اضطر الرواقي إلى فحص مبلغ ما أحرزه من تقدم؛ وهنا نشأت فكرة النمو الخلقي الواعي، وقد ظهرت آنذاك في الفلسفة فكرة الضمير التي ظلت حتى ذلك الحين فكرة شعبية

شائعة بين الناس، وكان الضمير والواجب ركني علم الأخلاق لدى المذهب (تارن، 2015، ص356).

لقد حاولت الرواقية - ولو نظريا- أن تخفف من ويلات العصور المضطربة على أفئدة معاصريها، وتقديم علاج وبلسم لتقبل الواقع الأليم بصبر وجلد، وأمدَّت البائسين بالحلم في صورة جديدة ناصعة للعالم تشكل بارقة أمل تنمحي معها كل التجاوزات وأشكال القهر والإذلال، لقد أعطت الرواقية الأمل لمعاصريها في غد مشرق سعيد، ولا ذنب لها في أن ما تخيَّلته وحملت به صعب المنال، فمن قال أن وظيفة المفكر والمنظِّر العمل والتطبيق؟! (مراد، 2001، ص368).

إلى جانب الأهمية الأخلاقية التي تميز بها المذهب؛ هناك جانبان أثمرت فيهما تعاليم الرواقيين: أحدهما نظرية المعرفة والثاني هو مذهب القانون الطبيعي والحقوق الطبيعية، أما في نظرية المعرفة فقد قبلوا الإدراك الحسي وذهبوا إلى أن خداع الحواس حكم باطل حقا لكن قليلا من العناية يكفل لنا اجتناب هذا الخداع، ومذهبهم هذا على وجه الجملة متزن بالحكمة ومتسق مع المنهج العلمي، ولهم في المعرفة مذهب آخر أعمق من المذهب سالف الذكر وهو عقيدتهم في وجود أفكار ومبادئ فطرية في الإنسان فقد كان المنطق اليوناني استنباطيا قياسيا من أوله إلى آخره فأثار هذا مشكلة حول المقدمات الأولى إذ المقدمات التي تبدأ منها عملية لاستنباط القياس لابد وأن تكون كلية ولو في بعضها على الأقل، ولم يكن ثمة منهج قائم للبرهنة على صحة تلك المقدمات الكلية فذهب الرواقيون إلى أن هناك مبادئ معينة ظاهرة الصدق بذاتها ظهورا لا شائبة فيه من ريبة (مسلَّمات) ويسلم بها الناس جميعا فيمكن اتخاذ هذه المبادئ أساسا للاستنباط القياسي كما هو الحال في مبادئ أقليدس، وكذلك استخدام الأفكار الفطرية نقطة ابتداء للتعريفات وقد أخذت العصور الوسطى كلها بهذا الرأي بل أخذ به ديكارت (رسل، 2010، ص ص413-414).

وعلى الجانب الآخر يرى "برتراند رسل" أن في الرواقية عنصرا يدل على أنهم يصفون بالجِصْرَم ما لا يقع في متناولهم من العنب؛ فإذا تعذر علينا أن نكون سعداء كان في مستطاعنا أن نكون فضلاء، إذن فلنزعم للناس أننا ما دمنا رجال فضيلة فلا يهم أبدا ألا نكون سعداء؛ فهذا مذهب جدير بالأبطال وهو مذهب نافع إذا ما ساءت ظروف العيش، لكن لا هو بالمذهب الصحيح صحة تامة ولا هو بالمذهب الذي يدل على إخلاص أصحابه بمعنى جوهري من معاني كلمة الإخلاص (رسل، 2010، ص413).

لقد كانت الرواقية مدرسة فضيلة وشمم وشجاعة وإن لم يخْلُ أصحابها من العجب بالنفس وحب الظهور الذيْن أذهبا بحياة بعضهم في صورة الانتحار إظهارا لشجاعتهم وفضيلتهم مع أن مبادئهم تستوجب إنكار الانتحار واعتباره مناقضا لحب البقاء وثورة على الطبيعة الكلية التي وهبتنا ذلك الميل الأساسي (كرم، 2014، ص276). ومن المفارقات العجيبة أن "زينون" الذي دعا إلى العيش وفق الطبيعة قد مات منتحرا (ستيس، 1984، ص279).

وانتُقِد الرواقيون بأن منطقهم لم يأتِ بجديد لا في باب الأقيسة الشرطية ولا في غيره لأن الناحية الشكلية قد غلبت على منطقهم، فغفلوا عن طبيعة المنطق الحقيقية وهي أنه يبين العمليات الفكرية التي يمر بها التفكير السليم (محمد، 2021، ص178).

كما يؤخذ على الرواقيين أنهم حصروا الفضيلة في سداد العقل الأخلاقي بمعنى أنه إذا ما حدث أن نشأت ظروف خارقة تهدد الفضيلة وتعطل سداد العقل الأخلاقي جاز عندئذ للرجل الحكيم أن يُقدِم على الانتحار؛ فالحياة والموت سواء في كونهما لا يحكم عليهما إلا بالقياس إلى غاية، والباب مفتوح دائما وما على الفرد إلا أن يلبي دعوة الهدف الإلهي في الكون، ولقد جاءت فترات في المذهب الرواقي أوشك فيها الانتحار أن يكون وسواسا متسلطا رغم عدم إيمانهم بالحياة الآخرة (ري وأرمسون، 2013 ، ص166).

ويؤخذ على الرواقية أيضا أنها تصور أحادي النظرة إذ يلقى واجبا ثقيلا على الفرد نحو المحيطين به لكنه لا يقدم حقا مساويا له، مع أن المواطنة فيها معنى الالتزام بالحقوق والواجبات معا والمثاليون بين البشر ندرة أولئك المستعدون للاكتفاء بحياة يؤدون فيها الواجب فقط دون الحصول على أية حقوق (مراد، 2004 ، ص361).

والدولة العالمية كما يراها الرواقيون غير قابلة للتحقق على أرض الواقع من الناحية العملية؛ وذلك لأن العالم كان يتكون من رجال عاديين ويحكمه قوم ليسوا فلاسفة ولا علم لهم بالناموس العام، ومن حسن الحظ أن الرواقيين كانوا يقنعون بأداء ما يمكن في وسعهم عمله فكانوا يعضدون عرش المِلك ويقدمون إليه النصح، وكانوا كغيرهم من الفلاسفة يكتبون الرسائل عن الطريقة التي ينبغي أن تُحكَم بها الدول (تارن، 2015، ص353).

لقد ناهضت الرواقية التمييز العنصري ولكنها وضعت في الوقت نفسه محله تمييزا لا يقل صرامة عنه هو التمييز بين الحكماء والحمقى وهو بديل لا يحسن من الأمر شيئا (مراد، 2004 ، ص362). إن قول الرواقيين بالمساواة المطلقة وفقا للقانون الطبيعي لم يمنعهم من التسليم بوجود عدم المساواة أي فوارق اجتماعية ومادية بين البشر وهي من نتاج القانون الوضعي، وهذه لا تلغي الإقرار بحقوق الفرد الطبيعية والحق والقانون مصدرهما ومشرعهما هما العقل والطبيعة (بلحنافي، 2014، ص123).

وحاولت الرواقية التوفيق بين المثل الأعلى الخاص بالفردية والمثل الأعلى الخاص بالحب مع أن التوفيق بينهما يكاد يكون مستحيلا إذ إن أحدهما يستلزم أمورا تتناقض مع ما يستلزمه الآخر، فمن يختار أحدهما يتناسى - بقصد أو دون قصد- الآخر ومن الخطأ أن يحاكم أي واحد منهما من منظور الآخر؛ فإما أن أعيش محبا لذاتي وفرديتي وإما أن أعيش محبا لغيري ولا يمكن الجمع بين الأسلوبين إلا فيما ندر وفيمن ندر (مراد، 2004، ص362).

ثانيا: أثر الفلسفة الرواقية على التربية

أضاءت الرواقية العصور الأخرى فلم يقتصر تأثيرها على زمنها الممتد فقط، بل نفذت إلى العالم كله وتجاوزت حقب عديدة وتردد صداها شرقا وغربا، وخلّفت أثرا عبر القرون فيما يتعلق بالنظرات الطبيعية والأخلاقية والروحية (بلحنافي، 2014ب، ص100).

واحتل المذهب الرواقي مكانا بالغ الأهمية في تاريخ الإنسانية إذ كان مصدرا للحياة الأخلاقية في العالم اليوناني بعد بلورته، وبثَّت الرواقية مبادئها السَّمحة في القانون الروماني فجعلت من ذلك القانون الطبيعي والقانون الفلسفي كما يتصوره العقل قانونا إنسانيا يمكن

أن تتخذه الشعوب المتمدنة قانونا عاما وذلك بفضل المبادئ السمحة التي دخلت على هذا القانون ولم تمْحُ الأيام أثرها (أمين، 1945، ص179).

كما كانت النظرية الرواقية في القانون الشائع أو الناموس العام من البواعث التي حملت الرومان على أن يعدلوا نظام الحقوق عندهم فيبثوا فيه مبدأ الإنصاف لا سيما ما يتعلق بحقوق المرأة والميراث واحترام الحقوق الخاصة؛ لذلك أبعدوا عن القوانين ما كان من قبيل العادات التي تميز بين الناس وتفاضل على أسس غير سليمة ولا دخل للإنسان في اختيارها (محمود، 2014، ص359). ثم تغلغل المذهب في القرون الوسطى كلها بفضل شيشرون حتى كوَّن ما يشبه الأخلاق الطبيعية، ولقد كان لمفهوم الحق الطبيعي الذي صاغته الرواقية أثر في استحداث رؤية جديدة لدراسة دور الإنسان الأساسي ومكانته في العالم؛ وعليه لما جاء القرن السادس عشر والسابع عشر سنحت الفرصة لمحاربة الاستبداد بناء على الحق الطبيعي والمساواة الطبيعية حيث أصبح القانون الطبيعي المحرك للفلسفات عصر الأنوار المطالبة بالحرية والمساواة (بلحنافي، 2014ج، ص125)(رسل، 2010، ص ص414-415).

وغدا المذهب الرواقي في القرن السابع عشر رافدا لديكارت يمده بمبادئ الأخلاق الطبيعية التي ظل يبحث عنها فلم يجد مرشدا له إلا ما كتبه الرواقيون وخاصة سينيكا في الأخلاق، كما أوحى إلى جان جاك روسو وفلاسفة القرن الثامن عشر في فرنسا – من أمثال بوسويه ومونتسكيو- مبادئ نظرياتهم عن إخاء بني الإنسان في الحرية والمساواة (مراد، 2004، ص359)، وفي القرن التاسع عشر احتفظ بتأثيره إذ دعا إليه أخلاقيون من أمثال بران biran وإمرسن Emerson (بوجليه وآخرون، د.ت، ص ص29-30).

وفي نهاية القرن التاسع عشر كان للدعوة الرواقية تأثير واضح في ظهور العديد من المشروعات السياسية التي تدعو إلى العالمية وإحلال السلام العالمي بين جميع الدول مستندة إلى تلك الدعوة؛ فشهد العصر ظهور اتجاه يدعو إلى أن جميع الأمم وحدة وإن كان بعضها بعيدا عن بعض جغرافيا، ويجب أن تنتظم العلاقات المتبادلة بينها في ظل أجواء سياسية يسودها التعاون الدولي، وبرزت النظرات السياسية التي تدعم هذه الرؤية وتؤكد على أن العلاقات القائمة بين الدول يجب أن يحكمها قانون واحد والطبيعة الإنسانية واحدة ومشتركة بين جميع الناس في مختلف الأمم لذا يجب أن تكون هي أساس القانون الطبيعي الخالد (عبدالعال، 2001، ص ص663-664).

وزاد هذا الشعور مع بداية القرن العشرين بعد الحرب العالمية الأولى حيث ارتفعت الأصوات التي تنادي بالسلام وحسم الخلافات في ظل هيئات يكون لها من الغلبة والقوة ما يمكنها من مواجهة الغطرسة والقضاء على شبح الحرب قبل نشوبها، وكان إنشاء عصبة الأمم صدى لهذه الأصوات ولكنها فشلت في تحاشي العالم ويلات الحرب العالمية الثانية والتي كانت أشد قسوة وضراوة وأكثر دمارا وهلاكا للحضارة الإنسانية؛ الأمر الذي أدى إلى إنشاء هيئة الأمم المتحدة وغيرها من المنظمات العالمية التي تحاول حسم الخلافات في ظل أجواء ودية يسودها العدل والمساواة؛ وهكذا كان للدعوة الرواقية أثر قوي في اتجاه الفكر الفلسفي الأخلاقي والسياسي الحديث نحو العالمية، ولعل تبني الدعوة من بعض رواد فلاسفة العصر الحديث من أمثال مكيافلي وسبينوزا يكشف بوضوح ثراء الفكر الرواقي وتأثيره الواضح في الفلسفة الحديثة (عبدالعال، 2001، ص664).

ولا شك أن بذور القانون الدولي الحديث يرجع عهدها قديما إلى مذهب الرواقيين في مسألة القانون الطبيعي؛ والذي يُبقِي على فكرة التعاون والانفتاح على المجتمع الإنساني من خلال المواطنة العالمية للجميع ويُسقِط كل شرط آخر كالتجاور المكاني مثلا، ويجعل المعرفة المشتركة من مفهوم المواطنة (المحجوب، 2015، ص46).

وها هي الرواقية تُبعث من مرقدها في القرن الحادي والعشرين بارتدائها ثوبا جديدا وفي حُلّة من الحداثة التي لا تقتصر على هواة الفلسفة أو طالبي التعمق في قضاياها أو راغبي البحث فيها بل متسللة إلى الإنسان العادي الذي يمتلك قدرا من المعرفة التي لا مندوحة عنها للعيش في العالم المعاصر وذلك من أجل إحياء ضميره الأخلاقي والانسجام مع الكون من حوله والإحساس بالسعادة للمساهمة في بناء خطة العالم متصدية الطوفان النفعي الذي هَيمن على جميع مناحي الحياة.

ويتنامى أثر الرواقية في القرن الحالي أكثر وأكثر مع الواقع الذي يُنبئ بأنه رغم التاريخ الطويل لفكرة المجتمع العالمي إلا أن هناك بعض المجتمعات الإنسانية في كثير من أرجاء المعمورة ما زالت على شقاق دائم ونزاع مستمر بسبب الخلاف حول قضايا الحدود الفاصلة بينها وبين غيرها، وما زالت بعض المجتمعات تؤكد بصورة أو بأخرى على التفرقة العنصرية وتردد شعارات الفُرقة والبغضاء بدعوى أنهم وحدهم أسمى الشعوب بل أسمى الأجناس وأن ما عداهم لا حق لهم في الحياة، وما زالت هناك تصنيفات قائمة للمجتمعات الإنسانية لا أساس لها وتفرقة واضحة لا داعي لها، ووسط كل هذا أصبحت الكلمة العليا لمن يملكون وسائل القوة والغلبة فهم وحدهم أصحاب القرار الذي قد يأتي- وغالبا ما يأتي- بويلات من الدمار والخراب على شعوب بأكملها ولسنوات طويلة دون أدنى اعتراف بمشاعر أو روابط إنسانية (عبدالعال، 2001، ص ص665-666).

وتعد الرواقية الحديثة تيارا فكريا صاعدا وآخذا في الانتشار في العصر الراهن إذ شارك الآلاف من الناس في التجربة الفلسفية في مجال العلوم الاجتماعية والتي أطلقتها جامعة إكستر Exeter في إنجلترا تحت مسمى أسبوع ستويك stoic week السنوي والهدف من اللقاء السنوي الثالث كان هو حث الناس للتعرف على الرواقية وكيف يمكن أن تكون ذات صلة بحياتهم؟، ومن ناحية أخرى لجمع البيانات المنهجية لمعرفة ما إذا كانت ممارسة الرواقية في الواقع تُحدِث فرقا في حياة الناس أم لا(فياض، 2017، ص6). وتركز الرواقية الحديثة على الأخلاقيات والفضيلة كوسيلة للتفكير في الأخلاق من أجل حياة تستحق العيش، وتتحدث عن الانشغال المستمر مدى الحياة الذي نعيشه وحتمية الموت وكيفية التحضير له، وتدعو إلى ممارسة التأمل والتفكير في الفضائل وكيفية استخدامها، والرواقية الحديثة تدعو إلى رباطة الجأش والصبر في مواجهة التحدي، وراحة البال وهدوء الطبع، وفي ذات الوقت تحث على الشجاعة والعزم دون قلق أو اضطراب (فياض، 2017، ص6).

وتبرز أهمية الرواقية الحديثة في كونها ليست فلسفة معقدة بل هي تتوجه إلى الشخص العادي ليتبنى أفكارها ويضيفها إلى أسلوب حياته اليومي بدمجها في عمليات التفكير لديه واعتمادها في اتخاذ قراراته (Holiday, 2014, p.157)؛ فهي نوع من تطوير الفكر وفلسفة للتقليل من المشاعر السلبية في الحياة وتعظيم الامتنان والفرح، ومزيج من التفكير في المفاهيم

النظرية وقراءة النصوص الملهمة والانخراط في التأمل العقلي؛ للحصول على المزيد من السعادة في الحياة اليومية، والاستجابة بطريقة أكثر مرونة للمتاعب والتحديات التي تنشأ (فياض، 2017، ص1).

في النهاية تمثل الرواقية الحديثة مجرد مسار آخر يمكن لبعض الناس تجربة اتباعه من أجل تطوير نظرة مترابطة وأكثر تجانسا عن العالم؛ ليتعلموا التأقلم في مخطط أوسع من الأشياء والحاجة إلى هذا النوع من البصيرة تبدو عالمية (فياض، 2017، ص7) (Irvine, 2009, p.220).

وفي هذا الصدد كَتبَ النشار (2018) في تصدير كتاب "عن الإحسان" لسينيكا "ما أحوج الناس في العصر الحالي إلى ما كُتب من نظرات تأملية فلسفية عن الإحسان على يد سينيكا لاسيما ما يتوافق مع التعاليم الدينية – مسيحية كانت أو إسلامية- وهذا برهان عقلي على أهمية مقام الإحسان في الأخلاق الدينية، ولما كنا نعيش فترة من الانحطاط الأخلاقي والفوضى السلوكية للدرجة التي سادت فيها الأنانية المفرطة والقيم اللذية الوضيعة؛ فإن في صفحات كتاب عن الإحسان التي كتبها الفيلسوف الرواقي القديم ما يجعلنا ننتبه إلى أهمية العطاء والإحسان لصلاح حال البشر جميعا؛ فليس العطاء والإحسان سوى الوجه الآخر لقيم التعاون والتشارك في الخيرات التي وهبنا الله إياها؛ ليحيا الجميع حياة الرخاء والسعادة أيا كانت درجتهم الاجتماعية وأيا كانت الوظيفة التي يقومون بها في المجتمع" (سينيكا، 2018، ص ص9-10).

