النظرُ الدَّرَجِي وقضايا التأسيس والتجاوز: قراءةٌ في تكاملِ الفكرِ السيكولوجي والفكرِ الإسلامي

عمر بيشو*

الملخص

يتناول هذا البحث قضية تفسيرِ النمو والارتقاء في كلٍّ من عِلم النفس المعاصر، والفكر الإسلامي المهتمّ بشأن التزكية النفسية والارتقاء الأخلاقي والروحي. وقد أظهر البحثُ وجودَ تقاطعاتٍ مُتعدِّدةِ الأبعادِ، سواء على مستوى التقريب الحِسِّي لظاهرة الارتقاء والنمو أو على مستوى التأسيس الإبستمولوجي بخصوص تجاوز هذا التقريب. وانطلاقاً من هذا الـمُعطى، يسعى هذا البحث إلى الإسهام في تعميق هذا النقاش من خلال تحليل فكرةِ النظر الدَّرَجِي في النمو والارتقاء في كلٍّ من عِلم النفس، والفكر الإسلامي، مع التركيز على ديناميكية التحوُّل التي تُميِّز الانتقال بين المراحل النمائية أو المقامات الروحية، وذلك بهدف بناءِ فهمٍ أكثرَ تكاملاً لظاهرة تطوُّر الإنسان، يجمع بين أبعادها النفسية والروحية، وبما يُعزّز فكرةَ كون النمو والارتقاء عمليةً تدريجيةً مُتعدِّدةَ الأبعادِ، ومُتعدِّدة الاشتغال. وقد خلص البحث إلى أنَّ الانطلاقَ من التفسير الارتباطي الذي يجمع بين "الكُلِّي والجزئي" هو الذي مكَّن كُلّاً من تيار ما بعد "الهروي" في الفكر الارتقائي النفسي الإسلامي، وتيار ما بعد "المراحليين" في عِلم النفس المعاصر، من إمكانية تجاوز مشكلة هيمنة التفسير الأحادي لعملية النمو والارتقاء الإنساني. بالإضافة إلى مقترحات للدراسات التكميلية عن هذا الموضوع.

الكلمات المفتاحية: مراحل النمو والارتقاء، عِلم النفس، النموذج الدَّرَجِي، النموذج الديناميكي، الفكر الإسلامي.

---

* دكتوراة في علوم التربية، جامعة محمد الخامس– المغرب، 2016م، محاضر مؤهّل في شعبة علوم التربية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة بني ملال خنيفرة، المغرب. البريد الإلكتروني: obychou@gmail.com، https://orcid.org/0009-0001-9722-5833

تمّ تسلُّم البحث بتاريخ 25/ 10/ 2024م، وقُبِل للنشر بتاريخ 9/ 6/ 2026م.

للاقتباس: بيشو، عمر (2026). " النظرُ الدَّرَجِي وقضايا التأسيس والتجاوز: قراءةٌ في تكاملِ الفكرِ السيكولوجي والفكرِ الإسلامي"، **مجلة الفكر الإسلامي المعاصر (إسلامية المعرفة سابقاً)**، مجلد 32، العدد 112، 137–159. https://doi.org/10.35632/citj.v32i112.11489

كافة الحقوق محفوظة للمعهد العالمي للفكر الإسلامي © 2026

مقدمة

على امتدادِ العقودِ الأربعة الماضية، دأب الباحثون المتخصّصون في عِلم النفس النمائي والمهتمون بدراسة التغيّر، التأكيد مراراً وتكراراً على حقيقتين أساسيتين؛ الأولى: أنَّ فهمَ عمليات التغيّر والتقلّب يُعدُّ مدخلاً محوريّاً لتفسير النمو الإنساني، والثانية: أنَّ مستوى فهم هذه العمليات، على الرغم من التقدم العلمي الـمُحرَز في دراستها، لا يزالُ محدوداً، ويكشف عن جوانبَ عديدةٍ لم تُحسم بعدُ؛ مما يجعل النمو ظاهرةً معقّدةً ومتعددةَ الأبعادِ تستدعي مزيداً من البحثِ والتفسير. وكما يُشير روبرت ج. ستيرنبرغ: "أخشى أنَّ واحداً بالمئة فقط مِنْ أدبياتنا النمائية مَنْ يدرس مسألة الآليّات الـمُسبِّبة لتغيُّر النمو" (Siegler, 2001)؛ وإذ يُمكِن إرجاعُ تفسيرِ هذه الحقيقة –يضيف روبرت سيجلر– إلى التعقيد الكامن في التغيُّر والتقلُّب، وإلى الفشل في تعرُّف مدى انتشار التقلُّب والاختيار في تفكير الأطفال. وحتى ذلك الحين كانت النظرياتُ الكلاسيكيةُ التي تُقارِن النمو بالسُّلَّم أو الدرج الحِسِّي، تَعُدُّ التقلُّب والتحوُّل مُتقطِّعاً ونادراً حدوثه، خِلافاً لِـما أظهرته البحوثُ المعاصرةُ في عِلم النفس النمائي، من أنَّ مفهومَ المرحلة لم يعد يُفسِّر بشكلٍ كافٍ تعقيدَ التطوُّر المعرفي. ففي هذا السياق، أكَّد أوليفيه هودي أنَّ النمو المعرفيّ لا يُمكِن اختزاله في "تتالٍ مراحلي"، بل يتضمَّن أيضاً آليّات معرفيّة، مثل الكفّ المعرفي الذي يسمح بانتقاء الاستراتيجيات المناسبة (Houdé, 2000)، وأنَّ الطفل قد يُظهِر أنماطاً معرفيّةً مختلفةً في المرحلة نفسِها، كما يُوضِّح جاك لوتري (Lautrey,1990)؛ ما يُعزِّزُ فكرةَ أنَّ النموّ عمليةٌ تدريجيةٌ مُتعدِّدةُ الأبعادِ (Lerner, 2004)، وأنَّه يسير وَفق مساراتٍ مُتعدِّدةٍ، وليس نموذجاً واحداً (Weil -Barais, 2011)، لا يُمكِن حصر اشتغاله ضمن مراحل صارمة وبِنيات معرفية ثابتة (Kuhn, 2009)، وكما هو بارز بقوَّة في الأعمال النقدية لروبرت سيجلر (Siegler, 1996 ,2001, 2020) في البُعْد النمائي المعرفي، وكذا البُعْد الأخلاقي (Narvaez, 2018)، وغير ذلك.

سنتحدَّثُ عن نموذج دَرجي في تفسير ظاهرةِ النمو، ينطلق من أنَّ الطفلَ يقضي مُدَّةً مُعيَّنةً بطريقةٍ مُعيَّنةٍ في التفكير، ثمَّ يقوم بتحوُّلٍ مُفاجِئٍ نسبيّاً إلى طريقةٍ أُخرى في التفكير؛ ثمَّ ينتقل بعد ذلك إلى مستوى أعلى، وما إلى ذلك؛ أيْ إنَّ ذكاءَ الطفلِ -بحسب هذا النموذج الأخير- لطالما تمَّ تشبيهُه بالدرج، من حيث كونه يتقدَّم على مراحل، خطوة بخطوة، بحسب تقدُّمه في العمر. وهذا هو النموذج الـمُتوافِق مع تتابع الفصول الدراسية في التعليم المدرسي، لكنَّ هذا الأخيرَ أصبح الآن موضعَ تساؤلٍ. ففي أعقاب العمل الرائد لجان بياجيه، فضَّل علم النفس منذ مُدَّة طويلة المفهوم "التزايدي" للنمو المعرفي؛ إذ كان يعتقد أنَّ ذكاء الطفل ينمو ويتطوَّر "مرحلةً بعد مرحلة" مع تقدُّمه في السِّنِّ. بعبارة أُخرى، إنَّ علم النفس الجديد للنمو المعرفي، بعد بياجيه، لطالما كان يدعو إلى التشكيك في النموذج الدَّرَجِي أو يُشير -على الأقل- إلى أنَّه ليس النموذج الوحيد الـمُمكِن (Houdé, 2004)؛ فوجودُ تقلُّبٍ معرفيٍّ في تصرُّفٍ ما يعني وجودَ قدرةٍ على الاختيار بين الاستراتيجيات المختلفة. ومن ثَمَّ، القدرة على التكيُّف مع التعليمات الـمُقدَّمة لإجراء التصرُّف، بما أنَّ القدرة على الاختيار التكيُّفي موجودة منذ سِنٍّ مُبكِّرة جداً، وبما أنَّ اختيارَ طريقةِ التفكيرِ يعتمد على خصائص المشكلة (Siegler, 2001). وبلفظٍ آخر، إذا كانت المشكلةُ سهلةً، فإنَّه يُمكِن استخدام استراتيجيةٍ سريعةٍ تكتفي بالإجابة بشكلٍ صحيحٍ. ومن ناحيةٍ أُخرى، عند مواجهة مشكلةٍ أكثر تعقيداً، فإنَّه يتمُّ استخدامُ طريقةٍ تتطلَّبُ مزيداً من الوقتِ والجُهْدِ للتأكُّد من الإجابة بشكلٍ صحيحٍ. وهذا يعني أنَّ الاعترافَ بوجودِ تقلُّبٍ معرفيٍّ ووصف النمو، بوصفه موجات مُتداخِلة يعني ضمنياً الإجابة عن سؤالين آخرين يتجاهلهما هذا النموذج الدَّرَجِي، وهما: كيف يختار الأطفال بين الاستراتيجيات المختلفة المتاحة لهم؟ وكيف تتغيَّر هذه الاختيارات مع تقدُّم العمر والخبرة؟

