المحاضرة الثامنة: الاشكلة في درس الفلسفة

لم يعد بالإمكان الحديث عن تعليم الفلسفة في هذا العصر وتجاهل الأشكلة كواحدٍ من مرتكزات تعلم الفلسفة الرئيسية. وإذا كان «كانط» يقول أن ليس هناك فلسفة نتعلمها إنما نستطيع أن نتعلم كيف نتفلسف، فإن كارل ياسبرز يطرح أهمية السؤال والتساؤل كمعطى أولي لهذا التفلسف فيقول: «إن السؤال في الفلسفة أهم من الجواب».

وحيث أن التفكير الفلسفي المستهدف من تعليم الفلسفة هو تفكير يقطع مع البداهات العامة والأحكام السائدة والمعتقدات الموروثة، فإنه – بالضرورة – يطرح إشكالياتٍ يسعى إلى حلها في سياقٍ فلسفي منهجي.

وهذا التفكير هو شخصي بذاته وإن كان يفيد من أعلام الفلسفة ومراجعها إثراءٍ لمعرفته ورفداً لأسئلة وحججه

إذن، فالتفكير الفلسفي كي يكون فلسفياً حقاً يفترض به أن يكون إشكالياً، وما دام إشكالياً فهذا يدل على وثيق صلته بالشك الذي يلعب دور المحرك الباعث على طرح الأسئلة. فلو لم يتحرك الشك لدينا لأمسكنا عن طرح المسائل التي ولدنا ونشأنا عليها أو بمعنى آخر لتنمطنا عليها..

وحين يتمظهر هذا الشك بالمسألة التي يطرحها التفكير، تبدأ الفرضيات بالروز تبعاً للقوة أو الضعف المرتبطين بظاهر الحجج والبينات. ولكن، هل يكتفي التفكير الفلسفي بالنظرة إلى الأطروحات والموضوعات انطلاقاً من أشكلة بحتة أم أن ثمة عناصر أخرى تكمله؟

قال ميشيل فوكو: «إن الأشكلة لا تعني تمثل موضوع قيل، ولا إبداع الخطاب لموضوع غير موجود، إنها مجموع الممارسات الخطابية وغير الخطابية، التي تُدخل شيئاً ما في لعبة الحقيقي والزائف، وتنشئُهُ موضوعاً للفكر، سواء في شكل تأمل أخلاقي أو معرفة علمية أو تحليل سياسي».

في حين يعتبر ميشال كاري: «أن قراءة نص فلسفي ما يجب أن تتم وفق أنحاء ثلاثة هي: الأشكلة/المفهمة/البرهنة، وهي شروط يتحدد سبيل إنجازها على أساس لحظات ثلاث هي الفهم والتخطيط والبناء. ويفصل القول الفلسفي – من حيث المقاصد والمكونات والشروط – عن بقية الأقوال الأخرى هو أنه قول تتناسجه مطمح الأشكلة وهم البرهنة ورهان المفهمة.

اما مجموعة مونبولييي وهي مجموعة بحث فرنسية ترى أن الأهداف المباشرة التي تخترق البرنامج الخاص بالفلسفة في التعليم الثانوي هي الأهداف التالية: "القدرة على مفهمة تصور ما" و"القدرة على أشكلة سؤال أو تصور" و"القدرة على المحاجّة على أطروحة

مفهوم توزي للأشكلة:

بعيدًا عن التحديدات الأكاديمية فإنّه بالإمكان إعتبار الأشكلة وكأنّها ديمومة التفكير بعيدًا عن التوازن، فهي التي ورغم بنائها لمفاهيمها الخاصة تتساءل باستمرار حول أهداف هذا البناء. فمن جهة توزي طرح الإشكاليات يصدر دائمًا عن تساؤل حول قيمة الحياة وعدم إيجاده للجواب في العالم كما يظهر له. وبالتالي فإنّ طرح الإشكاليات بالنسبة له، هو بالضرورة عيشها،(وإلاّ بقيت ضمن إطار الفكر)، والأخذ بعين الإعتبار لنتائجها في تصرّفاته لو مهما كان الثمن. من هنا أمكننا القول بأنّ الأشكلة هي عملية شجاعة، هي الذهاب إلى أقصى درجات التعرّي

الفكري، لأنّ الفكر عندما يتعرّى يصبح قادرًا على تلقّي المعلومات المطابقة للواقع عن طريق الحدس والتأمّل.