ويلخص عبد الغني (د.ت) إنجاز الرواقيين بالقياس إلى إنجاز السابقين فيما يتعلق بالمعرفة العلمية بالكون في نقاط من أهمها: (ص ص43-44)

- تحليل أكثر دقة ونفاذ لعلاقة العلة والمعلول، هذا التحليل الذي يقترب كثيرا من فكرة القانون الطبيعي مع التوسعة في نطاقها لتصبح نموذجا حتميا عاما
- أول من قرر بوضوح علاقة القانون العلمي بالاستقراء وذلك من خلال تأويل التكهنات والتنبؤات
- البحث في فكرة الممكن أو الاحتمالي وعلاقته بالضروري
- الانتقال من الفكر العِلّي إلى الفكر الوظيفي؛ فالمعلول يمكن التعبير عنه من وجهة نظرهم باعتباره فعلا

وللفلسفة الرواقية أثر عميق على التربية قديما وحديثا، ويتضح ذلك في النقاط التالية: (محمد، 2021، ص ص186-187)

- الاهتمام بالحواس كمدخل للحصول على المعرفة، وهذا ما أثبتته النظريات التربوية الحديثة في الوسائل التعليمية لتقريب الصورة لدى المتعلم وجعل التعلم ذا معنى
- الربط بين المعرفة والأخلاق والنظر بعمق إلى القضايا الأخلاقية أثناء التعليم، وهذا لب التربية والأساس الذي نحتاج إليه في التربية المعاصرة سواء على المستوى العربي أو المستوى الإسلامي ككل
- الإسهام في تطهير المعرفة الإنسانية من الخرافات والأوهام من خلال معيار المعرفة الصحيحة الذي وضعته الرواقية وهو المطابقة بين ما في الذهن والواقع الخارجي للأشياء، كما أسهم المنطق الرواقي في صوغ قوانين تعصم العقل من الوقوع في الزلل

- اعتمد الرواقيون في صوغ فلسفتهم على المادة مما ألهم ذلك كثيرا من الفلاسفة لصوغ فلسفات حديثة تبعا لذلك مثل الماركسية والبراجماتية
- وضع الرواقيون نظرية في النفس وبينوا وظائفها وبذلك قد أسهموا في انبثاق علم النفس التربوي، واعتمد التربويون على آراء الفلاسفة بصفة عامة والرواقيين خاصة في تفسير بعض قضايا علم النفس
- طرح الرواقيون فكرة الواجب، وقد أضحت تلك الفكرة حجر الأساس لنظرية كانط الأخلاقية
- جعل الرواقيون الأخلاق تنهض على أساس العقل، وقد غدا العقل أهم موجه في الفلسفة التربوية المعاصرة والفلسفة النقدية خير دليل
- بينت الرواقية أن لكل شيء غرضا وغاية، وهذا اعتمدت عليه التربية في بيان غاية التعليم
- طرحت الرواقية فكرة المواطنة العالمية وتقويض كل أشكال التعصب وهذا بدوره قد غدا أهم الاتجاهات الحديثة التي توجه التربية في العالم كله؛ وهو ما يعرف بالتربية الدولية
- عالج الرواقيون فكرة الخير والشر فوجدوا الخير هو النافع، وقد أصبحت فكرة المنفعة أساسا من أسس ومبادئ بعض الفلسفات التربوية مثل الفلسفة الطبيعية والفلسفة البراجماتية
- دعا الرواقيون إلى ضبط الشهوات بضابط العقل ومحاربة الأهواء والنزوات، وهذا الاتجاه أخذت به بعض الفلسفات التربوية ومنها المثالية النقدية والمثالية الحديثة
- دعت الرواقية إلى تعزيز الروابط الاجتماعية واحترام حقوق الإنسان وتعزيز فكرة المساواة بين البشر، وهذه الأفكار وغيرها من أهم ما تعمل فلسفة التربية الحديثة على تجسيده في العملية التربوية

ب- التطبيقات التربوية للفلسفة الرواقية

يتطرق هذا العنصر إلى التطبيقات التربوية المنبثقة عن الفلسفة الرواقية، والتي تم استنباطها بشكل غير مباشر من الأدب التربوي حول الجانب التطبيقي في فلسفة التربية الرواقية نظرا لعدم القدرة على الوصول إلى المصادر الأساسية، مع الأخذ في الاعتبار أن عملية الاستنباط قد خضعت إلى الاجتهاد المبني على التحليل والتفسير؛ وذلك لأجل التمكن من الوصول إلى التطبيقات التربوية المنبثقة عن تلك الفلسفة بعد الكشف عن تضميناتها وإدراك العلاقات فيها. وفي مستهل الحديث عن التطبيقات التربوية للفلسفة الرواقية يعرض البحث المنطلقات التي استندت إليها التربية الرواقية ومبادئها الحاكمة لها، ثم يتناول بعض جوانب التطبيقات التربوية وهي: أهداف عملية التربية الرواقية والمناهج وطرق التدريس فيها وطبيعة المعلم والمتعلم بها وعملية التقويم.

تعد الفلسفة الرواقية نظرية في الوعي الأخلاقي وتمثل التربية الرواقية تطبيقا عمليا لتلك النظرية؛ ومن ثم فإن فلسفة التربية الرواقية تتبنى منهجا مبسطا يربط بين النظرية والتطبيق، ويحتوي على تضمينات ينتج عن مقتضياتها تكاملية الأدوار وتشاركية المهام في بناء الإنسان، حيث أكدت الرواقية بشدة على الدور الفاعل والفعال للتربية في تقويم السلوك

وتعزيز الحياة الفاضلة، وجعلت للأسرة دورا في رعاية الطفل لا يقل في أهميته عن دور المعلم في تشكيل شخصيته (علي، 2020، ص449).

والرواقية مدرسة فلسفية تقوم فيها التربية على أساس أخلاقي، فالأخلاق في الرواقية هي قاعدة الحياة وركيزة التربية والفلسفة موجه ومرشد لاكتساب المعرفة الأخلاقية التي لا غنى عنها ولا مفر منها في التربية الأخلاقية، وتُعنَى التربية الأخلاقية بدراسة الأخلاق وتعليم الفضائل وإحياء الضمائر وترسيخ المثل، وحرص الرواقيون على بناء نظام تربوي يقوم على تعميق الشعور بالواجب الإنساني واحترام القانون الأخلاقي وتوجيه الإنسان وإرشاده إلى طريق الفضيلة، وتهدف التربية الأخلاقية التي اعتمدتها برامج التعليم لديهم إلى تزويد الإنسان بالنصائح التي تجعل سلوكه مستقيما ومزاجه طيبا وأخلاقه فاضلة وسيرته حسنة وحياته جميلة ونفسه راضية لينعم بالسعادة التي تستحق بذل قصارى الجهد من أجل الشعور بها والحصول عليها والاحتفاظ بها (السكري، 2001، ص140).

وتنطلق فلسفة التربية الرواقية من أسس فكرية داعمة لنمط تربوي ذي صبغة عالمية، يمجد من شأن العقل ويجعل للإنسان مكانة عن غيره من المخلوقات الأخرى؛ ومن بين تلك المنطلقات: (بلحنافي، 2014، ص113)

- ثمة قانون طبيعي موحد يحكم الكون ولا يتبدل أو يتغير، ويمكن أن يدركه العقل الإنساني بسهولة، والخروج عليه خروج على طبيعة الأشياء
- الأفراد متساوون بحكم تمتعهم بالرشد والعقل، والإنسان ينتمي إلى مملكة العقل
- جميع الأفراد ينتمون إلى أخوة عالمية؛ وبالتالي يتخطون على أساسها حدود الدولة، والدولة هي العالم بأسره

وإذا كانت التربية الحديثة ترى أن النضج الإنساني لا يتحقق إلا بتنمية القوى الروحية في الفرد فإن دعوة الرواقيين إلى المواطنة العالمية تمثل النضج بمعناه الصحيح وهو ذلك التصور الروحي الذي تمارسه النفوس الصافية في حياتها؛ فتشعر حينئذ بأنها متآزرة كل التآزر لا مع أهل الوطن الواحد فحسب بل مع جميع أفراد بني البشر بصرف النظر عن اختلافهم في اللغة أو الدين أو النوع أو الوطن (السكري، 2001، ص166).

المبادئ العامة في التربية الرواقية:

ثمة مبادئ حاكمة للتربية الرواقية أكدت عليها كتابات بعض الفلاسفة الرواقيين والمفكرين الذين تتبعوا خطوط الفكر الرواقي في العصور المختلفة، واستخلصوا من شذراته الفلسفية ومسائله المطروحة مبادئ عامة في التربية، ومن بين تلك المبادئ ما يلي:

- الاقتصاد في الفكر والتعليم: بمعنى أن يسوق الفيلسوف الأدلة والبراهين على صدق قضية ما باقتصاد تبعا لمبدأ الكفاية فيكفي برهان واحد على قضية ما لأن تعدد البراهين دلالة على أن المستمع عاجز عن استخلاص المسألة المطروحة لأنه لا يمتلك قدرة عقلية تؤهله إلى ذلك، وكذا التعليم يحتاج إلى شحذ همة المتعلم من خلال استثارته بدليل واحد أو حجة واحدة فقط ومن خلالها يستثار المتعلم فيصل إلى خلاصة القضية ويُعمل فكره في المسألة فيحدث التعلم بشكل طبيعي دون تكلف (علي، 2020، ص444) (Lutz, 1947, p.33).

- من الضروري مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين: فهناك فارق بين الناس في الذكاء الإنساني، والإنسان إما أن يكون شاحذ الذكاء أو معتل البديهة، الصنف الأول يفهم بأقل عدد من البراهين والآخر يعجز عن الفهم حتى بمثال بسيط، ولعل الداعي إلى إبراز هذا المبدأ الذي يراه موسونيوس هو كمية الحشو في المناهج التربوية بلا طائل والاعتراض الضمني على الإسراف في كمية المعرفة دون تخير الملائم منها تبعا لطبيعة المتعلم (G. Reydams-Schils, 2010, p.567) (Lutz, 1947, p.33).
- التأكيد على مستوى التعليم التفاعلي بين المعلم (الفيلسوف) والمتعلم (المتلقي): فالمعلم يعالج القضايا بإحكام ويقوم بما تقتضيه المعالجة من أعمال دون أن يقتصر على التعلم اللفظي فقط ويجذب انتباه المتعلم، أما المتعلم فينتبه بعناية إلى كل ما يقال ويأخذه على روية بعد تفكير؛ فإذا ما تحقق عنصر القناعة صار ما تعلمه بمثابة حقيقة أو مسلّمة يتبعها ويقوم بمقتضياتها في حياته اليومية وتتسق أفعاله مع ما يعتقده؛ وهنا يمكن القول إن الفلسفة أصبحت مكسبا للناس جميعا (G. Reydams-Schils, 2010, p.569) (علي، 2020، ص448).
- وجوب اكتساب المعرفة الحقة: وذلك من أجل بناء العقلية العلمية عن طريق تخزين المعلومات في ذاكرة المتعلم واسترجاعها وتوظيفها عند الحاجة إليها مما أدى إلى رفع لافتة العلمية وبناء نظرة ثاقبة في أهمية استخدام منهج البحث العلمي الذي يستند إلى تراكمية المعرفة وتتبعها وإضفاء قيمة عليها (علي، 2020، ص ص448-449).
- الفضيلة تشتمل على جانبين نظري وآخر عملي: فمن يريد أن يكون فاضلا - على حد قول موسونيوس- لابد أن يكون عالما بالمفاهيم التي تفضي إلى الفضيلة، كما لابد أن يكون متحمسا في وضعها موضع التطبيق (Lutz, 1947, pp.51-53)؛ وهذا يؤكد بقوة على أهمية التدريب العملي في العملية التربوية حيث إن الجمع بين النظرية والتطبيق وعدم الفصل بينهما في أي علم له مردود إيجابي في بناء الشخصية التكاملية واتساقها مع طبيعة الحياة (G. Reydams-Schils, 2010, p.569).

1) أهداف التربية الرواقية

تستند التربية الرواقية إلى الأخلاق التي تزكي النفس البشرية وترتفع بها عن أحداث الزمن، وذلك بالاعتصام بالإرادة الصالحة والتسليم بأحداث القدر، لأن الفضيلة والخير والسعادة تكمن في أن يحيا الفرد وفق الطبيعة، والإنسان حينما يحيا وفق العقل إنما هو يحيا وفقا للقانون الكلي الشامل الذي يحكم العالم، وأي شيء ضد الطبيعة هو شر ورذيلة (بلحنافي، 2014، ص110).

وتذهب الرواقية إلى أن الإنسان مولود ليتأمل العالم ويحاكيه، ويدرك مجموعة من المبادئ التي تمكنه من العيش وفق الطبيعة، ومن خلال هذا تكون حياته منسجمة مع نفسها؛ وعليه فالحكيم يمارس حياته وفق طبيعته الإنسانية ويجتهد في استنباط الكمال من قوانين الطبيعة التي تمكنه من الارتقاء والسمو وتؤهله للسعادة الأبدية والحياة الروحية الخالصة في الواقع (علي، 2018، ص180).

ومن ثم؛ فإن من أهداف التربية الرواقية تعزيز ثقافة تأمل العالَم من أجل محاكاته وتنميتها لدى المتعلم، وتحقيق الانسجام مع النفس والارتقاء بها والسمو كي تصل إلى السعادة المرجوة.

وغاية التربية في الرواقية هي صناعة الإنسان السعيد الذي لا يستنكف بذل الجهد حتى لا يدين ذاته بأنه لا يستحق الخير إذ يُكتَسَب كل خير بالجهد والكدح، ولا يتأتى هذا إلا بكبح جماح الرغبات وترك المرغوب عنه أوقع أثرا في تهذيب الرغبة من فعل المرغوب فيه مع عدم تقليل الأثر لكليهما، فالناس على استعداد للتسليم بأن من الأفضل بدلا من أن نسعى لأذى شخص يحسده الناس أن نحاول ألا نحسد أحدا، وبدلا من الكدح إلى الشهرة أن نكدح لكي لا نصبو إلى الشهرة، والكد أو الكدح من القدر الحتمي على طبيعة الإنسان سواء كان الذي يسعى إليه مآل طيب نبيل أو مقصد خبيث، والأحق هو الكدح من أجل المآل الطيب بدلا من الغاية الخبيثة (علي، 2020، ص463).

ويتحدث "سينيكا" عن زمن التربية فيقول عن فترة تربية الأطفال ومتطلباتها كما في الكتاب الثاني من رسالته عن الغضب (18-2): " تتطلب تربية الطفل اهتماما أكبر وسوف تحقق عائدا أعظم؛ لأنه من السهل أن تغرس نظاما أفضل في العقول وهي لا تزال ليّنة، ومن الصعب أن نستأصل الرذائل التي نمَت معنا (سينيكا،2020، ص98).

2) المناهج وطرق التدريس الرواقية

لم يتردد "زينون" في أن يطالِب في مدينته العالمية بإلغاء التعليم التقليدي لأنه عديم الجدوى؛ فلا فائدة ترجَى من تعليم الشباب النحو والموسيقى والرياضيات على النمط التقليدي بشكل منعزل عن الأخلاق العامة لأن التعليم الحقيقي هو تعليم الفضيلة، إلا أن "كريسيبوس" أقر ممارسة الرياضيات والإبقاء عليها لأنها مفيدة لتدريب النشء على الفضيلة (مراد، 2001، ص362).

وعلى كل حال؛ فإن الرواقيين جميعا يؤكدون بصورة مباشرة على أهمية المناهج والمقررات الدراسية التي تشتمل على جانب تطبيقي يمكن أن يقوم به المتعلمون تحت توجيه وإرشاد المعلم وفي ظل هالة من الأخلاق؛ كي يكتسبوا من خلال التوجيه والتدريب كثيرا من الاتجاهات والمهارات التي تحقق أهداف التعليم وغايته المرجوة.

ويدعو "سينيكا" الأطفال إلى التدريب والعمل المضنى الذي يمنح الأطفال مرانا ولكن دون أن يستنفدهم، والغاية هي تقليل حماسهم وليس استهلاكه، وترك حماسهم المفرط ينفجر غليانه، كما يؤكد على اللعب ودوره في التعليم والتعلم فيقول (20-3): " والألعاب أيضا نافعة فقدر معتدل من المتعة يريح عقولهم ويبقيهم في اتزان" (سينيكا،2020، ص100).

ولا يعني ذلك أنهم أهملوا العلوم النظرية، بل اهتموا بها أيضا إذا كانت تفضي إلى جانب عملي يفيد المتعلم في حياته وتؤدي دورا وسائليا في فهم العالم، وتلك هي القاعدة العامة في اختيار المناهج والمقررات لديهم؛ ولذلك فإنهم اهتموا بمناهج ومقررات عن علم الثيولوجيا (الإلهيات) والذي يضم بعض القضايا أهمها اللاهوت – أعلى فروع الفيزياء- وذلك لما له من دور في فهم مبحث الطبيعة الذي لا يمكن الاستغناء عنه في التعرف على كنه الأشياء وماهيتها، كما أكدوا على ضرورة تعلم اللغة والتمكن من ناصيتها كي تساعد الإنسان على الفهم والاتصال والعيش مع الآخرين، وهذا يفسر كثيرا من الشعر والحكايات والتفسيرات المجازية في

كتابات الرواقيين وتعاليمهم (G. Reydams‐Schils, 2010, p.563). ولعل المرونة في اختيار المناهج والمقررات قد أكسبت المذهب طابعا مميزا عن غيره من المذاهب الفلسفية الأخرى المعاصرة له.

وينوه "زينون" إلى أن اختيار طريقة التدريس المناسبة للموقف التدريسي فنّ لا يجيده إلا صاحب خبرة ودراية؛ فيرى أن المعلم عليه أن يتصرف في هذا الصدد على غرار الممثلين فيرفع من طبقة صوته ويزيد من قوته الجهورية، لكن ينبغي عليه مع ذلك ألا يفغر فاه على اتساعه وإلا غدا أشبه ما يكون بالثرثارين الذين يتعذر عليهم أن يغلقوا أفواههم (لائيرتيوس، 2008، ص130).

3) طبيعة المعلم والمتعلم في الرواقية

المعلم في الرواقية هو من يقوم بتربية الشخص وتعليمه والمتصرف في تكوين أخلاقه وتهيئتها للفضائل أو الرذائل العملية حسبما يريد، وأن هذا الشخص سيسير في أفعاله تبعا لعقله الموجَّه إما بالتربية الحسنة توجيها حسنا يلائم الفطرة أو بالتعليم السيء توجيها سيئا يخالفها؛ لذا فإن دور المعلم المربي يكمن في تكوين الأخلاق وتهيئتها للفضائل العملية لدى المتعلمين وتوجيههم توجيها حسنا يلائم الفطرة وتبعا لما يُمليه العقل القويم وفي ضوء ما تقتضيه الطبيعة (عويضة، 1994، ص95).

وكان "زينون" يرى أنه على المرء أن يكون جادًّا عندما ينبري للجدل الفلسفي أو تعليم الفلسفة، وعلى المستمع أن يستغرق بكلّيته في الإصغاء إلى الحديث الذي يقال (لائيرتيوس، 2008، ص130).

ويتسم المعلم في الرواقية بالتواضع والبحث الدؤوب عن المعرفة، ومهما وصل إلى درجة العلم أو حاز على معرفة لا ينبغي له أن يدّعي تملّكها؛ فمن الواجب والأفضل دائما ألا يشعر بأنه قد وصل إلى درجة في العلم يمكن من خلالها الاستغناء عن القراءة والاطلاع والتأمل والبحث والتحليل والنقد، حتى وإن وصل إلى الحكمة فالحكيم لا يدعي المعرفة أيضا، والحكيم الحق لا يدعي الحكمة (علي، 2018، ص182).

وفي معرض تواضع المعلم وتجنب ادعاء المعرفة يقول "إبكتيتوس" في النص (46) من كتابه "المختصر": "لا تقل أبدا إني فيلسوف ولا تكثر الحديث بين الجهال عن نظرياتك بل بينها بالأفعال فإذا كنت في وليمة فلا تقل كيف ينبغي الأكل بل كل كما ينبغي، بهذه الطريقة كان سقراط أيضا يتجنب الادعاء على الإطلاق، وعندما كان أشخاص يأتون إليه لكي يقدمهم إلى فلاسفة كان يأخذهم إلى الفلاسفة ويوصي بهم ولا يكترث قط بأنهم يُغفِلونَه؛ وعلى ذلك فإذا ما دار أي حديث بين الجهال حول أي نظريات فلسفية فالزم الصمت دائما؛ فثمة خطر كبير بأن تقيء في الحال ما لم تهضمه، وعندما يأتي اليوم الذي يقال لك فيه إنك لا تعرف شيئا فلا يثير ذلك غضبك ولا سخطك فثق عندئذ أنك قد وضعت قدمك على بداية طريق الحكمة. ذلك أنه حتى الخراف لا تقيء عشبها لكي تري الرعاة كم أكلت بل عندما تهضم الكلأ داخلها فإنها تخرجه صوفا ولبنا، أنت أيضا لا تظهر النظريات للجهال بل الأفعال الناتجة عن النظريات بعد أن يتم هضمها" (إبكتيتوس، 2019، ص ص43-44).

إن المعلم لدى "إبكتيتوس" قدوة ونموذج يحتذَى به في أقواله وأفعاله؛ لذا كان يضرب المثل كثيرا لطلابه ويشيد بأخلاق سقراط وعلمه الذي تأثر به هو، وكان يقرأ عنه وعن حياته كثيرا ربما أكثر من قراءته عن زينون وديوجين، ويحاول أن يتمثل شخصيته ولكن بثوب رواقي اعتقادا منه أن التعليم لا يستقيم دون اقتداء أو وجود نموذج في الحياة وهذا من وجهة نظره أفضل ما يجود به المعلم على طلابه (Long, 2004, p.10).

كما يتسم المعلم أيضا بالهدوء فيرى "سينيكا" كما في الكتاب الثاني من رسالته عن الغضب (21-1): " أنه من الصعب أن نرشد الأطفال ونحن نحاول تغذيتهم بالغضب أو تقويض قدراتهم الطبيعية" ويشدد على الفائدة العظيمة المستمدة من تربيتهم بطريقة صحيحة منذ بداية عملية التربية، ويبين أن الأمر يتطلب مراقبة دقيقة لأن الشيء الذي تحاول تشجيعه والمرء الذي تحاول قمعه كلاهما يغذَّى بأشياء متشابهة، والأشياء المشابهة تخدع بسهولة حتى المراقب اليقظ، ويؤكد على الحرية لأنها تنمي الروح أما المذلة تُعجِزها، والثناء في عملية التربية مهم لأن الروح تبتهج حين تثنيها فتبني احتمالا حسنا يرضيها، ولكن العجرفة والغضب غير ذلك؛ وبالتالي علينا أن نرشد باعتدال (سينيكا، 2020، ص100).