وأمّا بخصوص السياق الموازي لحضور نموذج الدرج في عِلم النفس وكيفية تجاوزه، فيُمكِن القول: إنَّ تداوله تمَّ في مجالِ إرساءِ قواعدِ السلوك التعبُّدي وتدبيرها ضمن النظر الارتقائي النفسي الإسلامي بخصوص قضايا الزهد والتصوُّف وتهذيب النفس؛ إذ يُمكِن القول: إنَّه كان واضحاً ومُعلَناً عنه بشكلٍ ما منذ التأسيس لنواة "علم تهذيب النفس" مع كلٍّ من كتاب (منازل السائرين)

للهروي، وكتاب (مدارج السالكين) أو (مراحل السائرين) لابن القيِّم؛ إذ شكَّل العمل الأوَّل مادة تأسيسية هيكلية لهذا النظر الدَّرَجِي، كان الهدفُ منه إرساء تصوُّر نظري، يتمُّ من خلاله مقاربة التعبُّد في بُعْده الارتقائي التزايدي التصاعدي، في حين شكَّل العمل التأسيسي النوعي الثاني لابنِ القيِّم، أو ما يُمكِن نعتُه بتيارِ ما بعد الهروي، منعطفاً في تدبيره لهذا النظر، وذلك لـمّا كشف، وسلَّط الضوء أكثر عمّا يجري في مسألة ترتيب مقامات العبودية في ما بينها، وما يرتبط بها من "أحوال" (ابن القيِّم، 1973، ج1، ص133–134).

وعليه، فالإشكالُ المحوريُّ الذي ينطلق منه البحثُ هو محاولةُ الإجابةِ عن السؤالين المحوريين الآتيين: كيف تمَّ التعاملُ من جهةٍ مع ما يجري بين المراحل النمائية في البحث العلمي السيكولوجي، ومع ما تمَّ بين المقامات الارتقائية للنفس في التصوُّر الإسلامي من جهةٍ أُخرىٰ، باعتبار مشتركِ انطلاق اشتغالهما في تدبير هذا الارتقاء والتخطيط له علىٰ نظر أو نموذج يُمكِن تسميتُه بأنَّه درجي؟ وكيف تمَّ التعامل مع نقد هذا النموذج في كلٍّ من الفكر السيكولوجي والفكر الإسلامي لقضايا تهذيب النفس والارتقاء بها تعبُّدياً؟ ثمَّ تفرَّعت من هذين السؤالين أسئلةٌ فرعيةٌ أُخرىٰ، مفادها: ما نموذج الدرج والنظر الدَّرَجِي؟ وما تصوُّره لسيرورة النمو والارتقاء النفسي؟ وما الانتقادات والتعقيبات التوجيهية بخصوص كيفية تدبير اشتغال سيرورات الانتقال من مرحلة نمائية (درجة أو منـزلة سيرية ارتقائية) إلىٰ التي هي أعلىٰ منها، سواء في راهن علم النفس أو في تراث الفكر الإسلامي؟ وما تمفصلات قضاياهما الـمُمكِنة؟

وتتمثل أهداف البحث في الآتي:

1. الإسهام في إغناء النقاش حيال قضايا النظر الدَّرَجِي بشكلٍ عام في تفسير الظواهر النفسية من حيث النمو والارتقاء.

2. إبراز مدىٰ إمكانية إسهام الفكر الإسلامي في تفسير ظاهرة النمو والارتقاء من خلال مقاربته المقاصدية القائمة علىٰ الاستيعاب والتجاوز؛ لإغناء البحث التكاملي المعرفي النفسي تنظيراً وتوظيفاً.

3. تحليل قضايا هذا النظر في إطار التكامل المعرفي بين الفكر السيكولوجي والفكر الإسلامي؛ قصد إمكانية الإفادة منهما معاً في تفسير النموذج الدينامي، وظاهرة "التحوُّل المعرفي" في مجال النمو والارتقاء.

4. إغناء الرصيد المعرفي التكويني السيكولوجي، التدريسي لعلوم التربية في المؤسّسات الجامعية والمؤسّسات المهنية.

ولتحقيق أهداف هذا البحث، والإجابة عن أسئلته المطروحة؛ استخدم الباحثُ منهجَ التحليل الوصفي الكيفي، والتحليل الاستقرائي لآليّات اشتغال النظر الدَّرَجِي والنظر التحوُّلي في كلٍّ من مجال الفكر الإسلامي والفكر السيكولوجي المعاصر، وتحليل تمفصلاتها، وبيان دلالاتها على تجويد الفعل الارتقائي، من خلال الاشتغال بدراسات وبحوث ذات علاقة بالموضوع.

الدراسات السابقة

1. دراسة (Rest, Narvaez, Bebeau, & Thoma, 1999)؛ وهي دراسةٌ نقديّةٌ لنظرية النمو الأخلاقية المراحلية، تقترح نموذجاً بديلاً لتطوُّر الحُكم الأخلاقي أكثر مرونة من المراحل الصارمة.

2. دراسة (Kuhn, 2009)؛ وهي إسهامٌ نقديٌّ لنظرية النمو المعرفي المراحلية، وفيها يُقدِّم الباحث رؤية حديثة، مفادها أنَّ التفكير يتطوَّر تدريجياً، وليس عبر مراحل صارمة.

3. دراسات (Siegler, 1996 ,2001, 2020)، وهي تُعَدُّ من أهمِّ الإسهامات في علم نفس النمو التي انتقدت فكرةَ المراحل الصُّلْبة، وفكرةَ الانتقال الصارم بين المراحل، وطرحت نموذجَ التغيُّر التدريجي الـمُتعدِّد الاستراتيجيات.

4. دراسة (Müller, Carpendale, Smith, & Thelen, 2015)، وفيها عُرِضت المقاربات المعاصرة، مثل نظرية الأنظمة الدينامية التي تتجاوز النموذج المراحلي.

5. دراسة (Rogoff, 2003, 2016)؛ وهي دراسةٌ تهدفُ إلى توضيح كيف أنَّ النمو المعرفي يتشكَّل ضمن الممارسات الثقافية، وأنَّ مسارات النمو تختلف تبعاً لاختلاف السياقات الثقافية، لا وَفق مراحل عالميةٍ ثابتةٍ للنمو الإنساني، فيما يُعَدُّ نقداً مباشراً للنماذج المراحلية العالمية.

6. دراسة (Narvaez, 2018)؛ وهي دراسةٌ تُعْنىٰ بنقد النمو الأخلاقي المراحلي، وفيها يعيد الباحثُ النظرَ في نموذج لورانس كولبرج، ويقترح نموذجاً مُتعدِّدَ الأبعادِ للنمو الأخلاقي.

7. دراسة محمد نمر (2024)؛ وهي دراسةٌ تناولت تقسيم المراحل العمرية وَفق نظرية النمو المعرفي، وتقويمها في إطار قراءة تحليلية نقدية في بعض النماذج. ومن بين ما انتقدته بخصوص هذه النظرية، أنَّها أغفلت الجانب الروحي، وأنَّ تقسيم هذه المراحل تمَّ وَفق الواقع الوظيفي الذي يخدم المجتمعات الصناعية.

وعليه، تشير هذه الدراسات –التي تهتمُّ بتطوُّر التفكير، والنمو المعرفي، والنمو الاجتماعي، والنمو الأخلاقي، ودور الثقافة والسياق الاجتماعي في تشكيل النمو المعرفي– إلىٰ مجموعةٍ من النتائج النقدية الـمُهِمَّة، وهي:

أ. النمو الإنساني ليس انتقالاً صارماً بين المراحل، بل عمليةٌ تدريجيّةٌ.

ب. التطوُّر يتأثَّر تأثيراً كبيراً بالعوامل الاجتماعية والعوامل الثقافية، ولا يكون في بِنيةٍ معرفيّةٍ واحدةٍ.

ت. التطوُّر يحدث نتيجة تفاعلٍ مُعقَّدٍ بين عوامل عصبية وجسمية وبيئية، والتغيُّرات النمائية تنبثق من ديناميات التفاعل بين هذه العوامل، بدلاً من المرور بمراحل مُحدَّدة مُسبَقاً.