ويحرم "سينيكا" على الأطفال شرب الخمر- كما فعل أفلاطون من قبله- مستندا في تحريمها على أساس أن النار لا تستثار بالنار، كما أنه لا ينبغي ملء بطونهم بالطعام فتتورم أجسادهم وتتضخم عقولهم بجانب أجسادهم (سينيكا، 2020، ص ص99-100). فضلا عن ذلك، يضع سينيكا بعض التعليمات للمربين يجب عليهم أن يلتزموا بها في عملية تربية وتعليم الأطفال منها: (ص ص101-102)

- تلبية الحاجات الضرورية للطفل فيقول (21-4): "دع روح الطفل لا تعاني شيئا بائسا، لا شيء يستحق أن تكون له عبدا، وانظر إنه لا يحتاج إلى السؤال والتملق- وانظر ألا يشق طريقه بمثل هذه الأفعال- وينبغي أن يُمنَح ما يريده لمصلحته ولسلوكه الأوَّلِي وللسلوك الحسن الواعد للمستقبل".
- التنافس مع أقرانه بضوابط فيقول (21-5): "وعندما يتنافس مع أقرانه لا ندعه يجهد ولا يغضب، وينبغي أن نبذل جهدا لنضمن أنه يتنافس بانتظام مع أصدقائه حتى يعتاد الرغبة في الفوز وليس إيذاء الآخر، وعندما يعلو على القمة ويفعل ما يستحق الثناء ندعه يبتهج ولا يختال؛ فاللعب ينجح بالغبطة والتي بدورها ترفع الرأس وتُعلِي الرأي".
- الترفيه والاسترخاء دون كسل فيقول (21-6): "سوف نمنحهم بعضا من الاسترخاء ولن نسمح لهم أن يغطوا في كسل وخمول، ونحفظ لهم وسائل الترفيه، ولا شيء يجعل الناس أكثر ميلا للغضب من أن يتربوا في اللين والكدر".
- البعد عن إطراء الطفل فيقول (21-8): "دعه يسمع الحقيقة ودعه يشعر بالخوف ويكون محترما فيقف أمام شيوخه، ودعه لا يحصل على ما يريد بالغضب فما يرفضه الطفل لبكائه ينبغي أن يُعطَى له عندما يهدأ، وينبغي أن تكون ثروة أبيه أمامه ليراها ولا يستعملها، ودعه يؤنب نفسه لنقائصه".
- التأكيد على سمات المعلم كقدوة لأن شخصيته سوف تنعكس على المتعلمين فيقول (21-9): "امنح الأطفال معلمين هادئين وحضورا يعينهم، فشخصية الممرضة والمرافقة تنعكس في شخصيتهم عندما يبلغون". ويؤكد على أهمية القدوة فيقول (21-10):

"عندما تربى الطفل في بيت أفلاطون وعاد إلى والديه ورأى أباه يصرخ قال: لم أرَ هذا الصراخ في بيت أفلاطون، وليس لدي شك أنه كان يقلد والده أكثر من أفلاطون".

- الاقتصاد وعدم التكلف فيقول (21-11): " انظر إلى طعامه أن يكون بسيطا وملبسه غير متكلف ونمط حياته مثل أقرانه، والطفل الذي تجعله ندًّا لكثيرين من البداية لن يغضب حين تقارنه بشخص ما".

وأثناء تعليم الأبناء كل ما سبق يجب على الآباء ترسيخ أحد الثوابت في عقولهم وهو وجود سياج محكم حول ما يقع تحت إرادتهم من أمور، وما هو خارج عنها من قوانين الطبيعة وهو ما يدعى بالعناية الربانية والتي لا تتعارض في وجودها مع إصابة الصالحين بالمحن، حيث يشبهها "سينيكا" بتربية الوالدين للأبناء فالآباء يراعون أطفالهم من جانب والأمهات من جانب آخر؛ يأمر الآباء أطفالهم بالاستيقاظ مبكرا ليواصلوا درسهم ولا يسمحون لهم بالتراخي حتى في أيام العطلات حتى يتصببوا العرق وأحيانا الدموع، في حين تدللهم الأمهات وتتمنى أن تحجبهم عن الناس فلا يواجهون الشقاء ولا يدمعون ولا يكدحون، وموقف الرب من الصالحين مثل موقف الأب إنه يمنحه الحب القاسي؛ فيتركهم ينكبون في الأعمال والآلام والضياع حتى يصبحوا أقوياء حقا، فالحيوانات السمينة خاملة وجامدة ولا تخر قواها حين تكرسها للعمل فحسب بل تعبأ بحمل وزنها (سينيكا، 2020، ص ص247-248).

بعد إيضاح دور الطبيعة في حياة الإنسان، وتعريف الأبناء بضرورة خضوعه لما تفرضه عليه من أمور خارجة عن إرادته؛ يأتي دور تعليمهم بواجب الإنسان تجاه نفسه في الأمور التي تقع تحت إرادته ومن أهمها: قيمة الترفع عن صغائر الأمور، وضبط الانفعالات (سينيكا، 2020، ص249). وهذا يجعل من يتمسك بالتعاليم الأخلاقية التي بيَّنها "سينيكا" سوف يغدو صاحب بصيرة في الحياة يستخدمها بعد ذلك في إصدار الحكم الأخلاقي بدلا من الحكم القضائي أو حتى القانوني (Inwood, 2004, p.78).

وتؤمن الرواقية بالنزعة النسوية في مساواة المرأة بالرجل في التعليم واكتساب الفضيلة- فعلى سبيل المثال كان "موسونيوس" من الداعين إلى ذلك- فلم يميز بين البنين والبنات في التربية وتعلم الصواب من الخطأ وتحمل المصاعب ومعرفة الضار والنافع للإنسان؛ فينشأ الفهم في نفس المتعلم بلا فوارق بين الجنسين في التعليم المبكر، والإيحاء إليهما بالخجل من كل ما هو دنيء، ويتعود الإنسان ذكرا كان أو أنثى على الشجاعة في المواقف والتخلي عن الأنانية، وغرس الاستعداد للمعونة وتجنب أذى الناس وهو أنبل دروس الحياة (مراد، 2004، ص352) (المحجوب، 2015، ص43).

ومن وجهة نظر الرواقية وبعيدا عن الأعمال التي تخص الرجل والأعمال الأخرى التي تخص المرأة بطبيعة كل منهما المتمايزة عن الآخر؛ فإن المنهج الذي يمكن استخدامه في تدريب كليهما على حد سواء هو تعلم الفلسفة إلى جانب ما تحتمه الحياة أن يتعلمه كل نوع، ولا يعني تعلم الفلسفة أن يكون كلاهما فيلسوفا ولكن يتعلم من الفلسفة ما يؤهله للعيش في حياة كريمة، والاستفادة منها في التعلم على الوجه الصحيح، والغاية من تعلم المرأة الفلسفة هو خدمة بيتها، والتعاليم الفلسفية سوف تجعل النساء راضيات بنصيبهن من الحياة والعمل بأيديهن بلا كلل، فمثلا دراسة ما يهدي إلى ضبط النفس يؤدي بهن إلى الحياة بلا هموم، ودراسة

ما يؤدي إلى الشر يدفعهن إلى ضبط النفس ودراسة حسن إدارة البيت يحضهن على العناية به، بينما غاية تعلم الفلسفة لدى الرجل هو نبل الشخصية والتدريب عليه (علي، 2020، ص ص459-460) (Lutz, 1947, pp.39-41).

4) التقويم في التعليم الرواقي

تركن التربية الرواقية إلى تمثل الأخلاق في حياة المتعلمين وتدريبهم على الفضيلة عمليا، فلم تقتصر على الجانب النظري في عملية التعليم وإنما كرست جهدها أيضا في الجانب الميداني من خلال انعكاس ما يكتسبه الفرد من معرفة وعلم وأخلاق على طبيعة علاقاته بالآخرين من البشر، والدعوة الرصينة للتحكم في سلوكه وتعديله إلى الأفضل، وهذا هو التقدم في عملية التعليم؛ والذي يُستدَل به ومن خلاله على حدوث عملية التعلم واكتسابه على الوجه الذي ينبغي وانتقال أثره؛ وتفسر وجهة النظر تلك مدى اهتمام الرواقيين بالمقررات العملية والقضايا الأخلاقية وتأكيدهم المباشر على التدريب أثناء تفاعل عناصر النظام التعليمي.

وإذا كان أول شروط الفضيلة لدى الرواقيين هو العلم التام بما يجب على الإنسان أن يفعله (محمد، 2021، ص184)؛ فإن تقويم عملية التعليم تسير في الجانبين معا مع إعطاء جانب التطبيق أهمية لا تقل- إن لم تزد- على جانب النظرية، ومن خلال الجمع بين النظرية والتطبيق في التعليم وتقييم كلا الجانبين يكون للرواقية فضل في وضع رؤية مستقبلية منذ زمن قديم لطبيعة التربية المعاصرة.

ج- السمات المميّزة لفلسفة التربية الرواقية، وعلاقتها بأبعاد التربية الدولية

إن الاتجاه نحو العالمية بغض النظر عن اختلاف صوره وملامحه من عصر إلى عصر ليس اتجاها جديدا وليد عصرنا، بل هو اتجاه قديم ترجع جذوره إلى آلاف السنين، فقديما شغلت قضية الأسرة العالمية الواحدة أو المجتمع العالمي أذهان العديد من الفلاسفة والمفكرين والساسة الذين راودهم هذا الحلم النبيل بقيام مجتمع لا يعترف بالحدود والفواصل الجغرافية بين الشعوب أو الفروق الاجتماعية بين الأفراد، واحتازت هذه القضية تاريخا سياسيا شاقا بين المعارضة والتأييد، وناقشها كثير من علماء السياسة وفلاسفة الأخلاق والتربية، وحاول كثير منهم ترسيخها على دعائم فلسفية وأسس قانونية وأوصوا دولهم بالعمل على تحقيقها (عبدالعال، 2001، ص ص661-662).

فقد استهدف الإسكندر المقدوني من فتوحاته جعل العالم كله يدين بالحضارة اليونانية ويتحدث لغتها، ولكن في الواقع ما حدث هو أن الشرق قد خلع طابعه على الحضارة اليونانية وجعلها تتلون بلونه الروحاني، وكم كان الإسكندر حالما عندما دعا الآلهة وهو على مأدبة في أوبيس opis أن تحقق وحدة القلوب، وتقيم اتحادا صُلبا بين المقدونيين والفارسيين، وجاءت الرواقية لتحول دعاء الإسكندر في الأخوة العالمية إلى نظرية فلسفية متكاملة؛ فقدمت نظريتها في المدينة العالمية لكنها لم تكن مدينة سياسية استبدادية بل دولة إنسانية يجمع بين مواطنها رباط الحب والأخوة المشتركة (مراد، 2004، ص ص323-324).

وتعد الفلسفة الرواقية من الفلسفات القديمة الرائدة في تبني الدعوة إلى مجتمع عالمي، وتتجلى قيمة الدعوة الرواقية إلى العالمية في تصورها للإنسان، هذا التصور الأخلاقي كان من أقوى الروابط التي ربطت الفكر القديم بالفكر الوسيط، ولم تعرف العصور الوسطى في أوائل عهدها إلا القليل من مؤلفات أفلاطون وأرسطو في الوقت الذي كان فيه فلاسفة

الرواقية أعظم الثقات الذين يرجع إليهم في مسائل الأخلاق، ولقد لاقت القاعدة الرواقية عن المساواة الأساسية بين البشر ترحيبا عاما وصادفت احتفاء لدى الكثير وأصبحت من أهم الأسس النظرية الوسيطة في الأخلاق (عبدالعال، 2001، ص ص662-663).

لقد كانت الرواقية في نظريتها تعبيرا عن حركة انتقال بين مرحلتين حيث كانت رفضا ضمنيا لوجه قديم للحياة في صورتها التي تمناها ورسمها الإسكندر وتبشيرا بوجه جديد أكثر إيجابية يتمثل في الإمبراطورية العالمية ذات القواسم المشتركة والعامة، كما كانت مرحلة ارتداد الإنسان إلى نفسه واكتشافه أن نظم الحياة القديمة لم تعد مناسبة لحياته الجديدة في ظل المعطيات والتحديات والظواهر الراهنة، وأن الأساس الوحيد لحياته هو إعادة بناء هذه النظم على أساس وحدة الجنس البشري بأسره (مراد، 2004، ص324).

وتجمعت على أرض الواقع عدة تمهيدات مهدت لظهور نظرية المدينة العالمية إذ إضافة إلى فتوحات الإسكندر والتي بها بدت بشائر تحقق حلمه تلوح في الأفق، وانهيار أسوار دولة المدينة من الناحية النظرية، فقد حلت فكرة العالمية الشاملة ونتيجتها الحتمية وهي الروح الفردية محل دولة المدينة ذات السيادة المستقلة، وتتولد تلك الفكرة الشمولية عن وجود عالم مأهول بوجه عام هو بمثابة تراث شائع للمتحضرين من الناس، ونشأت لخدمته اللهجة الإغريقية المسماة بالكويني Koine أي اللسان العام الذي كان شائعا كذلك بين كثير من الآسيويين، وبفضل اللغة اليونانية أصبح من اليسير أن ينتقل الإنسان من مرسيليا إلى الهند ومن بلاد القوقاز إلى شلالات مصر، أما القومية والروح الوطنية فقد أصبحتا دبر الأذن أي لا صوت لها، ومن الجلي أن التعليم واللسان العام المشترك يتمخضان عن ثقافة مشتركة في كل مدينة من مدن العالم المأهول، كما أن الأدب والعلم والفلسفة قبل كل شيء قد تشمل إلى حد ما عالَما أوسع نطاقا من بلاد اليونان (مراد، 2004، ص324) (تارن، 2015، ص5).

كما أصبحت التجارة دولية وأزيلت معظم الحواجز إذ حُوِّر الفكر بصورة لم يبلغها مرة ثانية إلا في العصور الحديثة، ولم يعد للتباغض بين الأجناس وجود إلا ما ندر، ولم يكن الاضطهاد الديني لأسباب دينية بحتة معروفا في ذلك الزمان، وكانت النزعات الخلقية من شؤون العلم لا السلطان، وكان لشخصية الفرد وكيانه مجال حر، أيضا كان العصر عصر أخصائيين من الباحث العلمي إلى النجار الذي يصنع الباب إلا أنه يحتاج إلى رجل آخر ليقيّمه، لكل ذلك أصبح الفكر مؤهلا لإبداع نظرية العالمية فكانت الرواقية ذات السيادة في العصر الهللينستي (تارن، 2015، ص ص5-6).

والحق أنه لم تكن الرواقية هي أول من نادى بالمدينة العالمية كفكرة فقد ظهرت إرهاصات لها عند "هرقليطس"، وكذلك نادى بها الكلبيون لدرجة أن "ديوجين" الكلبي عندما سئل عن مدينته كانت إجابته أنه "مواطن عالمي"، فتأثرت الرواقية بكل هذا فالتقطت الفكرة وصاغتها في نظرية فلسفية متكاملة الأركان، ووضعت النظم والأسس اللازمة التي تقوم عليها هذه المدينة (مراد، 2001، ص348) (مراد، 2004، ص325)، وتتمثل تلك الأسس للمدينة العالمية من وجهة نظر الرواقية في أربعة مبادئ: الأول هو وحدة الوجود فجعلت النار المادة الأولى للوجود تخرج منها الأشياء وإليها تعود، والثاني الوحدة الإنسانية إذ تقرر أن الذي يسكن المدينة هم الآلهة والبشر، والثالث العيش وفق الطبيعة وذلك من أجل بلوغ السعادة والكمال،

والرابع الإيمان بسيادة الحب على الوجود وهو العروة الوثقى التي لا انفصام لها في جعل العالم وحدة واحدة (مراد، 2001، ص ص349-356) (مراد، 2004، ص327).

وتجنح الرواقية إلى فرض وجود نظام قانوني عالمي للإنسانية له فروع محلية لا نهاية لها، وواجب الإنسان نحو الإنسانية صنفان: سلبي ومنها عدم إيذاء الآخر وإيجابي مثل معاملة الآخر بالحسنى ومحاولة إسعاده، والرابطة بين أبناء الإنسانية قائمة على المنظومة الأخلاقية (دوبة، 2011، ص289).

والرواقيون أعلنوا صراحة وبقوة ووضوح فكرة المواطنة العالمية والمساواة بين البشر؛ فندّدوا بالاستعباد، وعدَّ المشرعون الرومان العبودية مناقضة للحق الطبيعي، فالعالم أمة واحدة، والاجتماع يقوم على شرطين هما: العدالة والحب بين الأفراد فيجب أن نعامل كل إنسان معاملة حسنة لا نستثني منها العبيد أو غيرهم، والدين الحق هو الخضوع لقوانين الكون وهدفه تلبية حاجات المجتمع وخدمته، وهذه النزعة الكونية تجعل الرواقي يعد نفسه مواطنا للعالم أجمع، والإنسانية أسرة واحدة أعضاؤها البشر جميعا فلا عصبية ولا تمييز لسبب من الأسباب التي يستند إليها الناس عند التمييز كالعرق أو اللغة أو الدين أو اللون، والناس متساوون وعلمهم تأسيس مملكة العقل والأرض وطنهم وتقوم المحبة مقام القانون (مطر، 1998، ص384).

ومن ثم؛ تقوم الدولة العالمية في ظل الرواقية على أساس عقلي حيث ترتكز على أساس أن هناك طبيعة مشتركة بين أفراد الجنس البشري وأن هذه الطبيعة من شأنها أن تؤدي إلى أخوة إنسانية شاملة تقوم على أساس فكرة المساواة العالمية بين الأفراد؛ وعلى إثر ذلك ظهرت فكرة القانون الطبيعي الذي نادت به المدرسة الرواقية كدستور للدولة العالمية بوصفه القانون الثابت الصالح لكل زمان ومكان لأنه يصدر عن طبيعة الأشياء، وفكرة القانون الطبيعي قد تقاذفتها الغايات المختلفة فبدأت فكرة تأمل فلسفية ثم ما لبست أن تحولت إلى فكرة قانونية ثم صارت فكرة دينية مسيحية ثم كان لها صياغة إسلامية وأخيرا اتخذها الفلاسفة والكتّاب أداة لزلزلة الطغيان - من وجهة نظرهم - فمهدوا بها لقيام الثورات ومنها على سبيل المثال الثورة الفرنسية (براهيم، 2010، ص62).

وتهدف الدولة العالمية الرواقية إلى تحقيق السعادة للفرد على أساس الاكتفاء الذاتي والتدريب على الفضيلة وقيم الخير استنادا إلى الإيمان بوحدة الطبيعة وكمالها وتقبل إرادة الله والاستسلام لها، والمساواة هي الأساس العارم للدولة العالمية فلا فرق فيها بين الغني والفقير ولا اليوناني وغير اليوناني ولا يستثنى من هذا الأساس سوى التفرقة بين العاقل والأحمق وهو استثناء حتمي تفرضه الطبيعة الفكرية للدولة العالمية الرواقية (براهيم، 2010، ص62).

وهنا يظهر التميز للرواقية عن غيرها من المدارس الفلسفية الوضعية الأخرى؛ والذي يكمن في عمومية النظرة الإنسانية وقبول الحوار وعدم الانكفاء على الذات، وإلا اتُّهمت بالتعسفية وهذا ما وقع فيه "أرسطو" مع أنه تربع على العرش الفلسفي لمدة طويلة ولكن فاته عمومية النظرة التي تميز بها الرواقيون وأفلحوا في بناء الفكرة التي تستند إلى المجتمع العقلي الشامل (الطائي، 2007، ص74)؛ فالرواقي لا يعتزل الحياة كما يفعل الراهب بل يحيا كما يحيا المجتمع ويعيش وسطه غير أنه يتعهد بالعناية بحديقته الداخلية وهي نفسه، إنه ينعم بما يأتيه الحظ من أشياء غير أنه ينعم كما ينعم المسافر الذي يحل بفندق فهو يستمتع بما في الفندق

ولكنه لا يتأثر به، وهو مستعد كل لحظة للرحيل عنه دون أن يأسف على تركه أو يرغب البقاء فيه ودون أن تسيل عبراته لمغادرته (الطائي، 2007، ص75).

وبذلك تكون الرواقية قد وضعت الأسس الفكرية للعالمية على المستوى الفلسفي، واستمرت فكرة العالمية من بعدهم في شكل قانوني إداري في عهد الإمبراطورية الرومانية، ثم تشكلت في منظور سياسي ديني في ظل الفكر المسيحي والفكر الإسلامي (بلحنافي، 2014، ص123).

وتؤكد تعاليم الرواقية على ضرورة التعايش مع الآخر، وأن الواجب الاجتماعي يعد من أشرف وأهم الواجبات أو الوظائف الفردية لأن الإنسان لا يحيا مستقلا عن الآخرين أو بمعزل عنهم، فالأخلاق الفردية في الرواقية هي بطبيعة الحال اجتماعية، والإنسان مخلوق قد أعدته الطبيعة للاجتماع والمدنية والعمران؛ لذا يجب على الناس أن يكونوا إخوانا في الإنسانية وأن يؤلفوا باجتماعهم وفيما بينهم مملكة العقل، ووفقا لقانون الطبيعة ينبغي أن يتحابوا ويتواصلوا ويتعاونوا في سبيل العمل الشامل والخير المطلق وحسن المعاملة والاتحاد (بلحنافي، 2014، ص110).

والرواقيون هم أول من أبرز وعمَّم فكرة أن الإنسان عليه واجب يحيا من أجله بغض النظر عن الاعتبارات الخاصة بالسعادة الإنسانية فالإنسان لكي يكون فاضلا لابد من أداء واجبه، وهو يفعل الخير لكي يصبح فاضلا أي بمقتضى الواجب، والإنسان جزء من الكون وهو منوط بمهمة يؤديها ودور يقوم به وعليه دائما أن يبقى في مركزه مخلصا لواجبه (محمد ، 2021 ، ص 186). وعلى الرغم من أن سقراط وأفلاطون وأرسطو بحثوا في الفضائل إلا أنهم ركزوا على ماهية الخير بدلا من العمل وفقا له (جمعة، 2020، ص74). والرواقية تنظر إلى الانفعالات على أنها لا عقلانية وطالبوا بمحوها محوا تاما أو كبحها على الأقل وذلك من خلال العلاج المعرفي (Robertson, 2020, p.4) ؛ ولذا فغاية المعرفة تنقية الروح عن طريق تطهير الانفعالات؛ ومن ثم فالخير هو المعرفة وهذا يعني أن الإنسان إذا حصل على المعرفة لا يستطيع أن يتصرف إلا وفق ما هو خير وحق أي تبعا لمقتضى الواجب (عايب، 2015، ص52) (DeBrabander, 2004, p.198).

والواجب التزام أخلاقي وتحدٍّ مفروض على شخص معين، وقد تحكمه علاقة تعاقدية قانونية، وسواء كان الواجب عاما أو خاصا فهو ليس مسألة شعور فحسب إنما هو شعور يلازمه فعل، فعندما يدرك المرء الواجب الذي لابد أن يقوم به عليه أن يطبقه عمليا بإرادته ويمتنع عن تركه، وينبغي فعله وفقا للقانون الخلقي فهو ضروري لحفظ النظام دون ارتباط فعله بالمنفعة أو الشعور بالسعادة، وذلك كالإخلاص والتفاني في العمل والتعاون لحماية الوطن ومساندة الصغير واحترام الكبير وغير ذلك (جمعة، 2020، ص74).

وكما أن الفرد عليه واجب تجاه وطنه العالمي فإن الدولة العالمية عليها واجب إزاء أفرادها وهم أعضاء المجتمع الإنساني، وهذا الواجب كواجبات الآباء تجاه الأبناء، أي تلتزم الدولة به التزاما لا يقبل الاستثناء، ولقد أُعلِن هذا المبدأ صراحة في عهد الإمبراطور "ماركوس أوريليوس" (محمود، 2014، ص358).

والحرية كحق من حقوق الإنسان بمعناها الواسع من أهم دعائم فكرة المجتمع العالمي عند الرواقيين نظرا لأنها ترتبط ارتباطا ضروريا بأخلاقيات المجتمع؛ فلا يمكن أن تتحقق الأخوة والمحبة والتسامح والمساواة إلا في ظل الحرية والتحرر من تملك الإنسان لأخيه الإنسان والتخلص من كل براثن العبودية، ولقد كانت الدعوة إلى الحرية موجة رواقية لمناصرة تحرر العبيد خاصة دون اعتراض لفلسفة الحكم أو النظام السياسي القائم، والذي دعا الرواقيين إلى ذلك هو تفشي أعداد الرقيق وظهور مساوئ اجتماعية كبيرة في نظام اجتماعي قائم بالفعل في عهدها، كما أن الوضع آنذاك كان قائما على التفرقة العنصرية؛ وذلك كله يتعارض مع وحدة الجنس البشري وأخلاقياته التي دعا إليها الرواقيون ويتعارض مع مبدأ المساواة الذي نادوا به (عبدالعال، 2001، ص ص703-704).

وعلى ذلك؛ هناك مجال مستثنى من حتمية الطبيعة هو مجال الفعل البشري من وجهة نظر الرواقية إذ إن الإنسان حر الإرادة (عجيزة، 2006، ص252)، وحرية إرادته تمثل دائرة صغيرة وسط دائرة كبرى هي الحتمية الشاملة التي هي الحتمية الكوسمولوجية (الكونية) والتي منها الفعل البشري الحر(Pigliucci, 2017, p.45).

ولو أن جميع الأشياء بما في ذلك أفعال البشر محكومة بقوانين حتمية صارمة ويوجهها القدر وأن مسار القدر لا يمكن تغييره ولا حتى تجنبه وأن الإنسان ليس حرا في تصرفاته التي يقوم بها فإن أخطاء البشر في هذه الحالة وربما كل خطاياهم أيضا لا ينبغي أن تكون محل لوم أو تأنيب، كذلك أفعالهم الخيرة لا يمكن أن تكون موضع استحسان أو ثناء، بل لا يمكن بصفة عامة أن تُنسَب أفعال إليهم أو إلى ميولهم بل تنسب إلى دوافع لا يمكن لهم تجنبها وهي دوافع يحركها القدر ويمليها عليهم؛ ولذا فإن الرواقية فرقت بين أفعال تنسب إلينا وأفعال لا تنسب إلينا، أي ما لنا قدرة عليه وما ليس لنا عليه قدرة، والفضيلة والرذيلة من الأشياء التي تنسب إلينا وبذلك تثبت المسؤولية الأخلاقية في المواقف للإنسان من حيث اللوم أو الثناء والاستحسان أو الاستهجان (عجيزة، 2006، ص ص268-271).

ويمكن اعتبار التصور الرواقي للانفعالات خير ضمان للمسؤولية الأخلاقية إذ لا يمكن التنصل من المسؤولية استنادا إلى أن المرء كان واقعا تحت سيطرة انفعاله؛ فالإنسان العاقل لا يتنصل من مسؤوليته عن أحكامه التي أصدرها بملء إرادته، وإذا وقع الإنسان تحت سيطرة انفعاله فهو المسؤول أيضا؛ لأنه هو الذي لم يتح الفرصة لعقله لكي ينمو وينضج ويتوصل إلى الأحكام السليمة، فلا يحكم المرء على الأشياء إلا بموجب ما يتوافق وينسجم مع رصيده من المبادئ والاعتقادات التي تشكل بنْيَة ومحتوى عقله، والعقل بذرة تحتاج لأن تنمو ونموها مرهون بتوجهات المرء في حياته، وهنا يُطرَح سؤالٌ: هل سيكتفي المرء بالغريزة وميولها كالطفل والحيوان؟ أم أنه سيحاول تنمية عقله لكي يميز بين ما هو إنساني وما هو حيواني، ويصل إلى العقلانية الكاملة التي تتفق مع العقل الكلي الذي يحكم الطبيعة (سوكة، 2014، ص409).

وعند التأمل في طبيعتنا وطبيعة الكون وغيره من المؤثرات سواء الحضارية أو الاجتماعية أو الثقافية أو البيئية سنجد أنه من المستحيل القول أن الإنسان يتمتع بحرية مطلقة، بل إنه يتمتع بحرية محدودة بحدود متعددة وتختلف من شخص إلى آخر كالقدرات البدنية والعقلية والدين والثقافة والطبيعة؛ ومعنى ذلك أن الإنسان ليس حرا بشكل مطلق، كما أنه ليس مجبرا بشكل مطلق، فلديه القدرة على الاختيار ولديه إرادة حرة ولكن لها نطاق محدد؛ فالقول بالحرية المطلقة يلغي الحتمية التي قام عليها العلم ويؤيدها، والقول بالحتمية

المطلقة يلغي الحرية والمسؤولية الأخلاقية، والواقع يدفعنا للاعتقاد بأن لكل منهما نطاقه، وعند النظر إلى مشكلة الحرية من منظور ديني إسلامي سنجد أن الإنسان قد يفعل فعلا ما يكرهه لأنه يخاف العقاب فيكون بطاعته مجبرا، وأحيانا يكون راضيا عن فعله فيكون بطاعته حرا، ولذلك يكون الإنسان حرا في أفعاله إذا كان اختياره للفعل إرضاء لله وعن اقتناع وحبا في الفضيلة، ولذلك كانت النية هي تعبير عن مدى فضيلة الإنسان أكثر من سلوكه، وهذا المفهوم هو ما اقتربت منه الرواقية (جمعة، 2020، ص ص94-95).

والرواقيون كانوا في وضع أفضل من معاصريهم في التعامل مع المشكلات التي تواجه الإنسان ومن بينها مشكلة الخوف من الموت التي شغلت تدريجيا حيزا كبيرا في تفكيرهم ولقد تم معالجتها من زاويتين: على الصعيد النفسي وذلك باللامبالاة منه، وعلى المستوى الميتافيزيقي وذلك عبر نظرة وحدة الوجود والأمل في عناية إلهية متسامحة بعد حدوث العود الأبدي والدوران الكوني للأشياء (شورون، 1984، ص73).

فيقول "ماركوس أوريليوس" (12-36):" أيها الإنسان الفاني، لقد عشت كمواطن في هذه المدينة العظيمة، ماذا يهم إذا كانت هذه الحياة خمسة أعوام أو خمسين؟ على الجميع تسري قوانين المدينة، فماذا يخيفك في انصرافك من المدينة؟ إن من يصرفك ليس قاضيا مستبدا أو فاسدا، إنها الطبيعة ذاتها التي أتت بك، إنها أشبه بمدير الفرقة الذي أشرك ممثلا كوميديا في الرواية وهو يصرفه من المسرح، ولكني لم أمثل مشاهدي الخمسة، مثلت ثلاثة فقط، حقا ولكن في الحياة قد تكون ثلاثة مشاهد هي الرواية كلها، استئناف الحياة إنما يحدده الكائن الذي ركبك أول مرة والذي هو الآن يفنيك، وما لك من دور في أي من العلتين، اذهب بسلام إذن؛ فالإله الذي يصرفك هو في سلام معك"(أوريليوس، 2019، ص167).

وعن اللامبالاة يقول "بيسوا" في كتاب تربية الرواقي المخطوط الوحيد والفريد لبارون تيف:" أمام كل شيء، ما على الحالم أن يبحث عن الإحساس به هو اللامبالاة الواضحة جدا مما يسببه له هذا الشيء بصفته شيئا. أن تعرف بغريزة تلقائية تجريدية لكل شيء أو لكل حادث ما يمكن له أن يحمله من حلمية"، ثم يستطرد قائلا: "هذا ما على الحكيم أن يبحث عن تحقيقه في داخله، وأن لا يبرهن المرء بصدق عن مشاعره الخاصة، وأن لا يرفع انتصاره الشاحب لدرجة أن ينظر بلا مبالاة طموحه الخاص ورغباته وجسده، وأن يقارب أفراحه وكربه مثلما نقارب شخصا بدون أهمية، إن أكبر إمبراطورية على الذات هي اللامبالاة تجاه أنفسنا، حين نحكم على أنفسنا جسدا وروحا مثل المنزل والمجال الذي رغب القدر في أن نعيش فيهما حياتنا (بيسوا، 2017، ص117).

في ضوء ما سبق من تنظير لفلسفة التربية الرواقية يتبين لنا مجموعة من السمات المميزة لها، والتي تعبر بقوة عن الارتباط بينها وبين أبعاد التربية الدولية، وهذه السمات يمكن استخلاصها فيما يلي:

- عمومية النظرة الإنسانية التي أفلحت الرواقية في بناء فكرتها استنادا إلى المجتمع العقلي الشامل، وهذا يعد أحد المنطلقات الفكرية التي تستند إليها التربية الدولية
- الإنسان في الرواقية كائن مفكر يمكن أن يدرك حقائق الأمور كما توضحها الطبيعة، وهذا المبدأ تركن إليه عملية التربية في التعامل مع قضايا التربية الدولية ومشكلاتها

- فهم طبيعة الحياة وأن ما فيها لا يستدعي الأسى على ما فاتنا ولا الفرح بما أوتينا؛ فكل شيء بقدر والعناية الإلهية منوط بها تدبير الأمور، وتلك النظرة تتسق مع متطلبات التفاهم الدولي كبعد من أبعاد التربية الدولية
- إعادة بناء نظم الحياة على أساس وحدة الجنس البشري بأسره، هذا المبدأ يمثل أساسا في تنمية قيم التربية الدولية وتمثلها
- بناء الأمل لدى الإنسان فلم تترك الرواقية لليأس والقنوط سبيلا كي يتطرق إلى النفس البشرية حتى في الظروف القاسية، والأمل يغذي الفكر بآليات وتدابير من أجل تحقيق السلام العالمي رغم افتقار الظروف المواتية
- الرفض القاطع لعزلة الرهبانية، والدعوة إلى التعايش السلمي، والتمتع بالحياة مع الآخرين في المجتمع العالمي وفي جو جماعي مفعم بالسلام الداخلي والتصالح مع الذات من خلال عناية كل فرد بحديقته الداخلية وهي نفسه؛ وهذا لب التربية الدولية وهدف أصيل فيها
- قدمت الرواقية نظريتها في المدينة العالمية تلك المدينة التي لم تكن سياسية استبدادية بل دولة إنسانية يجمع بين مواطنيها رباط الأخوة المشتركة؛ وذلك لا غنى عنه في التربية الداعمة للتعاون والاعتماد المتبادل بين البشر
- الإيمان بسيادة الحب على الوجود وهو العروة الوثقى التي لا انفصام لها في جعل العالم وحدة واحدة؛ وهذا يعد منطلقا من منطلقات التربية الدولية ودعامة من دعائمها
- تؤكد تعاليم الرواقية على أن الواجب الاجتماعي يعد من أشرف وأهم الواجبات أو الوظائف الفردية؛ لأن الإنسان لا يحيا مستقلا عن الآخرين أو بمعزل عنهم؛ وبذلك تؤصل لفكرة المواطنة العالمية كبعد من أبعاد التربية الدولية
- الرواقيون هم أول من أبرز وعمَّم فكرة أن الإنسان عليه واجب يحيا من أجله بغض النظر عن الاعتبارات الخاصة بالسعادة الإنسانية؛ فالإنسان لكي يكون فاضلا لابد من أداء واجبه، وهو يفعل الخير لكي يصبح فاضلا أي بمقتضى الواجب؛ هذه النظرة الاستباقية تسهم بشكل مباشر في التربية على السلام العالمي، والتربية من أجل السلام العالمي الذي يعد أحد محاور التربية الدولية
- في الرواقية واجب الإنسان نحو الإنسانية صنفان: سلبي ومنها عدم إيذاء الآخر وإيجابي مثل معاملة الآخر بالحسنى ومحاولة إسعاده؛ بهذا يضع الرواقيون حجر الأساس في التربية على حقوق الإنسان في إطار التربية الدولية
- وازن الرواقيون بين الحقوق والواجبات فكما أن الفرد عليه واجب تجاه وطنه العالمي فإن الدولة العالمية عليها واجب إزاء أفرادها وهم أعضاء المجتمع الإنساني، وهذا الواجب كواجبات الآباء تجاه الأبناء، أي تلتزم الدولة به التزاما لا يقبل الاستثناء، والمواطنة العالمية مبنية على فكرة الالتزام بالواجب والمطالبة بالحقوق
- الإلحاح على أهمية توفر حكومة عالمية تخدم قبل كل شيء مصالح الأفراد والأمم والشعوب؛ تلك الرؤية ذات أهمية عند بناء المجتمعات في ظل التربية الدولية لأفرادها
- الحرية كحق أصيل من حقوق الإنسان من أهم دعائم فكرة المجتمع العالمي عند الرواقيين؛ نظرا لأنها ترتبط ارتباطا ضروريا بأخلاقيات المجتمع؛ فلا يمكن أن تتحقق

الأخوة والمحبة والمساواة ويشيع التسامح إلا في ظل الحرية؛ وكل ذلك من قيم ومبادئ التربية الدولية

- نـدّدَت الرواقيـة بالاسـتعباد، وعـدَّ المـشرعون الرومـان العبوديـة مناقـضة للحـق الطبيعي؛ وفي ذلـك الحـد الأدنى لحـق الإنسـان في الكرامـة التي لا مندوحـة عنهـا في تفعيل مبادئ التربية الدولية
- لا يستثنى من مبدأ المساواة بين البشر سوى التفرقة بين العاقل والأحمق وهو استثناء حتمي تفرضه الطبيعة الفكرية للدولة العالمية الرواقية؛ وهذا يعضد مبدأ المفاضلة الموضوعية بعيدا عن الأهواء أو المصالح الشخصية، ويقوي الممارسات الداعمة لقيم التربية الدولية
- أكدت جامعة الرواقيين على فكرة الإنصاف والتي كان لها صداها، وأصبح لها من القوة والصرامة ما يربو على صرامة القانون الوضعي، وجعلت تلك الفكرة ضرورة من ضرورات الإنسانية لتُؤلّـف كلاً واحدا منسجما ومتعاطفا مع نفسه قبل أن يكون متفاهما مع غيره، والإنصاف قيمة لها نصيب وافر في حقوق الإنسان
- الدعوة إلى تغليب أسلوب اللين على أساليب العنف والشدة، والتأكيد على الاتصال والحوار مع الآخر عند حدوث خلاف، وعلى سياسة يكون فيها القانون واحدا وملزما للجميع، وهذا يعزز من التفاهم الدولي ويدعم الديمقراطية والسلام العالمي
- تدعو الرواقية إلى مبدأ العيش وفق الطبيعة وذلك من أجل بلوغ السعادة والكمال، والدين الحق فيها هو الخضوع لقوانين الكون، وهدف العيش وفق الطبيعة هو تلبية حاجات المجتمع وخدمته؛ وهذا المبدأ يستشعر معه الإنسان بقيمة الرضا وأهميته بين البشر، ويقوّض الأطماع السياسية بينهم إلى حد كبير
- الجنوح إلى فرض وجود نظام قانوني عالمي للإنسانية له فروع محلية لا نهاية لها؛ وفي ذلك خطوة عملية للقضاء على الحروب وشيوع السلام بين الأمم، والتربية الدولية وسيلة ناجعة للوصول إلى النظام العالمي
- التأكيد على مبدأ المسؤولية الأخلاقية وعدم التنصل من أفعال البشر التي تقع في دائرة حريتهم وبكامل إرادتهم؛ وذلك من شأنه تعزيز تضمينات القضايا الدولية في التربية
- التعامل مع مشكلة الخوف من الموت ومعالجتها؛ وكل ذلك يساعد في بناء فكرة الانسجام مع النفس والاعتماد المتبادل مع الغير
- تستند التربية الرواقية على الأخلاق التي تزكي النفس البشرية وترفع بها عن أحداث الزمن، وذلك بالاعتصام بالإرادة الصالحة والتسليم بأحداث القدر؛ والتربية الدولية تهدف قصدا إلى ذلك
- من أهداف التربية الرواقية تعزيز ثقافة تأمُّل العالَم من أجل محاكاته وتنميتها لدى المتعلم، وتحقيق الانسجام مع النفس والارتقاء بها والسمو كي تصل إلى السعادة المرجوة؛ والتربية الدولية من غاياتها إسعاد البشر بتعاونهم البناء
- غاية التربية في الرواقية هي صناعة الإنسان السعيد الذي لا يستنكف بذل الجهد؛ وفي ذلك دعوة للعمل على المستوى الفردي والمستوى الجماعي، والذي يعبر عن تدابير ومقتضيات التربية الدولية

- المطالبة بإلغاء التعليم التقليدي لعدم جدواه حيث يتم بشكل منعزل عن الأخلاق العامة والتعليم الحقيقي عندهم هو تعليم الفضيلة. والمجتمع العالمي اليوم ما أحوجه إلى مثل ذلك في حل المشكلات العالمية، وهو أحد موضوعات التربية الدولية المطروحة فيها
- الاهتمام بالمناهج والمقررات الدراسية التي تتناول القضايا العالمية وتشتمل على جانب تطبيقي يمكن أن يقوم به المتعلمون تحت توجيه وإرشاد المعلم وفي ظل هالة من الأخلاق كي يكتسبوا من خلال التوجيه والتدريب كثيرا من الاتجاهات والمهارات التي تحقق أهداف التعليم وغايته المرجوة؛ وهذا ما تنادي به التربية المعاصرة في ظل الانفتاح على العالم
- تؤمن الرواقية بالنزعة النسوية في مساواة المرأة بالرجل في التعليم واكتساب الفضيلة، وتتجسد المساواة بلا قيد أو شرط عنصري في نمط التربية الدولية إذا ما تحققت أهدافها

المحور الثالث : أبعاد التربية الدولية المتضمنة في فلسفة التربية الرواقية

يُقدِّم هذا المحور مقاربة تربوية بين أبعاد التربية الدولية وفلسفة التربية الرواقية حيث يقوم بعملية إسقاط لتلك الأبعاد - المحددة سلفا- على تضمينات فلسفة التربية الرواقية للكشف عن موقعها فيها، استنادا إلى السمات التي تتميز بها، والنظرة الإنسانية فيها والتي أصّلَت فلسفيا لقضية التربية الدولية.

واعتمد البحث في تضمينات فلسفة التربية الرواقية على تعاليم بعض الرواقيين وتوجيهاتهم التي أوضحوها في كتاباتهم، واختار من بينهم ثلاثة قد ذاع صيتهم وشكَّلوا مرجعية فلسفية وأخلاقية وتربوية في عصورهم، وهم "سينيكا" صاحب رسالة "عن الغضب" ورسالة "عن الإحسان"، و"إبكتيتوس" الذي عبّر عن نمط تفكيره في "المختصر"، و"أوريليوس" الذي وضع خلاصة تجاربه الحياتية في "التأملات"، واقتصر البحث ووقع اختياره عن قصد على هؤلاء دون غيرهم رغم انتمائهم جميعا إلى الرواقية في طورها الثالث (الرواقية الرومانية)؛ لأن هؤلاء من أكثر الفلاسفة الرواقيين الذين لهم فضل كبير في ربط التربية بالفلسفة (G. Reydams‐Schils, 2010, p.562)، ولأن طورهم هو الطور الذي اكتمل فيه نمو الرواقية بعد مراحل نشوء وارتقاء طرأت عليها تغيرات وأُدخِلَت إليها إضافات وطُبِّقت فيها ممارسات، وصارت فيه الرواقية مدرسة فلسفية قائمة بذاتها.