ث. توجد مساراتٌ مُتعدِّدةٌ للنمو، وليس نموذجاً واحداً عاماً؛ إذ تُفسِّر النماذج المعاصرة النمو عبر أنظمة دينامية مُتفاعِلة.

غير أنَّنا لم نجد –علىٰ حَدِّ علمنا– دراسة تكاملية تتعلَّق بما نريد تسليط ضوء البحث فيه. لذا؛ فإنَّ الإسهام العلمي الذي يُقدِّمه هذا البحث يتجلّىٰ في تحليله مفهوم النظر الدَّرَجِي ومفهوم النظر الدينامي التحوُّلي، بوصفهما من جهةٍ أولىٰ إطارين تفسيريين مشتركين، لفهم سيرورات التطوُّر والارتقاء في عِلم النفس لمراحل النمو، وذلك للسيرورات الارتقائية التي تحدث أثناء فعّالية جريان المقامات والأحوال من منظور التفكير الروحي والأخلاقي التهذيبي الإسلامي، ومن جهةٍ ثانية، في

إبراز أوجهِ التقاطع والاختلاف لتصوُّرهما قضية التأسيس والتجاوز للنموذج الدَّرَجِي، ومن جهةٍ ثالثة، في إمكانية بناءِ قراءةٍ أكثر استيعاباً وشمولاً لظاهرة النمو والارتقاء الإنساني، تجمع بين التحليل السيكولوجي وفلسفة تهذيب النفس في التراث الصوفي الإسلامي.

ولتحقيق هذه الأهداف؛ فقد نُظِّم البحث وَفق محورين مُتكامِلين؛ أوَّلهما: الارتقاء والنمو ضمن النظر الدَّرَجِي في علم النفس وقضايا تجاوزه، وثانيهما: الارتقاء والنمو ضمن النظر الدَّرَجِي في الفكر الإسلامي، ومحاولات التوجيه وسُبُل التجاوز.

أولاً: الارتقاء والنمو ضمن النموذج الدَّرَجِي في عِلم النفس

1. مفهوم النظر الدَّرَجِي وتوصيف اشتغاله

وصف جان بياجيه وسيغموند فرويد وهنري والون نمو الطفل بحسب مراحله العمرية؛ إذ لكلِّ مرحلةٍ نمائيةٍ طريقةُ تفكيرٍ مُحدَّدة. فوَفقاً للنظريات الكلاسيكية للنمو (مثل: نظريات جان بياجيه، وجيروم برونر، ولورانس كولبرج)، فإنَّ عُمرَ الطفل وتفكيره يتقدَّمان في وقت واحد. فإذا كان في سِنِّ الخامسة يُفكِّر بطريقة مُعيَّنة، فإنَّه في سِنِّ الثامنة أو في سِنِّ الثانية عشرة سوف يُفكِّر مَرَّةً أُخرىٰ بشكلٍ مختلفٍ، ويتبنّىٰ تفكيراً مُعقَّداً بشكلٍ مُتزايِدٍ مع نموّه (Siegler, 2001). فمثلاً، أضاف سيجلر نظرية بياجيه بناءً علىٰ العديد من الملاحظات السريرية والتجريبية التي تصف مراحل مختلفة من النمو، علىٰ النحو الآتي: المرحلة الحِسِّية بين صفر وسنتين، والمرحلة ما قبل العملية بين سنتين وسبع سنوات، والمرحلة العملية الملموسة بين سبع واثنتي عشرة سنة، وأخيراً مرحلة العمليات الـمُجرَّدة التي تتجاوز سِنَّ الثانية عشرة، وما إلىٰ ذلك.

كذلك وصف ج. برونر مراحلَ مختلفة في أشكال تمثُّلات عقلية لدىٰ الأطفال (في البداية غير نشطة؛ أيْ مبنية علىٰ الفعل، ثمَّ أيقونية قبل أنْ تكون رمزية)، في حين كان لورانس كولبرج مهتماً بالتطوُّر الأخلاقي للطفل الذي هو أيضاً يتمُّ علىٰ مراحل. لذا؛ فإنَّ معظم النظريات الكلاسيكية

للنمو هي ما يُمكِن أنْ نُسمِّيها "مراحلية" أو قائمة على نظر مراحلي، يُمكِن مقارنته باستعارة بصرية؛ إذ إنّ النمو المعرفي يُشبِه الصعود على الدرج كما يصعد المرء الدرج خطوة بخطوة. ولذلك، كرَّست البحوث في عِلم نفس النمو -على مدار عقودٍ من القرن الماضي- كثيراً من الجُهْد لتحديد طريقةِ التفكير الخاصّة بكلِّ مرحلةٍ عمريّةٍ (Siegler, 2001).

2. نقد النظر الدَّرَجِي في علم النفس المعاصر

نقصد بهذا النقد الذي أرساه تيارُ ما بعد بياجيه، وتمثَّل في الأسئلة التي وُجِّهت إلى نموذج الدرج في التفسير السيكولوجي لظاهرة النمو لدى الطفل والمراهق، مثل: لماذا لم تُركِّز النظريات التقليدية بشكلٍ أكبر على التغيُّر الذي يحدث بين المراحل النهائية؟ ولماذا تمَّ تهميش التقلُّبات التي تبدو أقلّ أهميةٍ وأقلَّ إثارةٍ، مع أنَّها قد تكون الوحيدة الموجودة وذات الفاعلية في نهاية المطاف، لا سيَّما أنَّ دراسةَ التغيُّرات الدقيقة تُساهِم بالتأكيد بشكلٍ كبيرٍ في فهم نمو تفكير الطفل وتطوُّره؟ ثمَّ، ألم يتفق معظم علماء الأحياء على مساهمات التطوُّر الجزئي (مثل: الطفرات أو إعادة التركيب الجيني) في التطوُّر الكُلِّي للأنواع. ومُقابِل ذلك، ألا يكون من الأكثر إثارة للاهتمام، في فهم نمو الطفل، وصف تلك التغيُّرات الدقيقة التي تحدث بشكلٍ مستمرٍ وتدريجي في وتيرة ظهور طرائق جديدة للتفكير، بدلاً من محاولة تفسير التغيُّرات الكبيرة من مرحلة تفكيرية إلى أُخرى؟ (Siegler, 2001).

هذه أسئلةٌ، وغيرها كثير، لا تزال تُطرَح بصدد نقد النموذج الدَّرَجِي في التفسير السيكولوجي والعصبي للنمو، بخصوص نمو الذكاء أساساً، مع إمكانية مقاربته من زاوية استيعابية تجاوزية. وعليه، فقد تمَّ التركيز بالأساس في هذا البحث على نظرتين نقديتين لهذا النظر الدَّرَجِي، وذلك لكلٍّ من عالِم النفس الأمريكي روبرت سيغلر، وعالِم النفس والأعصاب الفرنسي أوليفييه هودي.

أ. التفكير لا يخضع للتقسيم العمري

ممّا لا شكَّ فيه أنَّ البحوثَ الـمُتراكِمةَ في عِلم النفس على مَرِّ السنين، قد ألقت بظلالٍ من الشكِّ على فرضية النمو في مراحل متتالية أو ما يُعرَف بالنمو المتتالي المراحل. وتبيَّن أيضاً أنَّه لا

توجد حالة معرفية واحدة تظهر في سِنٍّ مُعيَّنة يتمُّ استبدال أُخرىٰ بها كُلِّياً في أعمار لاحقة. وهذا يعني أنَّ التقلُّب والتحوُّل المعرفي عبر السياقات أصبح هو القاعدة، وليس الاستثناء في نمو الطفل كما كان من قبل، وأنَّ استخدام الاستراتيجيات الجديدة إذا كان يتزايد ببطء، فإنَّه -مع ذلك- يبدو أنَّ التحوُّلَ مستمرٌّ للغاية، بل النمو هو التغيُّر والتحوُّل ذاته. وهذا الأخير جزء مستمر من الأوَّل (Limón & Mason, 2002).