أ- حقوق الإنسان في تعاليم الرواقية

كان مذهب الحق الطبيعي الذي عرفته القرون السادس عشر والسابع عشر والثامن عشر إحياء للنظرية الرواقية، وإن يكُ قد طرأ عليه كثير من التعديلات فالرواقيون هم الذين ميزوا بين الحق الطبيعي والحق الوضعي، فالقانون الطبيعي مستمد من مبادئ كالتي يُعتقَد أنها أساس لكل معرفة كلية، حتى إذا ما كان القرن السابع عشر آخر الأمر سنحت الفرصة لوضع قوانين الرواقية في المساواة الطبيعية كحق طبيعي لجميع بني البشر موضع التشريع، واكتسبت تلك القوانين في ظل القرون المتعاقبة قوة عملية ونزلت حجز التنفيذ (رسل، 2010، ص ص414-415).

والناظر إلى تعاليم الرواقية يجد أنها توجه الأفراد والمجتمعات نحو حقوق الإنسان؛ فتأبى أن يحدث التعلم الحقيقي للفرد بعيدا عن أجواء الحرية أثناء التعليم وترك حيز من الديمقراطية للمتعلم في تناول نوع التعليم ونمطه بناء على رغبته وميوله، والتي تنعكس بعد ذلك على حياة أفراد المجتمع ككل، كما يقر الرواقيون بحق الإنسان في حرية التعبير والإنصاف والمساواة والمعاملة الطيبة التي تليق به كإنسان.

فعلى سبيل المثال يعطي "سينيكا" حق الحرية للطفل أثناء عملية التعليم فيقول في رسالته عن الغضب بالكتاب الثاني (21-3): "فالحرية تنمي الروح والمذلة تعجزها، والروح تبتهج حين تثنيها فتبني احتمالا حسنا يرضيها" (سينيكا، 2020، ص100).

وعن حرية التعبير يقول "سينيكا" كما في الكتاب الثالث من الرسالة عن الغضب (35-1 ،2 ،3): "إنك تستاء من العبد والحر وزوجتك ورفيقك الذين يردون عليك، ثم تولي وتشتكي من أن حرية التعبير التي دمرتها في البيت قد مزقت بها الأمة، أو على العكس إذا العبد الذي تستجوبه قد صمت فإنك تسميه متحديا. فدعه يتكلم ويصمت ويضحك أيضا، وأنت تسأل: في حضرة سيده؟! لا؛ في حضور رب البيت، لماذا تصرخ؟ ولماذا نُحدث ضجيجا؟ ولماذا نذهب للسوط في منتصف العشاء لأن العبيد قد تحدثوا؟، لأنك لا تملك في المرء والمكان نفسه الحجم المحتشد في الجمعية والصمت محله المكان القفر؟ إنك لا تملك آذانا فحسب لتعتبر في الأصوات المتناغمة والناعمة والجميلة والمنتظمة؛ فيجب أن تسمع الضحك والبكاء، والكلام اللين ودعاوى القانون، والأخبار الحسنة والسيئة، وأصوات الناس ودمدمة الحيوانات ونباحها، فلماذا تصيح في العبد ذلك الرجل التعيس أو في قعقعة نحاس أو في سحق باب؟ هدئ من روعك فلا يزال عليك سماع صوت الرعد (سينيكا، 2020، ص ص161-162).

وعن المساواة يقول "سينيكا" في الكتاب الثاني في رسالته عن الإحسان (15-1): "جوهر الصداقة أن تساوي بين صديقك ونفسك في المعاملة، فإذا كان الصديق في حاجة سأعطيه ولا أتوقف عن حاجة نفسي، وإن كان على وشك الهلاك سأنقذه دون أن أهلك نفسي" (سينيكا، 2018، ص95).

وفي هذا الصدد يستطرد "أوريليوس" في الحديث عن قيم التربية الدولية وأبعادها وحقوق الإنسان في العالم فيقول (1-14): "ومن أخي سيفيروس severus تعلمتُ أن أحب أقربائي وأحب الصدق وأحب العدل، ومنه تلقيت فكرة دولة يسري فيها القانون الواحد على الجميع، ودولة تقوم على المساواة في الحقوق والمساواة في حرية الرأي، وفكرة حكومة ملكية تحترم حرية المحكومين فوق كل شيء، وتعلمت منه أيضا توفير الفلسفة توفيرا دائما وثابتا لا يتزعزع، وتعلمت منه الإحسان والكرم والتفاؤل، والثقة بشعور الأصدقاء، والصراحة في الانتقاد، والوضوح فيما يريد وما لا يريد بحيث لا يُلجِئ أصدقاءه في ذلك إلى الحدْس والتخمين" (أوريليوس، 2019، ص32).

وعن حق الإنسان في معاملة حسنة حتى وإن كان سيئ المعاملة مع الآخرين يُحذِّر "أوريليوس" من إتْباع السيئة بالسيئة ويُحبّذ دفعها بالتي هي أحسن فيقول في الكتاب السابع (7-65): "إياك أن تعامل مبغِضي البشر مثلما يعاملون البشر" (أوريليوس، 2019، ص108).

وربما يكون السر في تلك النصيحة حتى لا تفسد حياة الناس جميعا وتنتشر الأخلاق السيئة وتصبح طابعا عاما فيما بينهم.

ب- التعاون والاعتماد المتبادل في تعاليم الرواقية

يظهر بُعد التعاون والاعتماد المتبادل في تعاليم الرواقيين أكثر من غيره من الأبعاد الأخرى لأن الرواقية وإن كانت فلسفة فردية تتجه نحو إصلاح الفرد إلا أن فرديته ذات بعد اجتماعي لأن صلاح الأفراد في مجموعه صلاح للمجتمع برمته، ومن أهم المبادئ العامة للرواقية أن الإنسان مدني بطبعه؛ ولذلك يؤكد "إبكتيتوس" في "المختصر" على تأمل العلاقات بين البشر وأهميتها في تحديد الواجبات فيقول (30): ".. سوف تعرف واجبك من علاقتك بالجار بالمواطن بقائد الجيش إذا أنت اعْتَدْتَ أن تتأمل العلاقات" (إبكتيتوس، 2019، ص36).

ويبرز "أوريليوس" مبدأ الاعتماد المتبادل بين المخلوقات فيقول في الكتاب الخامس من "التأملات" (5-16): "مرة ثانية: كل مخلوق إنما خلق من أجل مخلوق آخر، ومساره موجَّه إلى ذلك الذي خلق من أجله، وغايته تكمن في ذلك الذي يتجه إلى مساره، وحيثما كانت غايته فثمَّ أيضا خيره وصلاحه، ينتج من ذلك أن خير المخلوق العاقل هو الجماعة، ولقد طالما انعقد الدليل على أننا خُلقنا للجماعة، أليس من الواضح أن المخلوقات الدنيا جعلت من أجل المخلوقات العليا، والعليا من أجل بعضها البعض؟ ولكن الأشياء الحية أعلى من غير الحية والأشياء العاقلة أعلى من مجرد الحية" (أوريليوس، 2019، ص76).

ويعلي "أوريليوس" من شأن الضمير وتوجهه أثناء التعامل مع الناس فيقول في الكتاب السادس (6-7): " لتكن بهجتك وراحتك في شيء واحد؛ أن تمضي من عمل اجتماعي إلى عمل اجتماعي آخر، والله في خاطرك وضميرك" (أوريليوس، 2019، ص83). وعن التعاون يقول في الكتاب السابع من التأملات (7-13): "الكائنات العاقلة كأعضاء الجسد الواحد خلقت للتعاون، ستتبين هذا بوضوح شديد كلما قلت لنفسك إنني عضو Melos في منظومة الكائنات العاقلة، أما إذا قلت إنني جزء Meros بتغيير الحرف الواحد (l) إلى (r) فأنت بعدُ لا تحب رفاقك البشر من قلبك، وفعلُك الخير لا يُبهجك كغاية في ذاته، ما زلتَ تفعل البر بوصفه أدبا وواجبا وليس بوصفه برًّا بنفسك" (أوريليوس، 2019، ص99).

وعلى الرغم من ذلك يأتي "أوريليوس" ويعترف بأن الإنسان جزء مكمل بمنظومة اجتماعية فيقول في الكتاب التاسع (9-23): "مثلما أنت أنت نفسك جزءٌ مكملٌ بمنظومة اجتماعية، كذلك كل فعل من أفعالك يجب أن يكمل حياة مبدأ اجتماعي، فإذا لم يكن لأي فعل من أفعالك صلة مباشرة أو غير مباشرة بغاية اجتماعية فإنه يمزق حياتك إربا إربا ويحطم وحدتها، إنه نوع من التمرد كشأن من يُحب أن ينشقّ عن الجماعة ويشذّ عن التناغم العام (أوريليوس، 2019، ص127).

وعن التضامن والميل الفطري في التعاون بين البشر على أسلوب واحد وقانون واحد ونمط حياة واحد لأن المصدر واحد؛ يقول "أوريليوس" في الكتاب الثاني عشر (12-30): "ثمة ضوء واحد للشمس وإن تشتت على الجدران والجبال وما لا يُحصَى من الأشياء، ثمة مادة عامة واحدة وإن تكسرت إلى ما لا يحصى من الأجسام لكل منها صورته وخصائصه، ثمة روح حيوانية واحدة وإن توزعت بين ما لا يحصى من الأنواع والأفراد، وروح عاقلة واحدة وإن بدت مقسمة. والآن في الأشياء المذكورة فإن جميع الأجزاء الأخرى - كتلك التي هي حياة محضة أو

مادة لا تُحَس- ليس بينها أخوة؛ ورغم ذلك فحتى هنا؛ ثمة صلة تتكون بنوع من التضامّ وانجذاب الشبيه إلى الشبيه، أما العقل فلديه هذه الخاصة الفريدة؛ وهي أنه يميل إلى ما هو من عشيرته ويتَّحد معه بحيث لا تنقطع مشاعر الألفة ولا تنفصم" (أوريليوس، 2019، ص166).

ج- التفاهم الدولي في تعاليم الرواقية

الإنسان في الرواقية كائن مفكر بالدرجة الأولى ينتمي إلى المعقولية والرشد، ويمكن أن يدرك حقائق الأمور كما توضحها الطبيعة، والرشد والمعقولية يتميز بهما كل إنسان أي لا يقتصر الأمر على فئة معينة أو جنس معين ولا عنصر محدد، فالعقل والحكمة خاصيتان إنسانيتان يمتاز بهما جميع البشر (بلحناني، 2014 ، ص113).

وتقوم فكرة المجتمع الرواقي على أساس عقلي فالطبيعة قد منحت البشر جميعا- بشكل متساوٍ- ملكة العقل، وبالعقل وحده يستطيع الإنسان الحكيم أن يأتي بالأفعال الخيّرة بأن يتوافق مع الطبيعة، ويدرك أن إرادته جزء من الإرادة الكلية، وأن عقله جزء من العقل الكلي (أبو السعود، 2021، ص341).

يدعو "سينيكا" إلى فتح آفاق جديدة ومسارات متعددة من التعاون والاعتماد المتبادل لما لهما من تأثير في تحقيق التفاهم الدولي قائلا كما في الكتاب الثالث من رسالته عن الغضب (34-3): "إن المسار الضيق يثير الشجار بين المارة، ولكن الطريق الواسع المفتوح على مصراعيه لا يسبب حتى تصادم الأمم: ولكونهم تافهين ليس بمقدورهم أن يمنحوا امرأً بعينه دون أن يأخذوا من آخر، والأشياء التي تسعى نحوها لتحريض الناس يمشون خلفها للقتال والشجار" (سينيكا، 2020، ص161).

ويوضح "إبكتيتوس" في "المختصر" أنه ليس في العالم شر في طبيعته وصميمه، إنما الشر هو ما يكون بفعل الإنسان في هذا العالم، وبما تقترفه نفسه من أعمال لا تتَّسق مع طبيعة العالم فيقول (27): "لا أحد يحدد أمامه دَرِيئة (هدفا للرمي) من أجل أن يخطئها! وبالمثل لا شيء في العالم هو شر في طبيعته وصميمه" (إبكتيتوس، 2019، ص34).

ويعلن "أوريليوس" صراحة أن الناس يفتقرون إلى الغذاء التربوي والتعليمي الذي به يعرفون معنى الحياة ويفهمونها ويكتسبون من خلاله فن التعامل فيها فيقول في الكتاب الرابع (4-30): "هذا فيلسوف لا يملك لباسا، وآخر لا يملك كتابا، وهذا نصف عريان يقول (ولكني ملتزم بالعقل)، أما أنا فأقول إنني أفتقر إلى الغذاء التربوي والتعليمي، ولكني لا أحيد عن العقل" (أوريليوس، 2019، ص61). ويحث الناس على التفاهم فيما بينهم ويرغِّبهم في كف الأذى عن بعضهم البعض وعدم إلحاق الضرر بهم وهذا حق أصيل لهم جميعا، ويضع معايير لذلك مبينا ما يجب على العاقل أن يفعله تجاه المشكلات العامة، فيقول في الكتاب الخامس (5-22): "ما لا يَضيرُ المدينة لا يضير مواطنيها أيضا، ومتى وقع في ظنك أن قد مسَّكَ خير فطبِّق هذا المعيار: إذا كانت المدينة بخير فأنا إذا بخير، أما إذا لحِق أذى حقا بالمدينة فإن عليك ألا تغضب بل أن تبين لمرتكبِه ما عجز عن رؤيته بنفسه" (أوريليوس، 2019، ص78).

ويبين قيمة العقل الجمعي في الفكر والتفكير ورد الأشياء إلى نصابها ونبذ العزلة أو التفرد قائلا في الكتاب الخامس (5-30): "فِكْر الكل هو فكر اجتماعي، ومن المتيقن أنه جعل

الأشياء الدنيا من أجل الأشياء العليا، وسلك الأشياء العليا في تناغم بعضها مع بعض، ألا ترى كيف سخر بعض المخلوقات ونسَّق بين البعض، ووضع كلاً في مكانه اللائق، وضم الكائنات العليا معا في وحدة العقل؟" (أوريليوس، 2019، ص79).

وعن القانون العام الذي يحكم البشرية أو من المفترض أن يُفعَّل في حياتهم بعدما يفهمونه حق الفهم وتعِيَه عقولهم يقول "أوريليوس" في الكتاب العاشر (10-25): "العبد الذي يهرب من سيده هو آبق، والقانون هو سيدنا، من يخالف القانون إذن فهو آبق، كذلك من يأسَى أو يغضب أو يخاف إنما يرفض نظاما ما في الماضي أو الحاضر أو المستقبل فرَضَه مدبِّر الأشياء جميعا وهو القانون الذي يقسم لكل إنسان نصيبه، من يخاف إذن أو يحزن أو يغضب إنما هو آبق" (أوريليوس، 2019، ص141). وفي الكتاب الثاني عشر يؤكد على غاية الخير العام للجميع فيقول (12-20): "أولا: لا تفعل شيئا من غير هدف أو من غير غاية، ثانيا: لا تقصد إلى أية غاية سوى الخير العام" (أوريليوس، 2019، ص163). ثم يبين قائلا (12-24) ".. في أفعالك لا تفعل شيئا بلا هدف، أو بهدف غير ما تقتضيه العدالة" (أوريليوس، 2019، ص164).

د- السلام العالمي في تعاليم الرواقية

يرى الرواقيون أن تقسيم العالم إلى دول متحاربة لا ينسجم ولا يساير طبيعتهم العاقلة، والمهم في توحيدهم هنا هو الإحساس بوحدة العالم تلك الوحدة المعنوية الكاملة، وقوامها اتحادهم في الجوهر وهو العقل، كما أنهم يؤكدون على أن شرف الانتساب إلى عقل واحد هو أفضل بكثير من قرابة المولد (الطائي، 2007، ص76). فالوحدة العالمية في نظر الرواقيين تقوم على أساس من وحدة الأصل بالنسبة للبشر جميعا، وهم لذلك أسرة واحدة قانونها العقل ودستورها الأخلاق (براهيم، 2010 ، ص68).

وفي هذا الصدد يبين "سينيكا" في رسالته "عن الإحسان" بعض قيم وعناصر التربية الدولية والتي من بينها التسامح والفضيلة وتغليب المصلحة العامة على الخاصة والدفاع عن الخير والتصدي للأشرار وانتشار السلام فيقول في الكتاب الأول (13-1، 2، 3): "هناك وقع خاص للأشياء التي لا يمنحها أي شخص أو التي قد نمنحها لشخص ما بعينه، وعندما غزا الإسكندر الأكبر الشرق وصار متعجرفا أرسل أهل كورنثة سفراء ليشكروه ويمنحوه عطية من مواطني كورنثة، وعندما سخر الإسكندر من هذا الاحترام، قال أحد السفراء (إننا لم نمنح المواطنة لأي أحد سوى أنت وهرقل)، وقَبِل الإسكندر الشرف الذي لم يكن لأحد بسرور، وكرَّمهم بدعوة للعَشاء ومجاملات أخرى، ولم يشكر الشخص الذي منحه المواطنة، بل شكر أهل "كورنثة" الذين منحوه إياها، الإسكندر الذي كرَّس نفسه للمجد لم يعرف ما المجد ولا حدوده، واتبع خطى هرقل وديونيسوس، ولم يتوقف عندما انتهوا إليه من المنح، وهذا الرجل حوّل نظره عن الذي منحه الشرف إلى الرب الذي حظه به، وكأنه يرفع يده للسماء التي احتضنت عقله الوقح، وكل هذا لأنه وضع نفسه في مستوى هرقل، ولكن ما الذي يشترك فيه هذا الشاب المجنون مع هرقل؟ قد كان الإسكندر جريئا ومحظوظا وليس لديه فضيلة، وأما هرقل فلم تكن فتوحاته لجني مصلحة بعينها، ولم يتجول في العالم من أجل شهوة الغزو، ولكن لقناعته لما ينتصر له، وكان عدوا للأشرار ومدافعا عن الأخيار وواهبا للسلام في البر والبحر، ولكن الإسكندر منذ صغره كان لصًّا وناهبا، وهو خطر على أعدائه وأصدقائه، وتبلور فكره في إرهاب كل المخلوقات الحية، فلم يكن أشرس من الحيوانات فحسب؛ بل أحط من الحيوانات التي نخشى سُمَّها" (سينيكا، 2018، ص82).

وعن قيمة الترفع وكبح الرغبة في اقتناء ما لا يحق للإنسان كي يجنح إلى السلام ويحقق الرضا الذاتي؛ يقول "سينيكا" في رسالته "عن الإحسان" بالكتاب الثاني منها (1-4): "الإنسان الذي يقبل الإحسان بعد طلبه لا يحصل عليه حرًا، وقد قال أجدادنا أبهظ الأشياء ما تشتريه بالتوسل؛ فالناس يجهرون بصلاتهم إن أقاموها على الملأ، والأحرى أن يخافتوا بها حين يصلون للأرباب، وهذا أشرف من التوسل" (سينيكا، 2018، ص86).

ويؤكد "سينيكا" في تناوله لقضية الموت عن الأمل في الحياة الهادئة التي تخلو من الصراع والتنابذ وتتسم بالتسامح؛ فيقول كما في الكتاب الثالث من رسالته "عن الغضب" (42-2): " إن أفضل ما يلائمنا هو تأمل فنائنا، وعلى كل امرئ أن يقول لنفسه وللآخر: ما الخير في خصامنا، وهل ولدنا لنعيش للأبد؟ وهل نضيع حياتنا المقتضبة التي وهبنا إياها؟ وماذا لو أنفقنا الأيام على متعة نبيلة وكرسنا لها أحرى من عذاب يكرب الآخرين؟ وهذه الاهتمامات الحقة لك لا تحتمل الخسارة، وليس لدينا وقت فضاء نضيعه" (سينيكا، 2020، ص168).