إنَّ انتقاد النظريات التي تفترض وجودَ علاقةٍ وثيقةٍ بين العمر والتفكير-بحسب (Siegler, 2001)- لا يعني تشويهها بشكلٍ كاملٍ؛ فيكفي أنَّها حفَّزت إلىٰ ابتكار أساليب أكثر براعة من أيِّ وقت مضىٰ، لإثبات أنَّ الرُّضَّع والأطفال الصغار "يمتلكون" المهارات المعنية أو "لا يمتلكونها". وفي نهاية المطاف، فقد أدَّت عموماً إلىٰ تطوير قاعدة بيانات غنية بشكل مُتزايِد بشأن النمو. وبدلاً من ذلك -يضيف هذا الباحث الأخير- يهدف النقد إلىٰ وضع مشكلة بالغة الأهمية في مركز النقاش، مفادها أنَّ الطريقة التي يحدث بها التغيُّر والتقلُّب، والآليّات التي تجعله مُمكِناً، والتي تُشكِّل القوَّة الدافعة له، تمَّ إهمالها وتهميش قضيتها بشكل كبير. وقبل السعي إلىٰ فهمِ آليّات التغيُّر، يجب إدراكُ نقطةٍ رئيسةٍ واحدةٍ، مفادها أنَّ تفكير الأطفال هو أكثرُ تغيّراً وتقلُّباً ممّا تقترحه النماذج التقليدية. وعلىٰ الرغم من أنَّ هذا التقلُّب والتغيُّر موجودٌ في العديدِ من الأنشطة المعرفية المختلفة، فقد تمَّ استكشافه أكثر من خلال الاشتغال بالحساب الذهني؛ إذ يستخدم الأطفال مجموعةً واسعةً جداً من الاستراتيجيات لحَلِّ المشكلات الحقيقية بالنسبة إليهم. وبلفظٍ آخر، إنَّ ما يثير اهتمام علماء نفس النمو هو أنَّ الاستراتيجيات التي يستخدمها الأطفال تختلف اختلافاً كبيراً مع نموهم واكتسابهم للخبرة. وقد تمَّ اكتشاف هذا التقلُّب المعرفي في تجربةٍ كان لها هدفٌ آخر، هو تعرُّف مدىٰ دراية الأطفال بالأرقام في بداية تعليمهم وأثناء نموهم؛ أيْ إنَّ هذا التقلُّب المعرفي يبدأ مُبكِّراً جدّاً، ويستمر طوال الحياة، وهو سِمَةٌ أساسيةٌ للبشر (Siegler, 2001).

وعليه، فقد أصبح من الضروري دمج هذا التقلُّب والتحوُّل المعرفي في نموذجٍ نظريٍّ جديدٍ، يتصوَّر النمو والارتقاء سلسلةً من الموجات الـمُتداخِلة، تتوافق كلٌّ منها مع طريقةٍ مختلفةٍ في التفكير

أو الاستراتيجية، بعيداً عن صورةِ السُّلَّم أو الدرج؛ فكلُّ استراتيجيةٍ تكون قادرةً على التداخل مع أُخرى، مع التحرُّك تدريجياً نحو اعتماد أكثر استراتيجية فعّاليةً وأماناً. وليس كلّ استراتيجية فكريّة تتبع أُخرى وتليها، أو تكون -بتعبير (Larivée, 2016, P.235)- نموذجاً نهائياً تموُّجياً. والظاهر أنَّ الاستراتيجيات المعرفية تُشكِّل خصيصةً مركزيةً للاشتغال المعرفي. وبلفظٍ آخر، إنَّنا نتحدَّث عن نموذج ينطلقُ من فكرةِ أنَّ الطفل يعرف استخدام استراتيجيات تفكير مُتعدِّدة، وما عليه إلّا الاختيار من بينها؛ إذ يكتشف في الغالب طرائق جديدة للتعامل مع المشكلة (Adolph,1997). ويُعزِّز هذا التفسير ما توصَّلت إليه بعضُ البحوث السيكولوجية من وجودِ علاقةٍ نمائية متبادلة بين الحركة التكيُّفية والإدراك؛ إذ يكمن إدراك الإمكانات في قلبِ الحركةِ التكيُّفية، ويعمل هذا الإدراك على تحقيق التوازن والحركة، ويسمح باختيار الحركات المستمرة وتعديلها بشكلٍ مناسبٍ (Berger & Adolph, 2007).

صحيحٌ أنَّ بياجيه قد يبدو أهم مُنظِّري النظرية البنائية، لكنَّه أيضاً الشخص الذي أظهر نفسه بوصفه الأكثر حساسيةً للحاجة إلى تفسير التغيُّر والتقلُّب؛ إذ افترض وجود تغيُّرٍ أكبر في الفكر خلال مُدَد قصيرة من التحوُّل، وعَدَّ هذا التباين العامل الحاسم للتقلُّب المعرفي. كذلك أدرك أنَّ الهياكل المعرفية تتغيَّر باستمرار بطرائق خَفِية من خلال عمليات الاستيعاب والتكيُّف، بما في ذلك خلال أوقات التوازن العام. ومع ذلك، فإنَّ الانطباعَ السائد الذي ينشأ من عمل بياجيه هو أنَّ الطفل في أيِّ عُمرٍ تقريباً سيُفكِّر في مشكلةٍ مُعيَّنةٍ بطريقةٍ مُعيَّنةٍ، كاشفاً عن مستوى البِنية المعرفية التي لديه (Siegler, 2001).

ب. الذكاء ينمو كفيّاً

في أوائل تسعينات القرن العشرين الميلادي، أثار مفهوم الكف (Inhibition) موجةً جديدةً من الاهتمام بعِلم النفس المعرفي، سواء في أمريكا الشمالية أو في أوروبا؛ ففي إطار هذا الاتجاه البحثي الجديد، تبيَّن أنَّ النمو المعرفي لا يُمكِن اختزاله في تنسيق الوحدات البنيوية وتنشيطها (كما في نظرية

بياجيه البنيوية، وفي نماذج البنيوية الجديدة)، بل أصبح النمو ينطوي أيضاً -في كثيرٍ من الأحيان- على كف بِنية أو استدلالٍ مُنافِسٍ. ومن ثَمّ، أصبح يُنظَر إلى عمليات الانتقاء والكف بوصفها مُرتبِطة بالعمر والمجال (Houdé, 2000). وبعبارةٍ أُخرى، من ناحيةٍ، توجد بالفعل لدى الأطفال قدراتٌ معرفيّةٌ مُعقَّدةٌ جداً؛ أيِ المعرفة الجسدية والرياضية والمنطقية والنفسية التي تجاهلها بياجيه، ولا يُمكِن اختزالها في الأداء الحِسِّي الحركي الصارم (الخطوة الأولى من الدرج). ومن ناحيةٍ أُخرى، ومع استمرار نمو الذكاء حتى مرحلة المراهقة والبلوغ (الخطوة الأخيرة)، فإنَّ هذه الأخيرة هي الأُخرى تتخلَّلها أخطاء وتحيُّزات إدراكية وتحوُّلات غير مُتوقَّعة، لم تتنبَّأ بها نظرية بياجيه. وهكذا، بدلاً من اتباع خط أو مسار تصاعدي ينطلقُ من المجال الحِسِّي الحركي إلى الـمُجرَّد (مراحل بياجيه)، يتقدَّم الذكاء بطريقة غير مُنتظَمةٍ وغير خطيةٍ؛ إذ سيؤدّي الكف دوراً إيجابياً وتكيُّفياً في إطار هذا النمو (Houdé, 2007). فما علاقة الكف بالنمو (نمو الذكاء)؟ وإلى أيِّ حَدٍّ شكَّل عِلمُ النفس العصبي منعطفاً بحثياً في جديد علم النفس، من خلال إسهامه في تشكيل نظر مستوعب ومتجاوز للنموذج الكلاسيكي للنمو القائم على النظر الدَّرَجِي؟

وبلفظٍ آخر، بدلاً من تصوُّر تقدُّم الذكاء ونموه في بُعْده الخطي والتراكمي من الحِسِّي إلى الـمُجرَّد، يُمكِن تصوُّر تقدُّمه بطريقة أكثر دينامية، تعتمد استراتيجيات مُتداخِلة مُتعدِّدة؛ ففي دماغ كل طفل أو بالغ، يُمكِن أنْ تتنافس -في أيِّ وقت- الاستدلالات السريعة والبدهية، أو التحيُّزات المعرفية (النظام 1)، والقواعد المنطقية، أو ما يُسمّى الخوارزميات "الدقيقة" (النظام 2)، فيما يُطلَق عليه اسم الصراعات المعرفيّة. وللتغلُّب على هذه الأخيرة، يجب على الدماغ أنْ يتكيَّف، وذلك من خلال اعتماد الذكاء العام (أو المرونة) على قدرة التحكُّم التنفيذي لقشرة الفصّ الجبهي (مكمن النظام 3)؛ أيْ إنَّ هذا النظام الأخير يجب أنْ يكف النظام (1) الـمُرتبِط بالعواطف والمشاعر، ويُنشِّط النظام (2)، حالة بحالة، بحسب السياق (Houdé, 2018). وعليه، تبدو دينامية الاستيعاب والتلاؤم اليوم -من منظورِ عِلم النفس العصبي- غير كافية لوصفِ الطريقةِ التي ينمو بها الذكاء البشري. فالطفل الذي فشل في استيعاب الرقم مثلاً، ليس الـمُشكِل في حَدِّ ذاته أنَّه استخدمه في

وقتٍ مُبكِّرٍ جداً؛ أيْ خارج المرحلة النمائية المناسبة، بقَدْر ما يتمثَّل الـمُشكِل في فشل الطفل في كيفية كفّ الاستراتيجية الإدراكية غير الـمُلائِمة. ومن ثمّ، فالنمو لا يعني فقط بناء الاستراتيجيات المعرفية وتفعيلها، كما اعتقد بياجيه، بقَدْر ما يعني أيضاً ضبط كيفية كفّ الاستراتيجيات الـمُتنافِسة الورود تنفيذياً في الدماغ، وذلك بإبقاء الـمُلائِم منها، وترك ما هو غير ذلك. وبلفظٍ آخر، أكَّد بياجيه في نظريته عن نمو الطفل أنَّه منذ مرحلة المراهقة (مرحلة العمليات التجريدية) لا ينبغي للمرء أنْ يرتكب أخطاء منطقية، بوصفها أكثر المراحل صياغة وتشكيلاً للذكاء التجريدي، وباعتبار بلوغها آخر "خطوة الدرج". والحقيقة أنَّ الواقع غير ذلك؛ أيْ إنَّ أدمغةَ المراهقين والبالغين تستمر – بشكلٍ عفويٍّ– في ارتكاب أخطاء إدراكية منهجية، مثل تلك التي يُحدِثها الأطفال مِمَّنْ هم أصغرُ سِنّاً، في بعض المهام المنطقية، على الرغم من أنَّها بسيطة جداً. وهنا نكتشف مَرَّة أُخرى مدى نمو الذكاء، حتى هذه المرحلة الأخيرة، والدور الذي يلعبه الكفّ في هذا النمو (Houdé, 2007). وبعبارة أُخرى، لا يوجد اكتمال ذكائي بمُجرَّد بلوغ مرحلة التجريد بوصفها آخر مرحلة ضمن تصوُّر هذا النظر الدَّرَجِي؛ إذ يُمكِن للبالغين أنفسهم اقتراف الزلّات الاستدلالية الإدراكية استنباطاً واستقراءً (Houdé, 2022, P.92). ومن ثمّ، عوضاً عن تتبُّع مسار درجي ينطلق ممّا هو حِسِّي حركي إلى ما هو مُجرَّد (مراحل بياجيه)، دون استحضار لإمكانية اقتحام عقبات ما تعترض المسار العمري، فإنَّ عِلم النفس الجديد ينظر إلى الذكاء بوصفه منظراً لجبالٍ لا يُمكِن صعودها خطياً، وإنَّما بوصف الذكاء مُفاجِئاً ولا مُنتظَماً.

ثانياً: الارتقاء والنمو ضمن النظر الدَّرَجِي والنَّظر الدِّينامي المقاصدي في الفكر الإسلامي

يُمكِن القول: إنَّ فكرة الارتقاء والانتقال من مرحلةٍ أو درجةٍ إلى أُخرى أعلى منها التي تستند إلى النظر الدَّرَجِي أو نموذج الدرج، قد تمَّ التطرُّق إلى قضيتها، فيما يُعرَف في تراث الفكر الإسلامي بقضيّة تهذيب النفس وتزكيتها من منظور ارتقائي درجي مقاماتي؛ فثمة دراسات كثيرة تحدثت عن

التزكية وعلاقتها بالنفس وبالعقل وبالقيم العليا وبمقاصد القرآن (حوىٰ، 2008، ص63 – 104. النجار، 2019، ص11–38). وأُفرِدت لها مُؤلَّفات حملت في عناوينها دلالات قضايا هذا النظر الأخير، مثل: (منازل السائرين) للهروي، و(مدارج السالكين) أو (مراحل السائرين) لابن القيِّم. فكيف تمَّ استحضار هذا النظر الدَّرَجِي في هذين الـمُؤلَّفين تحديداً؟ وكيف تمَّ تناول هذا النظر، وطرح قضية تجاوزه من زاوية الاشتغال بدائرة الفكر الإسلامي؟

1. (منازل السائرين) والتأسيس للنظر الدَّرَجِي

قال أبو إسماعيل عبد الله بن محمد بن علي الأنصاري الهروي (ت481هـ) عن سبب تأليفه (المنازل)، مُبيِّناً فيه كذلك منهجَ نظرِه التأليفي عامة، ومنهجَ نظرِه الدَّرَجِي بشكلٍ خاصّ: "وبعد، فإنَّ جماعةً من الراغبين في الوقوف علىٰ منازل السائرين إلىٰ الحقِّ عزَّ اسمُه من الفقراء من أهلِ هراة والغرباء طال علىٰ مسألتهم إياي زماناً أنْ أُبيِّن لهم في معرفتها بياناً يكون علىٰ معالمها عنواناً. فأجبتهم بذلك بعد استخارتي الله واستعانتي به، وسألوني أنْ أُرتِّبها لهم ترتيباً يُشير إلىٰ تواليها، ويدلُّ علىٰ الفروع التي تليها، وأنْ أُخْليه من كلامِ غيري، وأختصره؛ ليكون ألطفَ في اللفظ، وأخفَّ للحفظ. وإنّي خفتُ أنّي إنْ أخذت في شرح قول أبي بكر الكتاني: إنَّ بين العبد والحقِّ ألفَ مقامٍ من نورٍ، وظلمة طوَّلت علي وعليهم، فذكرت أبنية تلك المقامات التي تشير إلىٰ تمامها، وتدلُّ علىٰ مرامها، وأرجو لهم بعد صدق قصدهم ما قال أبو عبيد البسري: إنَّ لله عباداً يريهم في بداياتهم ما في نهاياتهم (...). وقد قال الجنيد: "قد يُنقل العبدُ من حالٍ إلىٰ حالٍ أرفعَ منها وقد بقي عليه من التي نُقل عنها بقيَّة، فيشرف عليها من الحالة الثانية، فيصلحها". واعلم أنَّ السائرين في هذه المقامات علىٰ اختلاف مفظع، لا يجمعهم ترتيبٌ قاطعٌ، ولا يوقِفهم منتهىٰ جامع. وقد صنَّف جماعةٌ من المتقدمين والمتأخرين في هذا الباب تصانيف (...)، وأكثرهم لم ينطق عن الدرجات" (الهروي، 1988، ص5–6).

يتضح من هذا النصّ الواردِ في مقدمة كتاب (منازل السائرين) للهروي ما يأتي:

أ. تأليف هذا الأخير بالشكل الذي تُجمِله دلالة عنوان الكتاب كان يُعبِّر عن بعضِ اهتمامات المجتمع الذي عاش فيه، والتي تتمثَّل في تهذيب النفس وكيفية الارتقاء بها تعبُّدياً؛ إذ يُمكِن القول بأنَّه العصرُ الذي شهد نقلةً نوعيةً في منهجيّة التأليف في الكتب التي اهتمَّت بهذا البُعْد الارتقائي النفسي والروحي، والتي تهتمُّ في مجموعها بكيفية مساعدة مَنْ يريد الاطِّلاع على الحكم وقواعد التصوُّف الأخلاقي التي يستلهم منها كيفية التحقُّق بأحكام مقام الإسلام، وأنوار مقام الإيمان، وأسرار مقام الإحسان، وصولاً إلى التحقُّق بقوله تعالى: ﴿واعْبُدْ رَبَّكَ حَتّىٰ يَأْتِيَكَ اليَقِينُ﴾ [الحجر: 99].

ب. النظر الدَّرَجِي في (منازل السائرين) يتجلّى من خلال تقسيم هذا الأخير إلى مُكوِّنات تستلزم تحقيق أوَّلها استشرافاً لنهايتها، ويتضح ذلك من خلال قول صاحبه: "وعندي أنَّ العبدَ لا يَصِحُّ له مقامٌ حتى يرتفع عنه، ثمَّ يُشرِف عليه" (الهروي، 1988، ص6)، وكما أفصح عنه كذلك، بذكره "الدرجات" في الجملة الأخيرة من النصّ المذكور آنفاً.

ت. وجود استحضار تنبيهي بخصوص اشتغال النظر الدَّرَجِي، من حيث تدبير درجات الانتقال من مقامٍ إلى آخر، ومن حالٍ إلى آخر أعلى منه، وذلك في استشهاده -من جهةٍ- بكلٍّ من فكرة أبي عبيد البسري المُتعلِّقة بظاهرة إمكانية تسريع النمو والارتقاء، باللغة السيكولوجية المعاصرة. ومن جهةٍ أُخرى، من خلال استشهاده بفكرة الجنيد الدالَّة على الاستمرارية التدبيرية للمقام بدل التعامل مع هذا الأخير بنوعٍ من القطيعة التي تستحضر منطق الفصل الذي يقطع الالتفات إلى المقام الذي جاوزه. وبمعنى آخر، التأسيس للنظر الدَّرَجِي كانت تتخلَّله إشارات ضمنية دالَّة على إرساء وعي بعدم التعامل مع المقامات والأحوال بمنطق حِسِّي؛ إذ سيتبلور هذا الوعي التوجيهي بشكلٍ جَلِيٍّ ومُمنهَجٍ مع الإمام المقاصدي ابن قيِّم الجوزية (751هـ) في كتابه (مدارج السالكين).