ويستنكر "سينيكا" الحروب والقتال بالكتاب الثالث في رسالته عن الغضب، ويدعو إلى السلام العالمي فيقول (42-3): " لمَ نندفع نحو القتال؟ ولماذا نخلق الصراعات لأنفسنا؟ ولماذا نتغافل عن ضعفنا ونتذكر الخلافات الواسعة؟ ولماذا ننهض لسحق آخر في حين من الأيسر أن نسحق أنفسنا؟ وسوف تحرمنا الحمى في زمن ما أو بعض أمراض أخرى من أن نؤجج هذه العداوة التي نقبض عليها، وسوف يقبل الموت لحظة ما بين المقاتلين الأشاوس ويمحهم للأبد"، ثم يقول (43-1): "ولماذا لا تستثمر حياتك القصيرة وتعيشها في سلام من أجل نفسك والناس؟ ولماذا لا تجعل الآخرين يحبونك في معاشك ويشتاقون إليك حين تمضي؟ ولماذا تريد جر الرفيق الذي تعامل معك بشفافية؟ ولماذا تستعمل قوتك لتتخلص من الشخص الذي ينبح عليك؟ وفي ذلك الميدان يقول أيضا (43-2): "علينا أن نقضي الزمن القليل لحظاته في سلام وسكينة: ولا أدَع أحدا ينظر لجسدي بكراهية عندما يرقده الموت". "وليس لدينا وقت نقضيه في شرور أصغر ونحن نراقب رعبا أعظم، فما الذي نجنيه من الصراع والغدر؟ (43-3)، وينصح قائلا: (43-5) "دعونا نتعلق بالصفات التي تجعلنا بشرا، دعونا لا نسبب خوفا لأحد ولا نعرضه لخطر، دعونا نتعالى عن الضرر والفقدان، ونتعالى عن الإساءة والاحتقار، دعونا نتحمل العوائق الصغيرة بشهامة" (سينيكا، 2020، ص ص168-170).

وفي قضية التسامح يقول "إبكتيتوس" في "المختصر" (43): " لكل شيء مَقبِضان مقبض يمكن أن يُحمَل به الشيء، والآخر لا يمكن أن يحمل به، إذا ارتكب أخوك إساءة ما تجاهك فلا تأخذ الأمر بمقبض الإساءة إذ لا يمكنك حمله بهذه الطريقة، بل خذه بالمقبض المقابل، أنه أخوك وأنه نشأ معك، بذلك سوف تمسِك الأمر كما ينبغي له أن يُمسَك" (إبكتيتوس، 2019، ص42).

وعن السلام العالمي يقول "أوريليوس" في الكتاب السابع (7-63)، وقد استعار هذا الكلام من أفلاطون: "يقول أفلاطون: (ليست هناك نفس تريد عمدا أن تُحرَم من الحقيقة) والشيء نفسه ينسحب على العدالة والاعتدال والإحسان وكل هذه الفضائل، من المهم للغاية أن تضع هذا دائما باعتبارك؛ فبذلك سوف تكون أرفق بالجميع" (أوريليوس، 2019، ص107).

هـ- المواطنة العالمية في تعاليم الرواقية

كان لفكرة الدولة العالمية أو وحدة الجنس البشري التي دعت إليها الرواقية آثار مهمة في الفكر الروماني والمسيحي؛ إذ إن القول بأخوة المواطنة العالمية يوضح أن قانون مدينة الكون واحد في كل بقاع الأرض وسَامٍ عن كل عرف محلي أو دستور وضعي؛ وعلى هذا فالرواقيون يميزون بين الحق الوضعي والحق الطبيعي المستمد من القانون الطبيعي الذي يتضمن – أي الأخير- الثبات والدوام وهو مطلق العدالة (بلحنافي، 2014، ص109) (الموسوعة الفلسفية، د.ت، ص230).

ولقد اعتقد "زينون" أن لكل الناس إدراكا داخل أنفسهم يربط كل واحد بكافة الناس وبالحق الإله الذي يتحكم في العالم ؛ ورأى أن القانون الطبيعي الذي يجب الإيمان به يُعطي معيارا تُقوَّم به قوانينُ الإنسان، كما اعتقد أن الناس يحققون أعظم خير لأنفسهم ويبلغون السعادة باتباع الحق وبتحرير أنفسهم من الانفعالات، وبالتركيز فقط على أشياء بوسعهم السيطرة عليها على أساس أن الكون إبداع إلهي يهدي الأشياء ويوجهها ويتحكم فيها لتصل في النهاية إلى كل ما هو طيب وحسن، ولابد للعقلاء من الناس أن يوائموا رغباتهم مع طبيعة الأحداث وسوف يجدون سعادتهم في التحرر من الرغبة والتحرر من الخوف والشرور والآثام، وفي إدراك أنهم يعيشون في تناغم وانسجام مع الغرض الإلهي الذي يوجِّه الأشياء (عابدين ونانو ، 2012، ص163) (محمد ، 2021، ص186).

ويتعاقب الزمان ويُعطى "مارشال ماكلوهان" Marshall McLuhan مصطلح القرية العالمية global village شعبية واسعة في الستينيات من القرن العشرين، وكان هو الذي ادعى أن بداية وسائط الإعلام الإلكترونية سينبثق عنها القرية العالمية، وكان يعني بهذا أن الاتصال الفوري سوف يؤثر بشكل فعال في المسافات إذ تبث المعلومات عبر الحدود الجغرافية بسرعة غير مسبوقة، وهذا سوف يؤدي إلى انكماش العالم، واعتقد "ماكلوهان" أن القرية العالمية سوف تتسبب في تغير في طبيعة الشخصية الفردية، وفي الوقت الذي تضاربت فيه الآراء حول انعكاسات الفكرة عند حدوثها فإنها قد تحققت في ظن الكثيرين من خلال الإنترنت (موني وإيفانز، 2009، ص ص224-225).

وفنِّيا تعدّ المدينة عالمية أو كونية عندما يقطنها أشخاص من جميع أنحاء العالم، ويعني هذا أن مثل هذه الأماكن تعد متنوعة في ثقافتها، وتدور الأسئلة حول كيفية تدعيم الفكرة (موني وإيفانز، 2009، ص268).

وعند النظر إلى فحوى المواطنة نجد أنها ذات طرفين ملزمَين لا ينفصلان هما: الحقوق والواجبات، وإذا كانت التعاليم الأخلاقية تعبر عن موقف المجتمع تجاه أفراده فإن الواجب بدوره يعبر عن موقف الأفراد تجاه المجتمع (جمعة، 2020، ص74).

ولا تتضمن فكرة المواطنة العالمية معنى المسؤولية الأخلاقية فقط، بل تتضمن كذلك معنى الممانعة إذ إن الوعي بالمسؤولية هو الذي يجعل الناس أفرادا وجماعات ينخرطون في أعمال ومبادرات من شأنها أن تغيِّر الواقع؛ وذلك انطلاقا من الوعي بأن إقامة عالم آخر هو أمر ممكن، ويؤدي الشعور بالمسؤولية المشتركة إلى الفعل المشترك في المستوى المحلي والعالمي من أجل تغيير الأوضاع من خلال التأثير على الحكام، وتوجيه السياسات الحكومية باقتراح حلول للمشكلات ذات البعد المحلي والعالمي (الهجرة والبطالة والبيئة والعيش المشترك والعدالة الاجتماعية وغيرها)، وتقديم البدائل المناسبة لوضعيات الإشكالية ذات الطابع العلمي (غباش، 2020، ص29).

وفي هذا الإطار يُقِر "أوريليوس" بأهمية المسؤولية وتحملها وينصح بتجنُّب الإهمال أو التنصل من الواجبات أو انتحال الأعذار فيقول في الكتاب الأول من التأملات (1-12): "ومن الإسكندر الأفلاطوني تعلمت ألا أقول أو أكتب لأي شخص بأني مشغول جدا ما لم تكن هناك ضرورة فعلية، وألا أنتحل أعذارا قهرية للتنصل من واجباتي تجاه إخواني وتجاه من أعيش معهم" (أوريليوس، 2019، ص32).

ويؤكد "أوريليوس" في الكتاب الثاني من "التأملات" على مبدأ المساواة بين البشر وفضل التعاون فيما بينهم وأنهم جميعا إخوة تجمعهم قرابة واحدة ومبدأ حاكم وموجِّه في الكائن الإنساني فيقول (2-1): "قل لنفسك حين تقوم في الصباح: اليوم سألقى من الناس من هو متطفل ومن هو جاحد ومن هو عاتٍ عنيف، وسأقابل الغادر والحسود ومن يؤثر نفسه على الناس، لقد ابتُلِي كل منهم بذلك من جرَّاء جهله بما هو خير وما هو شر، أما أنا وقد بصُرتُ بطبيعة الخير وعرفت أنه جميل، وبطبيعة الشر وعرفته قبيحا، وأدركت أن مرتكب الرذائل لا يختلف عني أدنى اختلاف في طبيعته ذاتها- فنحن لا تجمعنا قرابة الدم والعِرق فحسب بل قرابة الانتساب إلى نفس العقل ونفس القبس الإلهي- أما أنا وقد بصرت بهذه القرابة فلن يسوءَني أي واحد من هؤلاء ولن يُعدِيني بإثمه، وليس لي أن أنقم منه قرابتي أو أسخط عليه؛ فقد خُلِقْنا للتعاون شأننا شأن القدمين واليدين والجفنين وصَفَّي الأسنان، التشاحن ضدٌّ للطبيعة وضدُّها، ومن ثم العداوة والبغضاء" (أوريليوس، 2019، ص ص37-38).

ويذكر في الكتاب الثالث (3-4) أن كل كائن عاقل هو قريب للإنسان بسبب ما بينهما من قواسم مشتركة وأن "رعاية جميع البشر هي أمر تقتضيه طبيعة الإنسان" (أوريليوس، 2019، ص48).

وينوه "أوريليوس" إلى القواسم المشتركة التي من باب أولى أن تكَوِّن دولة واحدة فيقول في الكتاب الرابع (4-4): "ما دام الجزء المفكر مشتركا بيننا، فالعقل مشترك أيضا وهو ما يجعلنا كائنات عاقلة، ومشترك بيننا أيضا الآمِر الذي يُملِي علينا ما نفعل وما لا نفعل، وإذا صح ذلك فبيننا أيضا قانون مشترك؛ ومن ثم فنحن مواطنون، نستظل معا بدستور واحد، إذا صحَّ ذلك فالعالم كله كأنه دولة واحدة وإلا فكيف يمكن للمرء أن يقول إن الجنس البشري كله يشارك في دستور عام؟ من هناك إذن، من هذه المدينة، الدولة المشتركة نستمد عقلنا نفسه، قانوننا، وإلا فمن أين نستمد؟ فكما أن الشطر الترابي مني مستمد من تراب ما، والمائي من عنصره، والنفَس الهوائي من مصدر ما، والحار الناري من مصدره الخاص (فلا شيء يأتي من لا شيء، ولا يعود إلى لا شيء) كذلك العقل لديه أيضا مصدرُه" (أوريليوس، 2019، ص57).

ويوجِّه "أوريليوس" الإنسان نحو التخلي عن التبعية العمياء أو الغطرسة على الآخرين من بني جنسه حال التعامل معهم فيقول في الكتاب الرابع (4-31): "لا تجعل من نفسك طاغية على أي إنسان ولا عبدا له" (أوريليوس، 2019، ص61). وفي ذلك دلالة على أن ضبط العلاقات غاية في الأهمية عند جعل العالم دولة واحدة يوجهها نظام تربوي موحَّد وموحِّد.

ويرى "أوريليوس" أن نظرة الإنسان إلى العالمية ينبغي أن يتفق عليها الجميع، وعلى إثرها يتعاونون فيما بينهم فيقول في الكتاب الرابع (4-40): "انظر دائما إلى العالم على أنه كائن حي واحد، يتكون من مادة واحدة وروح واحدة، انظر كيف يذوب الكل في هذا الوعي الواحد، كيف تخضع كل أفعاله لنزوع واحد، كيف تتعاون الأشياء جميعا في كل ما يحدث، انظر أيضا

الغزْل الدائم لخيط الشبكة ونسيجها"(أوريليوس، 2019، ص64). وعن أخوة البشر وسيادة الحب الذي يتسق مع طبيعتهم يقول في الكتاب السابع (7-22): "من الطبيعة الإنسانية أن تحب حتى من يزِلُّون ويسقطون، يتبين ذلك إذا ما أخذت باعتبارك حين يخطئون أن البشر إخوة، وأنهم يخطئون عن جهل وليس عن عمد، وأن الموت لا يلبث أن يطويك ويطويهم، والأهم أن المخطئ لم يضرَّك، ولم يجعل عقلك الموجِّه في وضع أسوأ مما كان عليه من قبل" (أوريليوس، 2019، ص101).

خاتمة البحث:

في الختام؛ يرى البحث أن الرواقية كمدرسة فلسفية تتمتع بسمات وخصائص مغايرة عن سابقيها، وتلك السمات تعبّر بصدق عن أن روادها مبدعون، وأنصارها أصحاب فكر مستنير، يفكرون في القضايا تفكيرا جانبيا ويُلبِسونها حُلّة جديدة تجد عند الناس ارتياحا، وتحظى لدى البشر بالقبول، ويكفي أنهم استطاعوا الوصول إلى قلوب كثير من الناس في أزمنة مديدة بمجرد أن وصلوا إلى آذانهم، وأسِروا عقول المفكرين عبر عصور متعاقبة؛ وهذا ما كتب لأفكارهم البقاء حتى الآن، وما أحوج العلوم الإنسانية – ومنها التربية- في أن تزيح الستار عن الفلسفات التربوية التي تبعث الأمل لدى الإنسان، وتحقق له نصيبا من التناغم في غمار الحياة؛ ومن بين تلك الفلسفات التربوية فلسفة التربية الرواقية.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

إبراهيم، حسام الدين السيد محمد والمرزوقي، أحمد بن سعيد بن عبدالله (2020). الاتجاهات المعاصرة في التربية من أجل المواطنة العالمية وإمكانية الإفادة منها بسلطنة عمان ، *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع :كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية - الإمارات*، (54)، يوليو2020، 245-273.

إبكتيتوس (2019). *المختصر* ، دراسة وترجمة عادل مصطفى، القاهرة : مؤسسة هنداوي للنشر.

أبو السعود، عطيات (2021). *الأمل واليوتوبيا في فلسفة إرنست بلوخ*، القاهرة : مؤسسة هنداوي للنشر.

أبو ريان، محمد علي (1973). *تاريخ الفكر الفلسفي، الجزء الثاني أرسطو والمدارس المتأخرة* (ط3)، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

أجرو، ف (2009) . *رسالة في النظام الفلسفي للرواقيين*، (الطبعة العربية) ترجمة يوسف هواويني، مراجعة علي حمية، بيروت – لبنان : دار الفرات للنشر.

إسماعيل، صلاح (2020) . تصورات المدينة الفاضلة نحو عالم أفضل، *مجلة التفاهم* : وزارة الأوقاف والشئون الدينية – عُمان، (70)، خريف 2020، 47-72.

إسماعيل، محمد أحمد محمد (2016). تفعيل أبعاد التربية الدولية لدى طلاب المنح الدراسية :جامعة الملك سعود نموذجا، *مستقبل التربية العربية: المركز العربي للتعليم والتنمية*، *23*(105)، ديسمبر2016، 219-308.

أمين، أحمد ومحمود، زكي نجيب (1935). *قصة الفلسفة اليونانية* (السلسلة الفلسفية)، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ط2 ، القاهرة : مطبعة دار الكتب المصرية.

أمين، أشرف محمود (2019). النقد الأرسطي لتصور أفلاطون السياسي للمدينة الفاضلة، *مجلة كلية الآداب* : جامعة الفيوم ، (19) ، يناير 2019، 211-251.

أمين، عثمان (1945). *الفلسفة الرواقية* (سلسلة أعلام الفلسفة)، القاهرة : مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر.

الأنصاري، عبد الله عبد الوهاب محمد (2000) . *الأيديولوجيا واليوتوبيا في الأنساق المعرفية المعاصرة .. دراسة مقارنة بين كارل مانهايم وتوماس كون*، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية.

أوريليوس، ماركوس (2019). *التأملات*، ترجمة عادل مصطفى ، مراجعة وتقديم أحمد عتمان، القاهرة : مؤسسة هنداوي للنشر.

براهمة، نبيل موسى عارف وخريشة، علي كايد سليم (1997). *مدى اهتمام كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بمبادئ التربية الدولية في ضوء تحليل محتواها ووجهة نظر معلميها*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك- الأردن.

بـراهيم، أحمـد (2010). *الدولـة العالميـة والنظـام الـدولي الجديـد*، رسـالة دكتـوراه، كليـة العلـوم الاجتماعية، جامعة السانيا - وهران (الجزائر).

برنيري، ماريا لويزا (1997) . *المدينة الفاضلة عبر التاريخ* ، ترجمة عطيات أبو السعود ، مراجعة عبد الغفار مكاوي ، عـالم المعرفـة : المجلـس الـوطني للثقافـة والفنـون والآداب – الكويـت، (225)، سبتمبر 1997.

بلحنافي، جوهر (2014). المساواة والعالمية بين الفلسفة الرواقية والفكر المسيحي، *مجلة التربية والابستيمولوجيا*: مخبر التربية والابستيمولوجيا - المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، (6)، 109-126.

بلحنافي، جوهر(2014ب). الأخلاق الرواقية في الفكر الإسلامي (علم الكلام)، *مجلة الحكمة للدراسات الإسلامية* : مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، (23)، 86-101.

بلحنافي، جوهر(2014ج). كونية القانون الطبيعي بين الرواقية والمسيحية، *مجلة مدارات*: جمعية مدارات معرفية- تونس ، 11 السنة 16 (21 ، 22) ربيع وصيف 2014، 115-126.

بلحنافي، جوهر(2020). إشكالية مفهوم الكونية بين العالمية والعولمة وعلاقتها بالحق، *أوراق فلسفية*: كرسي اليونسكو للفلسفة فرع جامعة الزقازيق، (62)، 355-366.

البهواشي، السيد عبدالعزيز (2003). التربية الدولية والإعداد للحياة المعاصرة دراسة تحليلية للاتجاهات الحديثة، *المؤتمر العلمي الخامس عشر - مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة*: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (1) ، يوليو2003، 206-234.

بوجليه وبريبه وديلاكروا وبارودي ولابي (د.ت). *من الحكيم القديم إلى المواطن الحديث. دراسات في الثقافة الأخلاقية*، ترجمة وتعليق محمد مندور، لجنة التأليف والترجمة والنشر: عيون الأدب الغربي ، الكتاب (12).

بيسوا، فرناندو (2017). *تربية الرواقي (المخطوط الوحيد والفريد لبارون تيف)*، ترجمة وتقديم إسكندر حبش، بيروت – لبنان: منشورات الجمل.

تـارن، ولـيم وود ثـورب (2015). *الحـضارة الهللينـستية*، الكتـاب (1954)، ترجمـة عبـد العزيـز توفيـق جاويد، مراجعة زكي علي، تقديم مصطفى النشار، القاهرة: المركز القومي للترجمة.

تايلور، ألِفْرِد إدوارد (1992). *أرسطو*، ترجمة عزت قرني، بيروت: دار الطليعة.

تريـدي، بـدر الـدين (2010). *قـاموس التربية الحـديث عربي – إنجليزي – فرنسي*: المجلس الأعلى للغة العربية - الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، منشورات المجلس.

جعنيني، نعيم حبيب (2004). *الفلسفة وتطبيقاتها التربوية*، عمان (الأردن): دار وائل للنشر.

جمعة، جيهان حمدي محمود (2020). مفهوم الواجب الأخلاقي عند ماركوس أوريليوس من النظرية إلى التطبيق، *مجلة وادى النيل للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية والتربوية*: كلية الآداب، جامعة القاهرة – فرع الخرطوم، 25(25) الجزء 3، يناير2020، 69-128.

الحويك، سمير (2006). تعليم اللغات الأجنبية كمحور أساسي للتربية الدولية، *الملتقى العربي الثالث للتربية والتعليم - التعليم والتربية المستدامة في الوطن العربي- بيروت*: مكتب التربية العربي لدول الخليج- اتحاد جامعات العالم الإسلامي، إبريل2006، 133-139.

الخضير، هديل بنت سليمان بن عبدالله والعباد، عبدالله بن حمد بن إبراهيم (2018). الوعي بقيم التربية الدولية لدى طالبات جامعة الملك سعود، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية:* كلية التربية – جامعة الفيوم ، (9) ج1، 2018، 184-231.

خليل، نبيل سعد (2013). *التربية الدولية أصولها وتطبيقاتها*، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

الخولي، هديل مصطفى مصطفى عبدالفتاح (2017). تصور مقترح للتربية على حقوق الإنسان بمصر في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، *العلوم التربوية*: كلية الدراسات العليا للتربية- جامعة القاهرة ، *25* (4) جزء 2 ، أكتوبر 2017، 490-567.

الخولي، هدى (2005). ترجمة وتعليق ودراسة ذيوغنيس ليرتيوس : حياة ووجهات نظر مشاهير الفلاسفة : الكتاب السابع (Z) الفلسفة الطبيعية عند الرواقيين، *مجلة كلية الآداب*: كلية الآداب، جامعة بني سويف، (9) أكتوبر 2005، 5-46.

دكمة، ليلى (2017) . *المواطنة العالمية في الفلسفة الرواقية وامتداداتها في الفكر السياسي الغربي المعاصر*، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة (الجزائر).

دوبة، شريف الدين (2011). المواطن العالمي ، *مجلة الحكمة* : مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، (8)، 280-303.

دوبه، شريف الدين (2018) . *يوتوبيا المفهوم ودلالاته في الحضارات الإنسانية* ، الكتاب (17)، سلسلة مصطلحات معاصرة ، المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية- العراق : العتبة العباسية المقدسة.

دي مورنتين، خوان إيجناسيو مارتينز (2011). تطوير مفهوم التربية الدولية: ستون عاما من تاريخ اليونسكو ، ترجمة : دعاء الشراقي ، *مستقبليات : مركز مطبوعات اليونسكو*،*41* (4)، ديسمبر 2011 ، 881-901.

رجب، مصطفى محمد (2018). فلسفة التربية: المفهوم والأهمية، *المجلة التربوية*: كلية التربية جامعة سوهاج، (51) يناير 2018، 1-9.

رسل، برتراند (2010). *تاريخ الفلسفة الغربية الكتاب الأول الفلسفة القديمة* ، ترجمة زكي نجيب محمود، مراجعة أحمد أمين ، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

الرفاعي، عبير محمد وأبو جابر، رغدة فايز (2021). أثر استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للمدخل القصصي في إكساب طلبة المرحلة الأساسية مفاهيم التربية الدولية، *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*: مركز البحوث التربوية – كلية التربية – جامعة الملك خالد، *8* (3)، 2021، 1-26.

ري، جوناثان وأرمسون، ج. أو (2013). *الموسوعة الفلسفية المختصرة* ، ترجمة فؤاد كامل وجلال العشري وعبدالرشيد الصادق محمودي ، مراجعة وإشراف زكي نجيب محمود، المركز القومي للترجمة: العدد (2287)، سلسلة ميراث الترجمة.

ستيس، وولتر (1984). *تاريخ الفلسفة اليونانية* ، ترجمة مجاهد عبدالمنعم مجاهد، القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

سعد، فاروق (1982) . *مع الفارابي والمدن الفاضلة*، بيروت : دار الشروق.

سعد الدين، جيهان السيد (2016). التناقضات في آراء الرواقية الأخلاقية الرواقية الرومانية نموذجا، *حوليات آداب عين شمس*: كلية الآداب ، جامعة عين شمس، المجلد 44، يناير – مارس 2016، 339-382.

سعيّد، جلال الدين (1999). *فلسفة الرواق دراسة ومنتخبات*، سلسلة علوم إنسانية، تونس : مركز النشر الجامعي.

السكري، عادل محمد (2001) . التربية الأخلاقية في المدرسة الرواقية ، *مجلة مستقبل التربية العربية*: المركز العربى للتعليم والتنمية ، *7* (21)، إبريل 2001، 115-170

سوكة، أميمة ضياء الدين (2014). الانفعالات والعقل في الفلسفة الرواقية، *مجلة ديوجين*: قسم الفلسفة ، كلية الآداب، جامعة القاهرة، 1 (1) يناير 2014، 373-419.

سينيكا، لوكيوس أنايوس (2018). *عن الإحسان* ، ترجمه من اللاتينية إلى الإنجليزية ميريام جريفين وبراد إنوود ، ترجمة حمادة أحمد علي، تقديم مصطفى النشار، القاهرة: آفاق للنشر والتوزيع.

سينيكا، لوكيوس أنايوس (2020). *عن الغضب*، مع دراسة للمترجم بعنوان" انفعال الغضب بين النظرية والعلاج عند سينيكا" ، ترجمة حمادة أحمد علي، القاهرة: آفاق للنشر والتوزيع.

الشال، محمود مصطفى محمود (2012). سبل تفعيل جهود منظمات التربية الدولية وبرامجها بالتعليم العالي المصري في ضوء التجارب العالمية، *مجلة كلية التربية*: كلية التربية – جامعة طنطا، *2* (46) ، يناير 2012 ، 1-72.

شورون، جاك (1984). الموت في الفكر الغربي ، ترجمة كامل يوسف حسين ، مراجعة وتقديم إمام عبدالفتاح إمام، *عالم المعرفة* : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب – الكويت، إبريل 1984.

شيشرون (د. ت). *علم الغيب في العالم القديم*، السلسلة الفلسفية والاجتماعية، الكتاب (2)، ترجمة توفيق الطويل، القاهرة: مكتبة الآداب بالجماميز.

الصافوري، محمد علي (2003). فكرة المدينة العالمية لدى الإغريق والرومان، *مجلة البحوث القانونية والاقتصادية*: كلية الحقوق ، جامعة المنوفية، 12 (23)، إبريل 2003، 205-280.

الطائي، حسن حمود (2007). الرواقية وفكرة الجامعة الإنسانية، *مجلة الفتح*: كلية التربية الأساسية جامعة ديالي – العراق، *2* (29) ، 2007 ، 71-82.

عابدين، يسار ونانو ، بيير (2012) . مفهوم الفضيلة في مصطلح المدينة، *مجلة جامعة دمشق للعلوم الهندسية* : جامعة دمشق ، *28*(1) ، 2012 ، 151-185.

عايب، مريم (2015) . *اليوتوبيا والفلسفة .الإنسان العالمي نموذجا*، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة (الجزائر).

عبد الغني، مصطفى لبيب (د.ت). *في فلسفة الطبيعة عند الرواقيين*، القاهرة : دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عبدالعال، عبدالعال عبدالرحمن (2001). وحدة الجنس البشري والدعوة إلى مجتمع عالمي عند الرواقيين ، *مجلة كلية الآداب*: كلية الآداب، جامعة المنصورة ، (29)، أغسطس 2001، 658-718.

عبدالفتاح، منال رشاد (2001). تأثير التربية الدولية على منظومة التعليم المصرية : دراسة تحليلية ورؤية مستقبلية، *مجلة البحوث النفسية والتربوية*: كلية التربية- جامعة المنوفية، *16* (1)، 2001، 130-194.

عبداللطيف، فاتن إبراهيم وبشير، هدى إبراهيم (2004). فاعلية برنامج أنشطة لإكساب طفل الروضة بعض مفاهيم ومهارات التربية الدولية قائم على مخروط الخبرة ل "إدجارديل" ، *التربية المعاصرة: رابطة التربية الحديثة ، السنة 21*(67) ، أغسطس 2004 ، 103-154.

عبيد، رجاء (1992) . التربية الدولية من أجل التفاهم الدولي ، *دراسات في المناهج وطرق التدريس: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس* ، كلية التربية - جامعة عين شمس، (14) ، مارس 1992، 65-99.

العتيبي، ليلى صنهات ذياب الروقي (2021). التربية العالمية والقضايا المعاصرة ودور المعلم والمنهج، *مجلة القراءة والمعرفة*: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، *كلية التربية جامعة عين شمس*، (234) ، إبريل 2021، 385-398.

عجيزة، وداد أبو النجا (2006). الحرية عند الرواقيين، *مجلة الجمعية الفلسفية المصرية*: الجمعية الفلسفية المصرية، *15* (15)، 251-341.

عزوز، رجاة العتيري (1992). في المنطق الرواقي، *الكراسات التونسية*: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة تونس، (159، 160)، 201-224.

العطاس، طالب بن صالح بن حسن (2016). مبادئ التربية الدولية من منظور إسلامي، *دراسات في التعليم الجامعي*: مركز تطوير التعليم الجامعي ، *كلية التربية - جامعة عين شمس*، (33) ، مايو2016 ، 212-297.

علي، حمادة أحمد (2013). فكرة الموت في فلسفة ماركوس أوريليوس، *مجلة كلية الآداب بقنا*: كلية الآداب، جامعة جنوب الوادي، 2 (40)، 533-561.

علي، حمادة أحمد (2018). مفهوم الحكيم بين لاو تسو وسينيكا ، *مجلة البحث العلمي في الآداب*: كلية البنات للآداب والعلوم والتربية- جامعة عين شمس، (19) الجزء 9، 176-203.

علي، حمادة أحمد (2020). فلسفة التربية عند موسونيوس روفوس رؤية قديمة لعالمنا المعاصر، *أوراق كلاسيكية*: كلية الآداب- جامعة القاهرة (17)، 435-466.

عمارة، محمد (2009). *بين العالمية الإسلامية والعولمة الغربية*، القاهرة: مكتبة الإمام البخاري للنشر والتوزيع.

عويضة، كامل محمد محمد (1994).*الأعلام من الفلاسفة زينون وما حققته الفلسفة اليونانية*، بيروت – لبنان: دار الكتب العلمية.

الغامدي، أحمد بن سعود بن سعد (2014).*الاتجاهات الفلسفية اليونانية في الإلهيات (دراسة نقدية)*، رسالة ماجستير، كلية الدعوة وأصول الدين ، جامعة أم القرى.

غباش، منوبي (2020). المواطنة الكونية، *أوراق فلسفية*: كرسي اليونسكو للفلسفة فرع جامعة الزقازيق، (62)، 11-40.

فخري، ماجد (1991). *تاريخ الفلسفة اليونانية من طاليس إلى أفلوطين وبرقلس*، بيروت – لبنان: دار العلم للملايين.

فياض، لمى إبراهيم (2017). *كيف تصبح رواقيا؟ الرواقية الحديثة في القرن الواحد والعشرين*، متاح على الإنترنت بتاريخ 25 يناير 2021 في الموقع التالي: https://lamafayyad.wordpress.com/2021/01/24/%d9%83%d9%8a%d9%81-%d8%aa%d8%b5%d8%a8%d8%ad-/%d8%b1%d9%88%d8%a7%d9%82%d9%8a%d8%a7%d9%8b%d8%9f.

كرم، يوسف (2014). *تاريخ الفلسفة اليونانية*، القاهرة : مؤسسة هنداوي للنشر.

كريسون، أندريه (1979). *المشكلة الأخلاقية والفلاسفة*، ترجمة عبد الحليم محمود وأبو بكر ذكري، القاهرة: دار الشعب.

كونزمان، بيتر وبوركارد، فرانز- بيتر وفيدمان ، فرانز (2007). *dtv - أطلس الفلسفة مع 115 لوحة بيانية ملونة من إعداد أكسل فايس* ، ترجمة جورج كتورة ، ط2، بيروت – لبنان: المكتبة الشرقية.

لاشين، محمد عبدالحميد وعبدالجواد، مروة عزت (2012). آليات تضمين ثقافة التربية من أجل السلام بالتعليم الجامعي في ضوء متطلبات التربية الدولية : دراسة ميدانية، *مجلة كلية التربية*: كلية التربية – جامعة بنها، *23* (92)، أكتوبر 2012، 27-97.

لائيرتيوس، ديوجينيس (2008). *حياة مشاهير الفلسفة*، المجلد الثاني (1244)، ترجمة إمام عبد الفتاح إمام ، مراجعة محمد حمدي إبراهيم، القاهرة: المركز القومي للترجمة.

المحجوب، مريم الصادق محمد (2015). فكرة المواطنة العالمية عند الرواقيين وأثرها في الفكر المعاصر، *المجلة الليبية للدراسات*: دار الزاوية للكتاب، (8) يوليو2015، 32-50.

محمد، محمود علي (2021). فلسفة الرواقيين وأثرها في فلسفة التربية، *مجلة جامعة حماة : سوريا* ، *4* (7)، 171-188.

محمود، عبدالعزيز إمام (2014). دروس مستفادة من رواقية ماركوس أوريليوس، *مجلة كلية الآداب*: كلية الآداب، جامعة مصراتة- ليبيا، (2) ديسمبر 2014، 354-384.

مراد، محمود السيد (2001). المدينة العالمية عند الرواقية اليونانية، *المجلة العلمية لكلية الآداب بسوهاج*: كلية الآداب، جامعة سوهاج ، (24) ج 2، أكتوبر 2001، 347-376.

مراد، محمود السيد (2004). *دراسات في الفلسفة اليونانية*، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

مشكور، سامى شهيد (2010). الأخلاق عند الرواقية، *آداب الكوفة*: كلية الآداب ، جامعة الكوفة ، 3 (7)، 271-301.

مطر، أميرة حلمي (1998). *الفلسفة اليونانية تاريخها ومشكلاتها*، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

المنياوي، أحمد (2010). *جمهورية أفلاطون.. المدينة الفاضلة كما تصورها فيلسوف الفلاسفة* ، سوريا : دار الكتاب العربي (حلب).

الموسوعة الفلسفية (د.ت) وضع لجنة من العلماء والأكاديميين السوفياتيين، إشراف إم. روزنتال وب. يودين ، ترجمة سمير كرم، مراجعة صادق جلال العظم وجورج طرابيشي ، بيروت – لبنان: دار الطليعة.

موني، أنابيل وإيفانز بيتسي (2009). *العولمة المفاهيم الأساسية*، ترجمة آسيا دسوقي، مراجعة سمير كرم وزينب ساق الله، بيروت- لبنان: الشبكة العربية للأبحاث والنشر.

النشار، مصطفى (1998) . *تاريخ الفلسفة اليونانية من منظور شرقي الجزء الأول السابقون على السوفسطائيين*، القاهرة : دار قباء للنشر

النشار، مصطفى (2013). *تاريخ الفلسفة اليونانية من منظور شرقي: المدارس الفلسفية اليونانية في العصر الهللينستي*، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

نصر، أماني محمد محمد حسن (2013). قضايا البحث في التربية الدولية من المنظور المعاصر ، *التربية : المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة - الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، 16* (46) ، ديسمبر 2013 ، 191-240.

الهنائي، سمية بنت حمدان بن سعيد والمخلافي، محمد سرحان سعيد (2010). *مدى تضمين مبادئ التربية الدولية في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف (5-12) بسلطنة عمان*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان.

هوفن، رينيه (1999). *الرواقية والرواقيون إزاء مسألة الحياة في العالم الآخر*، تقديم وترجمة وتعليق اوفيليا فايز رياض، مراجعة أحمد عتمان، الجمعية المصرية للدراسات اليونانية والرومانية: كلية الآداب جامعة القاهرة.

وادفل، محمد (2008). أثر الأخلاق الرواقية في الفكر الأخلاقي القديم ، *مجلة منتدى الأستاذ*: المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار قسنطينة- الجزائر، (4) إبريل 2008، 193-207.

وولف، أ (1936). *عرض تاريخي للفلسفة والعلم*، الرسالة الأولى - خلاصة العلم الحديث: سلسلة المعارف العامة ، ترجمة محمد عبد الواحد خلاف، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة : مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر.

ثانيا: المراجع العربية مترجمة إلى الإنجليزية

Ibrahim, H., & El-Marzouqi, A. (2020). Contemporary trends in education for global citizenship and the possibility of benefiting from it in the Sultanate of Oman, *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences: College of Humanities and Social Sciences - Emirates*, (54), July 2020, 245-273.

Epictetus.(2019). *Al-Mukhtasar*, study and translation by Adel Mostafa, Cairo: Hindawi Publishing Corporation.

Abu Al-Saud, A. (2021). *Hope and Utopia in the Philosophy of Ernst Bloch*, Cairo: Hindawi Publishing Corporation.

Abu Rayan, M. A. (1973). *History of Philosophical Thought*, Part Two: Aristotle and the Late Schools,(3rd ed.). Alexandria: Dar al-Ma'rifah al-Jami`iyyah.

Agro, F. (2009). *A treatise on the philosophical system of the Stoics*, (Arabic edition), translated by Youssef Hawawini, reviewed by Ali Hamiyah, Beirut - Lebanon: Dar Al-Furat for Publishing.

Ismail, S. (2020). Perceptions of a Utopian City towards a Better World, *Al-Tawafhum Journal*: Ministry of Awqaf and Religious Affairs - Oman, (70), Fall 2020, 47-72.

Ismail, M. A. (2016). Activating the Dimensions of International Education among Scholarship Students: King Saud University as a Model, *The Future of Arab Education: The Arab Center for Education and Development*, 23 (105), December 2016, 219-308.

Amin, A., & Mahmoud, Z. (1935). *The Story of Greek Philosophy* (The Philosophical Series), Authorship, Translation and Publishing Committee, (2nd ed.), Cairo, Egyptian Darelkotob press.

Amin, A. M. (2019). Aristotelian criticism of Plato's political perception of the virtuous city, *Journal of the Faculty of Arts*: Fayoum University, (19), January 2019, 211-251.

Amin, O. (1945). *The Stoic Philosophy* (The Flags of Philosophy Series), Cairo: Authorship, Translation and Publishing Committee Press.

Al-Ansari, A.A. (2000). *Ideology and Utopia in Contemporary Cognitive Patterns .. A Comparative Study between Karl Mannheim and Thomas Kuhn*, Master's Thesis, Faculty of Arts, Alexandria University.

Aurelius, M. (2019). *Reflections*, translated by Adel Mostafa, Translated and presented by Ahmed Etman, Cairo: Hindawi Publishing Corporation.

Brahma, N. M. & Khreisha, A. K. (1997). *The extent to which social studies books at the secondary level are interested in the principles of international education in the light of analyzing their content and their teachers' point of view*, master's thesis, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.

Brahim, A. (2010). *The Global State and the New International Order*, Ph.D. Thesis, Faculty of Social Sciences, Alsania University - Oran (Algeria).

Berneri, M. L. (1997). *The Virtuous City Throughout History*, translated by Atiyat Abu Al-Saud, Translated by Abdul Ghaffar Makkawi, The World of Knowledge: The National Council for Culture, Arts and Letters - Kuwait, (225), September 1997.

Belhanafi, G. (2014). Equality and universality between Stoic philosophy and Christian thought, *Journal of Education and Epistemology*: Laboratory of Education and Epistemology - Higher School of Teachers Bouzareah, (6), 109-126.

Belhanafi, G. (2014b). Stoic Ethics in Islamic Thought (Ilm al-Kalam), *Al-Hikma Journal for Islamic Studies*: Treasures of Wisdom for Publishing and Distribution, (23), 86-101.

Belhanafi, G. (2014c). The Universality of Natural Law between Stoicism and Christianity, *Madarat Journal*: Marafieh Madarat Association - Tunisia, 11 Year 16 (21, 22) Spring and Summer 2014, 115-126.

Belhanafi, G. (2020). The problem of the concept of universality between globalization and globalization and its relationship to truth, *Philosophical Papers*: UNESCO Chair of Philosophy, Zagazig University Branch, (62), 355-366.

Bahwashi, A.A. (2003). International Education and Preparation for Contemporary Life: An Analytical Study of Modern Trends, *Fifteenth Scientific Conference - Education Curricula and Preparation for Contemporary Life*: The Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods, Vol. (1), July 2003, 206-234.

Bouglier., Briet., Delacroix., Baroudi., & Labbe (W.D). *From the ancient sage to the modern citizen*. Studies in moral culture, translation and commentary by Muhammad Mandour, Committee for Authoring, Translation and Publishing: The Eyes of Western Literature, book (12).

Pessoa, F. (2017). *Stoic Education (The One and Only Manuscript of Baron Tiff)*, translated and presented by Iskandar Habash, Beirut - Lebanon: Al-Jamal Publications.

Tarn, W. W. (2015). *Hellenistic Civilization*, Book (1954), translated by Abdul Aziz Tawfiq Jawid, revised by Zaki Ali, presented by Mustafa Al-Nashar, Cairo: National Center for Translation.

Taylor, A. E. (1992). *Aristotle*, translated by Izzat Qarni, Beirut: Dar Al-Talee'a.

Tready, B. (2010). *Modern Education Dictionary Arabic - English - French*: Supreme Council for the Arabic Language - People's Democratic Republic of Algeria, Council publications.

Ja'neni, N. H. (2004). *Philosophy and its educational applications*, Amman (Jordan): Dar Wael for Publishing.

Juma, J. H. (2020). The concept of moral duty according to Marcus Aurelius, from theory to practice, *Nile Valley Journal of Human*, *Social and Educational Studies and Research*: Faculty of Arts, Cairo University - Khartoum Branch, 25 (25) Part 3, January 2020, 69-128.

Howayek, S. (2006). Teaching foreign languages as a main focus of international education, *The Third Arab Forum for Education - Education and Sustainable Education in the Arab World - Beirut*: Arab Bureau of Education for the Gulf States - Federation of the Universities of the Islamic World, April 2006, 133-139.

Al-Khudair, H. S., & Al-Abad, A. H. (2018). Awareness of the values of international education among female students of King Saud University, *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*: Faculty of Education - Fayoum University, (9) Part 1, 2018, 184-231.

Khalil, N. S. (2013). *International education, its origins and applications*, Cairo: Dar Al-Fajr for publication and distribution.

El-Khouly, H. M. (2017). A proposed vision for human rights education in Egypt in light of contemporary global trends, *Educational Sciences*: Graduate School of Education - Cairo University, 25 (4) Part 2, October 2017, 490-567.

Al-Khouli, H. (2005). Translation, Commentary and Study of Diogenes Laertius: Lives and Perspectives of Famous Philosophers: Book VII (Z) Natural Philosophy of the Stoics, *Journal of the Faculty of Arts*: Faculty of Arts, Beni Suef University, (9) October 2005, 5-46.

Dakma, L. (2017). *Global Citizenship in Stoic Philosophy and its Extensions in Contemporary Western Political Thought*, Master Thesis, Faculty of Humanities and Social Sciences, Kasdi Merbah University - Ouargla (Algeria).

Dubah, S. (2011). Global Citizen, *Journal* of *Al-Hikma* : Al-Hikma Treasures Foundation for Publishing and Distribution, (8), 280-303.

Dobeh, S. (2018). *The utopia of the concept and its implications for human civilizations*, book (17), a series of contemporary terms, the Islamic Center for Strategic Studies - Iraq: the al-Abbas's (p) holy shrine.