2. النظر الدَّرَجِي في اختبار النظر المقاصدي ومِـحَكِّه

يُمكِن القول: إنَّ التنظيرَ لنموذج الدرج في الفكر الإسلامي قد عرف وجوده التأسيسي المنهجي مع الهروي في مُؤلَّفه (منازل السائرين)، وأنَّ الحديث عن نقد هذا النموذج، قد تمَّ التطرُّق إليه مع ابن القيِّم في كتابه (مدارج السالكين)، وذلك في سياق الحديث عن المنازل والأحوال وترتيبها، ومناقشة إمكانية تقديم منـزلة على أُخرى مع تبرير ذلك الشيء الذي ترتَّب عليه –في نظرنا– تسليط الضوء والكشف عن قضايا كبرى، لا تزال محطَّ نقاشٍ ونقدٍ من جهة راهن البحث السيكولوجي، وبحوث علمية أُخرى لها الاهتمام نفسه بقضايا التفسير العلمي لظاهرة نمو الذكاء وصلتها بظواهر أُخرى. إنَّ الأمرَ يتعلَّقُ بالتأسيس للنظر الدَّرَجِي والتأسيس لنقد هذا الأخير في ثنايا تعقيبات ابن القيِّم الغنية في كتابه (مدارج السالكين) على كتاب (منازل السائرين) للهروي.

والحقيقة أنَّه لا يُمكِن منح معنى لتوجيه ابن القيِّم لهذا النموذج في غياب الاطِّلاع عمّا يجري في راهن البحث العلمي، بخصوص قضايا النمو والارتقاء، وما تطرحه إشكالية نمطية المراحل النمائية والنظر المراحلي الذي كان من ورائه مُنظِّرون سيكولوجيون (مراحليون/ Stadistes)، كما يُحِبُّ روبرت سيغلر أنْ ينعتهم بذلك، وما قام به هذا الباحث السيكولوجي الأخير بخصوص الكشف عن قضية التقلُّب المعرفي وارتباطه بالنمو والتغيُّر الذي يحدث أثناء الانتقال من مرحلةٍ نمائيةٍ إلى أُخرى، والذي بموجبه يحدث النمو والارتقاء، وما كشف عنه كذلك البحث النفسي العصبي في كون الدماغ ينمو كفيّاً، وبقَدْر ما يكفُّ ينمو ويرتقي، كما تقدَّم بيانه في هذا البحث.

ومن الجدير بالذكر أنَّ الحديث عن نقد "النظر الدَّرَجِي" كما تمَّ تداوله في (مدارج السالكين) جاء في معرض الحديث عن منـزلة العزم، وهي المنـزلة الرابعة من (منازل السائرين) أو الدرجة الرابعة من (مدارج السالكين)، وأساساً في معرض تعقيب ابن القيِّم على الهروي بخصوص تقديم منـزلة على أُخرى؛ إذ يتعلَّق الأمرُ بتقديم الهروي منـزلة التوبة على منـزلة المحاسبة. وفي هذا السياق التوجيهي النقدي الذي يروم تطوير التأسيس لهذا النظر وتجويده، قال ابن القيِّم: "وصاحب المنازل

قدَّم التوبة على المحاسبة، ووجه هذا أنَّه رأى التوبة أوَّل منازل السائر بعد يقظته، ولا تتمُّ التوبة إلّا بالمحاسبة؛ فالمحاسبةُ تكميلُ مقام التوبة، فالمراد بالمحاسبة الاستمرار على حفظ التوبة، حتى لا يخرج عنها، وكأنَّه وفاءٌ بعقد التوبة" (ابن القيِّم، 1973، ج1، ص133). وفي هذا السياق التوجيهي أيضاً، أضاف ابنُ القيِّم: "واعلم أنَّ ترتيب هذه المقامات ليس باعتبار أنَّ السالكَ يقطع المقام، ويُفارِقه، وينتقل إلى الثاني، كمنازل السير الحِسِّي. هذا محالٌ، ألا ترى أنَّ اليقظةَ معه في كلِّ مقامٍ لا تُفارِقه، وكذلك البصيرة والإرادة والعزم، وكذلك التوبة؛ فإنَّها كما أنَّها من أوَّل المقامات، فهي آخرها أيضاً، بل هي في كلِّ مقامٍ مستصحبة، ولهذا جعلها الله تعالى آخر مقامات خاصته، فقال تعالى في غزوة تبوك، وهي آخرُ الغزوات التي قطعوا فيها الأوديةَ والبدايات والأحوال والنهايات: ﴿لَّقَد تَّابَ ٱللَّهُ عَلَى ٱلنَّبِيِّ وَٱلْمُهَٰجِرِينَ وَٱلْأَنصَارِ ٱلَّذِينَ ٱتَّبَعُوهُ فِي سَاعَةِ ٱلْعُسْرَةِ مِنۢ بَعْدِ مَا كَادَ يَزِيغُ قُلُوبُ فَرِيقٍ مِّنْهُمْ ثُمَّ تَابَ عَلَيْهِمْ ۚ إِنَّهُۥ بِهِمْ رَءُوفٌ رَّحِيمٌ ﴿١١٧﴾﴾ [التوبة: 117]، فجعل التوبةَ أوَّلَ أمرهم وآخره. وقال ﷻ في آخر سورةٍ أُنزلت على الرسول ﷺ: ﴿إِذَا جَآءَ نَصْرُ ٱللَّهِ وَٱلْفَتْحُ ۝١ وَرَأَيْتَ ٱلنَّاسَ يَدْخُلُونَ فِي دِينِ ٱللَّهِ أَفْوَاجًا ۝٢ فَسَبِّحْ بِحَمْدِ رَبِّكَ وَٱسْتَغْفِرْهُ ۚ إِنَّهُۥ كَانَ تَوَّابًا ۝٣﴾ [النصر:1-3]، وفي الصحيحين، عن عائشةَ رضي الله عنها: "أنَّ رسولَ الله ﷺ ما صلّى صلاةً بعد إذ أُنزلت عليه هذه السورة إلّا قال في ركوعه وسجوده: "سبحانك اللهم ربنا وبحمدك، اللهم اغفر لي، يتأوَّل القرآن". فالتوبةُ هي نهايةُ كلِّ سالكٍ وكلِّ وليٍّ لله، وهي الغايةُ التي يجري إليها العارفون بالله وعبوديته. وما ينبغي له، قال تعالى: ﴿إِنَّا عَرَضْنَا ٱلْأَمَانَةَ عَلَى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱلْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا ٱلْإِنسَٰنُ ۖ إِنَّهُۥ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا ﴿٧٢﴾ لِّيُعَذِّبَ ٱللَّهُ ٱلْمُنَٰفِقِينَ وَٱلْمُنَٰفِقَٰتِ وَٱلْمُشْرِكِينَ وَٱلْمُشْرِكَٰتِ وَيَتُوبَ ٱللَّهُ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتِ ۚ وَكَانَ ٱللَّهُ غَفُورًا رَّحِيمًا ﴿٧٣﴾﴾ [الأحزاب: 72-73]، فجعل سبحانه التوبةَ غايةَ كلِّ مُؤمِنٍ ومُؤمِنةٍ. وكذلك الصبر؛ فإنَّه لا ينفكُّ عنه في مقامٍ من المقامات. وإنَّما هذا الترتيب ترتيب المشروط المتوقّف على شرطه المصاحب له. ومثالُ ذلك: أنَّ الرضا مُترتِّب على الصبر لتوقُّف الرضا عليه، واستحالة ثبوته بدونه، فإذا قيل: إنَّ مقام الرضا أو حاله على الخلاف بينهم، هل هو مقامٌ أو حالٌ؟ بعد مقام الصبر لا يعني به أنَّه يُفارِق الصبر، وينتقل

إلى الرضا، وإنَّما يعني أنَّه لا يحصل له مقامُ الرضا حتى يتقدَّم له قبله مقامُ الصبر، فافهم هذا الترتيب في مقامات العبودية" (ابن القيِّم، 1973، ج1، ص133–134). وعليه، يتضح من خلال ما قاله ابن القيِّم ما يأتي:

أ. لا يخلو هذا التوجيه لابن القيِّم من بُعْده النظري المقاصدي في تبرير تعقيبه الذي مكَّنه فعلاً من تجاوز النظر التجزيئي للسير المقامي، والتعامل مع (منازل السائرين) ليس وَفق نظر درجي حِسِّي، وإنَّما وَفق نظرٍ كُلِّيٍّ وظيفيٍّ يجعل المقامات تتصل فيما بينها اتصالَ الوسيلةِ بالغاية، واتصالَ الجزءِ بالكلِّ. وهو ما أفصح عنه ابن القيِّم بقوله: "فليس في ذلك ترتيب كُلِّيٍّ لازمٌ للسلوك" (ابن القيِّم، 1973، ج1، ص138)، "وأنَّ منـزلةَ "التوكُّل" قبل منـزلة "الإنابة"؛ لأنَّه يتوكّل في حصولها. فالتوكُّلُ وسيلةٌ، والإنابةُ غايةٌ" (ابن القيِّم، 1973، ج1، ص134)، وأنَّ "التوبة التي جعلوها من أوَّل المقامات هي غاية العارفين، ونهاية أولياء الله الـمُقرَّبين، ولا ريب أنَّ حاجتهم إلى المحاسبة في نهايتهم فوق حاجتهم إليها في بدايتهم" (ابن القيِّم، 1973، ج1، ص138).