De Morentin, J. (2011). Developing the Concept of International Education: Sixty Years of UNESCO's History, Translated by: Doaa Al-Sharaki, *Futures: UNESCO Publication Center, 41* (4), December 2011, 881-901.

Ragab, M. M. (2018). Philosophy of Education: Concept and Importance, *Educational Journal*: Faculty of Education, Sohag University, (51) January 2018, 1-9.

Russell, B. (2010). *History of Western Philosophy, Book One, Ancient Philosophy*, translated by Zaki Naguib Mahmoud, Translated by Ahmed Amin, Cairo: The Egyptian General Book Organization.

Al-Rifai, A. M., & Abu Jaber, R. F. (2021). The impact of social studies teachers' use of the narrative approach on basic stage students' acquisition of international education concepts, *King Khalid University Journal of Educational Sciences*: Educational Research Center - College of Education - King Khalid University, 8 (3), 2021, 1-26.

Ray, J., & Armson, J. (2013). *The Concise Philosophical Encyclopedia*, translated by Fouad Kamel, Jalal Al-Ashry and Abd al-Rashid al-Sadiq Mahmoudi, reviewed and supervised by Zaki Naguib Mahmoud, The National Center for Translation: Issue (2287), Translation mirath Series.

Stace, W. (1984). *History of Greek Philosophy*, translated by Mujahid Abdel Moneim Mujahid, Cairo: Dar Al Thaqafa for publication and distribution.

Saad, F. (1982). *With Al-Farabi and the Virtuous Cities*, Beirut: Dar Al-Shorouk.

Saad El-Din, J. (2016). Contradictions in the Views of Stoic Ethics, Roman Stoicism as a Model, *Annals of the Arts of Ain Shams*: Faculty of Arts, Ain Shams University, Vol 44, January-March 2016, 339-382.

Soaeed, J. (1999). *Al-Riwaq Philosophy, Study and Selections*, Human Sciences Series, Tunisia: University Publishing Center.

Al-Sukkari, A. M. (2001). Moral Education in the Stoic School, *Journal of the Future of Arab Education*: The Arab Center for Education and Development, 7 (21), April 2001, 115-170

Souka, O. D. (2014). Emotions and Reason in Stoic Philosophy, *Diogenes Journal*: Department of Philosophy, Faculty of Arts, Cairo University, *1* (1) January 2014, 373-419.

Seneca, L. A. (2018). *About Al-Ihsan*, translated from Latin into English by Miriam Griffin and Brad Inwood, translated by Hamada Ahmed Ali, presented by Mustafa Al-Nashar, Cairo: Afaq for Publishing and Distribution.

Seneca, L. A. (2020). *On Anger*, with a study by the translator entitled "The Emotion of Anger between Theory and Treatment of Seneca", translated by Hamada Ahmed Ali, Cairo: Afaq for Publishing and Distribution.

Al-Shall, M. M. (2012). Ways to activate the efforts of international education organizations and their programs in Egyptian higher education in light of global experiences, *Journal of the Faculty of Education*: Faculty of Education - Tanta University, *2* (46), January 2012, 1-72.

Sharon, J. (1984). Death in Western Thought, translated by Kamel Youssef Hussein, reviewed and presented by Imam Abdel Fattah Imam, *The World of Knowledge*: The National Council for Culture, Arts and Letters - Kuwait, April 1984.

Cicero (W. D). *Knowledge of the Unseen in the Ancient World*, Philosophical and Social Series, Book (2), translated by Tawfiq Al-Taweel, Cairo: Library of Arts in Al-Jamiz.

Al-Safouri, M. A. (2003). The idea of the global city among the Greeks and Romans, *Journal of Legal and Economic Research*: Faculty of Law, Menoufia University, 12 (23), April 2003, 205-280.

Al-Taie, H. H. (2007). Stoicism and the Idea of the Humanitarian University, *Al-Fath Journal*: College of Basic Education, Diyala University - Iraq, 2 (29), 2007, 71-82.

Abdeen, Y., & Nano, P. (2012). The concept of virtue in the term city, *Damascus University Journal of Engineering Sciences*: Damascus University, *28*(1), 2012, 151-185.

Ayeb, M. (2015). *Utopia and philosophy. The Global Man as a Model*, Master Thesis, Faculty of Humanities and Social Sciences, Kasdi Merbah University - Ouargla (Algeria).

Abdel Ghani, M. L. (W. D). *In the philosophy of nature among the Stoics*, Cairo: Dar Al Thaqafa for publication and distribution.

Abdel Aal, A.A. (2001). The unity of the human race and the call for a global community among the Stoics, *Journal of the Faculty of Arts*: Faculty of Arts, Mansoura University, (29), August 2001, 658-718.

Abdel Fattah, M. R. (2001). The impact of international education on the Egyptian education system: an analytical study and a future vision, *Journal of Psychological and Educational Research*: Faculty of Education - Menoufia University, *16* (1), 2001, 130-194.

Abdul Latif, F. I., & Bashir, H. (2004). The effectiveness of a program of activities to provide the kindergarten child with some concepts and skills of international education based on the cone of experience for "Edgardale", *Contemporary Education: Association of Modern Education*, Year 21 (67), August 2004, 103-154.

Obeid, R. (1992). International Education for International Understanding, *Studies in Curriculum and Teaching Methods: The Egyptian Association for Curriculum and Teaching Methods*, Faculty of Education - Ain Shams University, (14), March 1992, 65-99.

Al-Otaibi, L. S. (2021). Global education, contemporary issues, the role of the teacher and the curriculum, *Journal of Reading and Knowledge*: The Egyptian Association for Reading and Knowledge, Faculty of Education, Ain Shams University, (234), April 2021, 385-398.

Agiza, W. A. (2006). Freedom for the Stoics, *Journal of the Egyptian Philosophical Society*: The Egyptian Philosophical Society, *15* (15), 251-341.

Azouz, R. A. (1992). On Stoic Logic, *Tunisian Pamphlets*: Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Tunis, (159,160), 201-224.

Al-Attas, T. (2016). Principles of International Education from an Islamic Perspective, *Studies in University Education*: University Education Development Center, Faculty of Education - Ain Shams University, (33), May 2016, 212-297.

Ali, H. A. (2013). The idea of death in the philosophy of Marcus Aurelius, *Journal of the Faculty of Arts in Qena*: Faculty of Arts, South Valley University, 2 (40), 533-561.

Ali, H. A. (2018). The Concept of the Wise between Lao Tzu and Seneca, *Journal of Scientific Research in Arts*: Girls College of Arts, Sciences and Education - Ain Shams University, (19) Part 9, 176-203.

Ali, H. A. (2020). The Philosophy of Education at Musonius Rufus, An Ancient Vision for Our Contemporary World, *Classic Papers*: Faculty of Arts - Cairo University (17), 435-466.

Emara, M. (2009). *Between Islamic World and Western Globalization*, Cairo: Imam Al-Bukhari Library for Publishing and Distribution.

Oweida, K. M. (1994). *The Notables of the Zeno Philosophers and What Greek Philosophy Achieved*, Beirut - Lebanon: Dar of Scientific Book.

Al-Ghamdi, A. (2014). *Greek Philosophical Trends in Theology (A Critical Study)*, Master Thesis, College of Da`wah and Fundamentals of Religion, Umm Al-Qura University.

Ghobash, M. (2020). Cosmic Citizenship, *Philosophical Papers*: UNESCO Chair of Philosophy, Zagazig University Branch, (62), 11-40.

Fakhry, M. (1991). *History of Greek Philosophy from Thales to Plotinus and Proclus*, Beirut – Lebanon, Dar Al- elm for Millions.

Fayyad, L. I. (2017). *How do you become a stoic? Modern Stoicism in the 21st Century*, available online on January 25, 2021 at the following website: https://lamafayyad.wordpress.com/2021/01/24/%d9%83%d9%8a%d9%81-%d8%aa%d8%b5%d8%a8%d8%ad-%d8%b1%d9%88%d8%a7%d9%82%d9%8a%d8%a7%d9%8b%d8%9f/.

Karam, Y. (2014). *History of Greek Philosophy*, Cairo: Hindawi Publishing Corporation.

Cresson, A. (1979). *The moral problem and philosophers*, translated by Abdel Halim Mahmoud and Abu Bakr Zekry, Cairo: Dar Al-Shaab.

Kunzmann, P., Burkhard, F., & Wiedemann, F. (2007). *dtv - Atlas of Philosophy with 115 color charts prepared by Axel Weiss*, translated by Georges Ktoura,(2nd ed), Beirut - Lebanon: Oriental Library.

Lashin, M. A., & Abdel-Gawad, M. E. (2012). Mechanisms for including a culture of education for peace in university education in light of the requirements of international education: a field study, *Journal of the Faculty of Education*: Faculty of Education - Benha University, *23* (92), October 2012, 27-97.

Laertius, D. (2008). *Lives of Famous Philosophers*, Vol. (*2*) (1244), translated by Imam Abdel Fattah Imam, reviewed by Muhammad Hamdi Ibrahim, Cairo: The National Center for Translation.

Al-Mahjoub, M. A. (2015). The idea of global citizenship among the Stoics and its impact on contemporary thought, *Libyan Journal of Studies* : Dar Al-Zawiya Book, (8) July 2015, 32-50.

Muhammad, M. A. (2021). The philosophy of the Stoics and its impact on the philosophy of education, *Hama University Journal* : Syria, 4 (7), 171-188.

Mahmoud, A. I. (2014). Lessons Learned from the Stoicism of Marcus Aurelius, *Journal of the Faculty of Arts* : Faculty of Arts, Misrata University - Libya, (2) December 2014, 354-384.

Murad, M. A. (2001). The International City of Greek Stoicism, Scientific *Journal of the Faculty of Arts in Sohag*: Faculty of Arts, Sohag University, (24) Part 2, October 2001, 347-376.

Murad, M. A. (2004). *Studies in Greek Philosophy*, Alexandria: Dar Al-Wafaa for the world of printing and publishing.

Mashkour, S. S. (2010). Ethics in Stoicism, *Kufa Ethics* : College of Arts, Kufa University, 3 (7), 271-301.

Matar, A. H. (1998). *Greek philosophy, its history and problems*, Cairo: Dar Quba for printing and publishing.

El Miniawy, A. (2010). *Plato's Republic.. The Virtuous City as Envisioned by the Philosopher of the Philosophers*, Syria: Dar Al-Kitab Al-Arabi (Aleppo).

Philosophical Encyclopedia (W.D.) compiled by a committee of Soviet scientists and academics, supervised by M. rosenthal and b. Youdin, translated by Samir Karam, reviewed by Sadiq Jalal Al-Azm and George Tarabishi, Beirut - Lebanon: Dar Al-Talee'a.

Mooney, A., & Betsy, E. (2009). *Globalization, basic concepts, translated by Asia Desouky*, Translated by Samir Karam and Zainab Saqallah, Beirut-Lebanon: The Arab Network for Research and Publishing.

Al-Nashaar, M. (1998). *The History of Greek Philosophy from an Eastern Perspective*, Part One, Preceding the Sophists, Cairo: Dar Quba for Publishing

Al-Nashaar, M. (2013). *History of Greek Philosophy from an Eastern Perspective: Greek Philosophical Schools in the Hellenistic Age*, Cairo: The Dar of Egyptian Lebanese.

Nasr, A. M. (2013). Research Issues in International Education from a Contemporary Perspective, *Education*: World Council of Societies for Comparative Education - Egyptian Society for Comparative Education and Educational Administration, *16* (46), December 2013, 191-240.

Al-Hinai, S., & Al-Mikhlafi, M. S. (2010). *The extent to which principles of international education are included in social studies textbooks for grades (5-12) in the Sultanate of Oman*, Master's thesis, College of Education, Sultan Qaboos University - Sultanate of Oman.

Hoven, R. (1999). *Stoicism and the Stoics regarding the issue of life in the other world*, presented, translated and commented by Ophelia Fayez Riyad, reviewed by Ahmed Etman, Egyptian Society for Greek and Roman Studies: Faculty of Arts, Cairo University.

Waddell, M. (2008). The Impact of Stoic Ethics on Ancient Ethical Thought, *Journal of the Professor's Forum*: Higher School of Teachers, Asia Djebar, Constantine-Algeria, (4) April 2008, 193-207.

Wolf, A. (1936). *A Historical Presentation of Philosophy and Science*, The First Epistle - Conclusion of Modern Science: General Knowledge Series, translated by Muhammad Abd al-Wahed Khallaf, The Authorship, Translation and Publishing Committee, Cairo: The Authoring, Translation and Publishing Committee Press.

ثالثا: المراجع الأجنبية

Angoy, P. J. (2022). Decolonising leadership in international education (Order No. 29234009). *Available from ProQuest Dissertations & Theses Global; Publicly Available Content Database*. (2659759539). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/decolonising-leadership-international-education/docview/2659759539/se-2.

Annas, Julia (2007). Ethics in Stoic Philosophy, Phronesis, Vol. 52, No. 1, *Anniversary Papers: The Southern Association for AncientPhilosophy at 50 (2007)*, pp. 58-87. Published by: BRILLStable URL: http://www.jstor.org/stable/4182824.

Barış, Büyükokutan (2021). Sociological stoicism. Civic Sociology, 2(1) *doi:https://doi.org/10.1525/cs.2021.18389.*

Becker, Lawrence C.(2004). Stoic Emotion, Steven K. Strange and Jack Zupko (eds.), *Stoicism: Traditions and Transformations*, Cambridge University Press, 2004, pp.250-275, ISBN 0521827094.

Bingle, B. (2022). Anger eliminativism: Stoic and buddhist perspectives (Order No. 29258170). *Available from ProQuest Dissertations & Theses Global*. (2716698752). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/anger-eliminativism-stoic-buddhist-perspectives/docview/2716698752/se-2.

Brandenburg, U., de Wit, H., Jones, E., Leask, B., & Drobner, A. (2020). *Internationalisation in higher education for society (IHES). Concept, current research and examples of good practice (DAAD Studies)*. DAAD.https://www2.daad.de/medien/DAAD-aktuell/ihes_studie.pdf.

Brouwer, René.(2014). *The Stoic Sage: The Early Stoics on Wisdom, Sagehood and Socrates*, (*Cambridge* Classical Studies), University Printing House, Cambridge cb2 8bs, United Kingdom.

Brown, M. E. L., MacLellan, A., Laughey, W., Omer, U., Himmi, G., LeBon, T., & Finn, G. M. (2022). Can stoic training develop medical student empathy and resilience? A mixed-methods study. *BMC Medical Education, 22*, 1-12. doi:https://doi.org/10.1186/s12909-022-03391-x.

Bu, Y. (2019). The role of an international education program in facilitating international students' acculturation and self-efficacy (Order No. 13898780). *Available from ProQuest Dissertations & Theses Global*. (2299173402). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/role-international-education-program-facilitating/docview/2299173402/se-2.

DeBrabander, Firmin (2004). Psychotherapy and Moral Perfection Spinoza and the Stoics on the Prospect of Happiness, Steven K. Strange and Jack Zupko (eds.), *Stoicism: Traditions and Transformations*, Cambridge University Press, 2004, pp.198-213, ISBN 0521827094.

Diki, M. K. (2020). The internationalization of higher education: International graduate students' perspectives on how to enhance university stakeholders' glocal competence (Order No. 28225695). *Available from ProQuest Dissertations & Theses Global*. (2461613721). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/internationalization-higher-education/docview/2461613721/se-2.

Fuller, K. J. (2021). A cosmopolitan defence of international education (Order No. 28979831). *Available* from *ProQuest Dissertations & Theses Global*. (2607503749). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/cosmopolitan-defence-international-education/docview/2607503749/se-2.

G. Reydams-Schils (2010). Philosophy and education in Stoicism of the Roman Imperial era, *Oxford Review of Education*, 36:5, 561-574, DOI: 10.1080/03054985.2010.514435.

Gong, T. (2019). Beyond academic mobility: International education professionals' perspectives on internationalization in U.S. higher education (Order No. 22616093). *Available from ProQuest Dissertations & Theses Global*. (2322785110). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/beyond-academic-mobility-international-education/docview/2322785110/se-2.

Heath, T. (2019). Complicating international *education*: Intersections of internationalization and indigenization (Order No. 27664399). *Available from ProQuest Dissertations & Theses Global*. (2336255500). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/complicating-international-education/docview/2336255500/se-2.

Holiday, Ryan (may 2014).*The obstacle is the way: the timeless art of turning trials into triumph*, Portfolio / Penguin, a member of Penguin Group, New York, (USA) LLC, 2014.

Inwood, Brad (2004). Moral Judgment in Seneca, Steven K. Strange and Jack Zupko (eds.), *Stoicism: Traditions and* Transformations, Cambridge University Press, 2004, pp.76-94, ISBN 0521827094.

Irvine, William B. (2009). *A Guide to the Good Life. The Ancient Art of Stoic Joy*, Oxford University press, Inc. New York, NY 10016.

Isaacs, T. I. (2018). Internationalism in Global Citizenship and Education. In I. Davies et al. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education* (pp.149–163). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5_10.

Karl, J.A., Verhaeghen, P., Aikman, S.N., Solem, S., Lassen, E. R., Fischer, R. (2022). Misunderstood *Stoicism*: The negative Association Between Stoic Ideology and well-Being. *Journal of Happiness Studies (2022)* 23, 3531–3547 (2022). https://doi.org/10.1007/s10902-022-00563-w.

Kozula, M. (2021). Citizenship, society and international higher education: A qualitative study of international students perspectives (Order No. 29064848). *Available from ProQuest Dissertations & Theses Global*. (2660925636). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/citizenship-society-international-higher/docview/2660925636/se-2.

Lesho, D. (2020). How international education leaders conceive of international student academic acculturation: A qualitative study (Order No. 28027752). *Available from ProQuest Dissertations & Theses Global*. (2440013656). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/how-international-education-leaders-conceive/docview/2440013656/se-2.

Løkke, Håvard (2015). *Knowledge and* Virtue *in Early Stoicism*, Springer, 2015, ISBN 9789400721524.

Long, A. A., (2004). The Socratic Imprint on Epictetus' Philosophy, Steven K. Strange and Jack Zupko (eds.), *Stoicism: Traditions and Transformations*, Cambridge University Press, 2004, pp.10-31, ISBN 0521827094.

Lutz, Cora E. (1947). Yale classical studies, edited for the department of classics, by Alfred R. Bellinger (Ed,), *VOLUME TEN*, Yale university press, the united states of America, pp.3-147.

Nardozzi, C. (2021). Examining first-generation college students' pathways to international education at an ivy league university (Order No. 28321170). *Available from ProQuest Dissertations & Theses Global*. (2524857491). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/examining-first-generation-college-students/docview/2524857491/se-2.

Peter Worth Jr. (2014). Stoic Philosophy: Its Origins and Influence, *Journal of Social Philosophy Research*, *JSPR 2014*, 2(4):56-68 DOI: 10.12966/jspr.11.01.2014.

Pigliucci, Massimo (2017). *How to be a stoic : using ancient philosophy to live a modern life*, Basic Books, New York, NY 10104.

Robert, W. S. (2020). Stoic virtue: A contemporary interpretation. *Philosophers' Imprint, 20*, 1-20. Retrieved from https://www.proquest.com/scholarly-journals/stoic-virtue-contemporary-interpretation/docview/2553213951/se-2.

Robertson, Donald (2020). *The Philosophy of Cognitive-Behavioral Therapy (CBT), Stoic Philosophy as Rational and Cognitive Psychotherapy*, Second Edition, Routledge, Taylor & Francis Group, London and New York,1-16.

Schattle, H. (2009). Global Citizenship *in* Theory and Practice. In R. Lewin (Ed.), *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad* (pp. 3–20). Routledge.

Stan, E. (2015). Stoic therapy: Mode of *successful* application. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, (lxvii)(1) Retrieved from https://www.proquest.com/scholarly-journals/stoic-therapy-mode-successful-application/docview/1746586757/se-2.

Striker, Gisela (2008). Stoicism and *Emotion*, Margaret R. Graver, book reviews, history of philosophy, *Philosophical Books*, Vol. 49 No. 4, October 2008, pp. 372–384.

Sun, Chien-Ya; (2021) A modern malaise and Greek philosophical traditions: Platonism, Epicurianism and Stoicism. *Doctoral thesis (Ph.D)*, *UCL* (University College London).

Tremblay, M. (2021). Theory and training in epictetus' program of moral education (Order No. 28664107). *Available from ProQuest Dissertations & Theses Global*. (2569563095). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/theory-training-epictetus-program-moral-education/docview/2569563095/se-2.

Whiting, K., & Konstantakos, L. (2019). Stoic theology: Revealing or redundant? Religions, 10(3) *doi:https://doi.org/10.3390/rel10030193.*

Whiting, K., Konstantakos, L., Misiaszek, G., Simpson, E., & Carmona, L. G. (2018 a). Education for the sustainable global citizen: What can we learn from stoic philosophy and freirean environmental pedagogies? *Education Sciences*, *8*(4) doi:https://doi.org/10.3390/educsci8040204.

Whiting, K., Konstantakos, L., Carrasco, A., & Carmona, L. G. (2018 b). Sustainable development, wellbeing and material consumption: A stoic perspective. *Sustainability, 10*(2), 474. doi:https://doi.org/10.3390/su10020474.