ب. إتيان ابن القيِّم بأمثلة التوبة والصبر والرجاء وغيرها، فيه ما يدلُّ على استحضار التغيُّر والتقلُّب الذي يعتري السائرَ الذي يريد تحقيق هذه المنازل والمدارج الـمُرتبِطة بمقامات العبودية. وهو ما يُمكِن أنْ يزيل الصفة الحِسِّية الجامدة الثابتة لهذه الأخيرة؛ ما يمنح تدبير هذه المقامات مُتغيِّراً جديداً في اعتبار الانتقال المقامي، لا يُمكِن التغاضي عنه؛ فهو حالٌّ في تدبيرِ هذه المنازل والمدارج التي يُراد السيرُ وَفق منطق سيرورة اشتغالها الارتقائي التصاعدي.

ت. منح مفهوم المقام دينامية وحركة بدل التعامل معه بوصفه ثابتاً، وهو ما عبَّر عنه ابنُ القيِّم باستحالةِ ثبوتِ المقام، واستقلاليته الوظيفية في مقامات العبودية، وأنَّ من المنازلِ ما تكون جامعةً لمقامين، ومنها ما قد يجمع أكثر من مقامٍ، ومنها ما يندرجُ في جميع المقامات، ولا يستحق صاحبه اسمه إلّا عند استجماع جميعِ المقامات فيه (ابن القيِّم، 1973، ج1، ص136–138). ومن ثمّ، يكون ابن القيِّم قد كشف –إلى حَدٍّ ما– عن قضيةٍ أساسيةٍ لها أصلٌ في البحث السيكوفيزيولوجي وبحوث

علوم الأعصاب المعرفية، ولها تعلُّق بقضية "المرونة المعرفية" التي هي أساسُ حُدوثِ التغيُّر والتقلُّب، كما أشار إلى ذلك بقوله: "وقد ينسلخ السالكُ من مقامِه كما ينسلخُ من الثوب، وينـزل إلى ما دونه، ثمَّ قد يعود إليه، وقد لا يعود" (ابن القيِّم، 1973، ج1، ص136).

ث. وضع مُؤشِّرات قابلة للملاحظة تقتضي من السالك متى حصلت واستحكمت وصَحَّت وجوب الانتقال من مقامٍ إلى آخرَ. وفي هذا المعنى، قال ابن القيِّم: "فإذا استحكم قصده صار عَزماً جازماً" (ابن القيِّم، 1973، ج1، ص132)؛ أيْ إنَّه لا يحصل الانتقال من مقامٍ إلى آخر حتى يحصل تمكُّن ما من المقام السابق. وبمعنى آخر، يُعَدُّ هذا الاستحكام والتمكُّن من مُؤشِّرات النمو والارتقاء، وليس بالضرورة اعتبار مُتغيِّر الزمن مُؤشِّراً للانتقال من مرحلةٍ نمائيةٍ ودرجةٍ ارتقائيةٍ إلى التي تليها دون اعتبارٍ لفاعليةِ التغيُّرات والتقلُّبات الـمُمكِنة التي تحدث أثناء درجات الارتقاء التعبُّدي.

ج. وجود مقامات، ووجود "أحوال" تتخلَّلها طوال السير والسلوك التعبُّدي، ووجود مقامات وحضورها الـمُتكرِّر ضمن مقاماتٍ أُخرى مُغايِرة لها؛ يدلُّ على الطبيعة التقلُّبية للنفس، وهو كذلك بالنسبة إلى وجود "الأحوال" ضمن (مدارج السالكين) و(منازل السائرين). ومن ثمّ، يُمكِن القول: إنَّه توجد إشارةٌ ما إلى بروزِ نواةٍ للتفكير في قضية "التقلُّب المعرفي"، وهي قضيةٌ ذاتُ أهميةٍ كبيرةٍ في حقل البحث العلمي الراهن، وذات مستقبلٍ بحثيٍّ واعدٍ بخصوصها، كما أشار إلى ذلك (Siegler, 2007, P.104).

خاتمة

تصدّى هذا البحث لقضية النظر الدَّرَجِي في تفسير الارتقاء والنمو الإنساني (طفلاً أو راشداً)، وقضية حدود هذا النظر في فهم ميكانيزمات ظاهرة الارتقاء الإنساني واستيعابها في كلٍّ من الحقل المعرفي النفسي الإسلامي، وحقل عِلم النفس المعاصر. وقد انتهى البحثُ إلى وجود تيارٍ تفسيريٍّ

جديدٍ في كلٍّ من المرجعيتين. يرجع الارتقاء والنمو كذلك إلى عملية تحريك قصدي، يتمُّ أثناء جريان مراحل الارتقاء، وأثناء الانتقال من مقامٍ تعبُّدي إلى آخر، بما يُعزِّز الوعي التكاملي المعرفي في فهمِ قضية الارتقاء والنمو، في علاقتها بالذكاء الإنساني، بشكلٍ مناسب.

وفي إطار النقد الـمُوجَّه إلى نموذج الدرج والنظر المراحلي بشكلٍ عام الذي ينظر إلى العمر وأحواله النفسية بوصفها تقطيعات زمنية نمائية نمطية، يُمكِن التحكُّم في مسارها، والتنبُّؤ به، مُتجاهِلاً -عن قصدٍ أو غير قصدٍ- تلك الاستثناءات التي لم يتمَّ تسليط الضوء عليها أكثر، وإنْ كانت تُعَدُّ عوامل حاسمة في النمو والارتقاء، كما كُشِف عنها في كلٍّ من الحقلين المعرفيين المذكورين. وعلى الرغم من ذلك، فإنَّه يُمكِن تأويل هذا النظر المراحلي، وإرجاع هيمنة حضوره مُؤقَّتاً؛ لطبيعة النشأة التي تُصاحِب كلَّ حقلٍ معرفيٍّ يريد تأسيس مجاله الإبستمولوجي الخاصّ به، انطلاقاً من مواردِه المعرفيّة والمادية المتاحة له.

وفي إطار ما سبق من أبعاد المقارنة بين التصوُّرين المعرفيين لقضايا النمو والارتقاء، يُمكِن القول: إنَّ الذي تغيَّر تفسيرياً على مستوى النظر الدَّرَجِي، في ارتباطه بالارتقاء النفسي ودرجات تهذيب النفس في التصوُّر النفسي الإسلامي؛ هو الفهم والوعي إزاء اشتغال هذا النظر، وأنَّ درس تهذيب النفس ارتقائياً في الفكر المقاصدي الإسلامي تحديداً، يُعلِّمنا أنَّ الغايةَ من هذا النظر، إنَّما هي تعليميةٌ تبسيطيةٌ. كذلك يُعلِّمنا أنَّ هذا النظر الأخير ليس بمعناه الحِسِّي المفيد للصعود المحسوس المعهود كما يُصعَد على الدرج في اتجاه خطي تراكمي تصاعدي، يتمُّ فيه الانتقال من مقامٍ إلى آخرَ. وعليه، يُمكِن عَدُّ هذه "المقامات" من منظور عِلم النفس المعرفي "مهارات استراتيجية" (موارد معرفية يتمُّ استدعاؤها بحسب الحاجة إلى التكيُّف)، وأنَّ "الأحوال" هي بمنـزلة مُؤشِّراتٍ معياريةٍ للتقلُّب المعرفي؛ إذ النمو والارتقاء يتمُّ عبر مراحل تستحكم "كفيّاً معرفيّاً" لا "زمنيّاً تراكميّاً مُتوالِياً".

وفي هذا الإطار كذلك، قدَّم البحثُ إمكانيات توظيف التحليل المقاصدي -في هذا الإسهام النظري- في دراسة قضايا النمو والارتقاء، من خلال إمكانيات تفاعل الكُلِّي والجزئي، أو الكُلِّي

المراحلي وما يجري أثناء فعّاليته؛ إذ تُمثِّل هذه الرؤية المقاصدية نواةً تُتيح مساراً مستقبلياً للدراسات في حقلِ عِلم النفس وعلوم الأعصاب المعرفية، عن طريق تطويرها، وتمحيص قدراتها التحليلية، لتشمل بقيَّةَ الأبعاد النمائية في عِلم النفس وعِلم النفس الاجتماعي، ولا سيما تلك التي حاولت -من جهةٍ- أنْ تتجاوزَ الإطارَ النظريَّ الدَّرَجِي من المنظور الأخلاقي والاجتماعي والثقافي لهذه الأبعاد، وأنْ تُوسِّع -من جهةٍ أُخرى- أُفق هذا الاشتغال النقدي المقاصدي، ليشمل تلك الأعمال في التراث الفكري النفسي الإسلامي التي تطرَّقت إلى قضيتي المقامات والأحوال والتغيُّرات الـمُمكِنة أثناء جريان فعّالياتها، بما يسمح بفهمٍ تكامليٍّ أكثرَ لمسار تطوُّر الإنسان، وارتقائه في كلِّ أبعادِه وأشكالِه النمائية.

المراجع

حوىٰ، معاذ (2008). "النظر العقلي وأثره في تزكية النفوس مقدمة في ضرورة بناء علم التزكية علىٰ الحقائق الثابتة"، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، **مجلة إسلامية المعرفة (الفكر الإسلامي المعاصر لاحقاً)**، 14(54).

ابن القيِّم، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب (1973). **مدارج السالكين بين منازل "إياك نعبد وإياك نستعين"**، تحقيق: محمد حامد الفقي، ط2، بيروت: دار الكتاب العربي.

النجار، عبد المجيد (2019). "مقاصد القرآن في تزكية الإنسان"، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، **مجلة إسلامية المعرفة (الفكر الإسلامي المعاصر لاحقاً)**، 24(95).

نمر، محمد (2024). "تقسيم المراحل العمرية وفق نظرية النمو المعرفي: عرض وتقويم، قراءة تحليلية نقدية في بعض النماذج"، **مجلّة الاستغراب**، عدد35، المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية.

الهروي، أبو إسماعيل عبد الله بن محمد بن علي الأنصاري (1988). **كتاب منازل السائرين**، بيروت: دار الكتب العلمية.

References

Adolph, K. E. (1997). Learning in the development of infant locomotion. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *62*.

al-Harawī, A. Ismāʿīl ʿA. Allāh ibn M. ibn ʿA. al-Anṣārī. (1988). *Kitāb Manāzil al-sāʾirīn*. Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah.

al-Najjār, ‘A. (2019). Maqāṣid al-Qur’ān fī tazkiyat al-insān, al-Ma‘had al-‘Ālamī lil-Fikr al-Islāmī, Majallat Islāmīyah al-Ma‘rifah (al-Fikr al-Islāmī al-mu‘āṣir lāḥqan), s24, ‘95

Berger, S. E., & Adolph, K. E. (2007). Learning and development in infant locomotion. *Progress in Brain Research, 164*, 237–255.

Ḥawwá, M. (2008). al-naẓar al-‘aqlī wa-atharuhu fī tazkiyat al-nufūs muqaddimah fī ḍarūrah binā’ ‘ilm altzkyh ‘alá al-ḥaqā’iq al-thābitah, al-Ma‘had al-‘Ālamī lil-Fikr al-Islāmī, Majallat Islāmīyah al-Ma‘rifah (al-Fikr al-Islāmī al-mu‘āṣir lāḥqan), s14, ‘54.

Houdé, O. (2000). Inhibition and cognitive development: Object, number, categorization, and reasoning. *L’Année Psychologique, 100*(2), 287–310.

Houdé, O. (2004). Activation/inhibition, categorization, cognitive development, emotion, functional neuroimaging, learning, number, object, reasoning. In O. Houdé (Ed.), *Dictionary of cognitive science*. Routledge/Taylor & Francis (Psychology Press).

Houdé, O. (2007). Le rôle positif de l’inhibition dans le développement cognitif de l’enfant. *Le Journal des Psychologues*, (244), 40–42.

Houdé, O. (2018). Psychologie de l'enfant: Vers de nouveaux modèles. *Sciences Humaines*, (303).

Houdé, O. (2022). *Apprendre à résister: Pour combattre les biais cognitifs*. Champs essais.

Ibn al-Qayyim, A. ʿA. M. ibn A. B. ibn Ayyūb. (1973). *Madārij al-sālikīn bayna manāzil "Iyyāka naʿbudu wa-iyyāka nastaʿīn"* (M. Ḥāmid al-Fiqī, Editor; 2nd ed., Vol. 1). Dār al-Kitāb al-ʿArabī.

Kuhn, D. (2009). The development of thinking and reasoning. *Educational Researcher, 38*(1), 1–16.

Larivée, S. (2016). Lorsque Piaget, Siegler et Flynn rencontrent Darwin. *Revue Québécoise de Psychologie, 37*(2), 235–261. https://doi.org/10.7202/1040045ar

Lautrey, J. (1990). Variabilité intra-individuelle et développement cognitif. *Enfance, 43*(1), 5–18.

Lerner, R. M. (2004). Diversity in individual–context relations as the basis for positive development across the life span: A developmental systems perspective for theory, research, and application. *Research in Human Development, 1*(4), 327–346. https://doi.org/10.1207/s15427617rhd0104_5

Limón, M., & Mason, L. (Eds.). (2002). Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice. *Issues in Theory and Practice*, 165–185. Kluwer Academic Publishers.

Müller, U., Carpendale, J., Smith, L., & Thelen, E. (2015). *The Cambridge handbook of cognitive development*. Cambridge University Press.

Namr, M. (2024). Taqsīm al-marāḥil al-ʿumriyyah wafq naẓariyyat al-numūw al-maʿrifī: ʿArḍ wa-taqwīm, qirāʾah taḥlīliyyah naqdiyyah fī baʿḍ al-namādhij. *Majallat al-Istighrāb*, (35). al-Markaz al-Islāmī li-l-Dirāsāt al-Istirātījiyyah.

Narvaez, D. (2018). *Neurobiology and the development of human morality: Evolution, culture, and wisdom*. W. W. Norton.

Rest, J. R., Narvaez, D., Bebeau, M., & Thoma, S. (1999). *Postconventional moral thinking: A neo-Kohlbergian approach*. Lawrence Erlbaum.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.

Rogoff, B. (2016). Culture and participation: A paradigm shift. *Current Opinion in Psychology, 8*, 182–187.

Siegler, R. (2001). À chaque âge son mode de pensée? *Sciences Humaines*, (120).

Siegler, R. (2007). Cognitive variability. *Developmental Science*, 104–109. https://www.researchgate.net/publication/6618050

Siegler, R. S. (1996). *Emerging minds: The process of change in children's thinking*. Oxford University Press.

Siegler, R. S., Saffran, J. R., Gershoff, E. T., & Eisenberg, N. (2020). *How children develop* (6th ed.). Worth Publishers.

Weil-Barais, A. (2011). *L'homme cognitif*. Dunod.

Graded Analysis: Foundations and Transcendence – A Reading in the Integration of Psychological and Islamic Thought

Omar Bychou *

Abstract

This study examines how contemporary psychology and Islamic thought interpret growth and development, particularly in Islamic thought's concern with psychological purification (*tazkiyah*) and moral and spiritual advancement. It identifies multidimensional points of intersection, both in the empirical, observation-based account of growth and ascent and in the epistemological grounding for moving beyond that account. Building on this finding, the study deepens the discussion by analyzing the graded approach to growth and development in both fields. It emphasizes the dynamic nature of the transformation that marks the transition between developmental stages or spiritual stations (*maqāmāt*). Its aim is a more integrated understanding of human development, one that joins its psychological and spiritual dimensions and reinforces the view that growth and advancement are gradual, multidimensional processes that operate through multiple mechanisms. The study concludes that a relational interpretation, one that links "the universal and the particular," has enabled two schools of thought to overcome the dominance of one-dimensional explanations of human growth and development: the post-Harawī current in Islamic psychological thought on spiritual ascent, and the post-"stage theory" current in contemporary psychology. The study also offers suggestions for complementary research on the topic.

Keywords: stages of growth and development; psychology; graded model; dynamic model; Islamic thought

* Omar Bishou holds a PhD in Educational Sciences from Mohammed V University, Morocco (2016). He is a certified lecturer in the Department of Educational Sciences at the Regional Center for Education and Training Professions, Beni Mellal-Khenifra Region, Morocco. Email: obychou@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0001-9722-5833

Received: 25 October 2024. Accepted for publication: 9 June 2026.

To cite this article: Bishou, Omar (2026). "Graded Analysis: Foundations and Transcendence – A Reading in the Integration of Psychological and Islamic Thought." *Contemporary Islamic Thought Journal* (formerly *Islamiyyat al-Maʿrifah*), 32(112), 137-159. https://doi.org/10.35632/citj.v32i112.11489

© 2026 International Institute of Islamic Thought. All rights reserved.