أن نؤشكل يعني أن نضع عالمنا بأكمله على بساط البحث وأن نكون مستعدّين لخسارته إن كانت نتيجة البحث تتطلّب ذلك. المشكلة لا تكون موجودة إلاّ إذا نبعت من حاجة داخلية، وهي تلك التي تحاول الإجابة عن السؤال التالي: ما الذي يعطي قيمة للحياة؟ تعليم الإشكالية هنا هو تطوير فكرة بناء الإشكالية لذاتها وليس لأي هدف آخر.
وبما أن بحثنا يدور حول الأشكلة فإن من المفيد الإشارة إلى تعليم الدرس الأرسطي لنا أن مبعث التفلسف دهشة ترفع النفس وتدفعها من مستوى الجهل إلى مستوى المعرفة، وقد بين أن الأشكلة إنما تتنزل ضمن هذا السياق، إنها تعبير عن حيرة إزاء مسألة ما، بل إنها علامة فكر متقد حيرة، متسائل على قدر ما تتحرقه نار السؤال ينتظر الجواب.
والأشكلة هي الحركة التي تكشف عن المشكل الفلسفي في نص ما كما تكشف عن رهاناته، وهي أيضاً إعادة بناء الإشكالية المخصوصة التي ينظمها الكاتب، ثم إنها رسم لمدى التصور الخاص الذي يبنيه الكاتب ووضع رهانه في موضع اختبار.
لذلك تبدو الأشكلة جهداً في مساءلة المضامين الخفية واستنطاقها ودفعها إلى دائرة البحث والدرس حتى يكشف النص عن ذاته مضامين ورهانات وإحراجات وحتى تنكشف آليات كتابته وكيفياتها.
ويمكن في هذا المستوى إيراد المخطط التالي الأشكلة ،هي التمفصل بين ثلاث نماذج

يهتم الدرس الفلسفي عموما أثناء الانتقال من الكلمة إلى المفهوم، أهمية إحداث التقابلات بين التي يحدثها المفهوم في دلالاته وصياغتها صياغة إشكالية. وبهذا فالإشكال يعتبر ركنا أساسيا في التفكير الفلسفي، وهو يتكون من طرفين من السؤال أو أكثر، يمتازان بعلاقة التقابل والتضاد ويشترط فيهما الانسجام أي؛ أن يكونا من نفس الطبيعة والجنس أو الموضوع. الإشكال إذن قضية تساؤلية تنطلق مما هو جوهري في الموضوع، هدفه إحداث التقابل والإحراج بين الطرفين " الموقفين" والهدف من هذا التقابل والتناقض هو معالجة مختلف الإجابات الممكنة.

مثلا في مفهوم السعادة يمكن أن نحدث التقابل في طرح إشكالي كما هو واضح من خلال هذا الإشكال: إن الأشكلة تنطلق من السؤال الموضوع الى المشكل. و المشكل هو تناقض, اي قضيتين تبدوان صادقتين, او على الأقل مدعومتين بحجج, و لكن قضيتين متعارضتين بحيث اذا اعتبرنا احدهما صادقة تكون الأخرى بالضرورة كاذبة, قضيتين لا يمكن قبولهما معا رغم كونهما يبدوان صادقتين.من هنا واجب التفكير بصورة منظمة على أساس هذا المشكل: ولا يكون ذلك ممكنا الاّ بالتزامنا بالمشكل, اذ يتعلق الأمر بالبحث عن الحلول الممكنة, و هي حلول مختلفة و متناقضة, علينا ان نتدرج في تحليلها بصرامة عوض ان نعرضها مكدسة و بطريقة سلبية. لذا على التلميذ ان يميز بين نقطة الإنطلاق, اي المشكل, و نقطة الوصول, اي افضل حل ممكن و مجموعة من المراحل بينهما تتمثل في افكار متماسكة و متدرجة نحو الحل الذي سيتبناه التلميذ.

علما بأن طرح الإشكالية ليس مجرد صيغة تساؤلية، وإنما هو طرح للتساؤلات الضرورية والمناسبة، والتي يمكن اعتبار الكتابة اللاحقة إجابة عنها. هكذا يمكن الاقتصار أحيانا على تساؤلين أساسيين : تساؤل تحليلي يوجه التحليل، وتساؤل نقدي تقويمي يوجه المناقشة، علما بأن هناك أسئلة أخرى يمكن اعتبارها ضمنية نهتدي بها داخل فترات من العرض، حفاظا على الطابع الإشكالي للمقدمة.

نلاحظ اذاً ان الجهد الإشكالي يبدو جلياً في كل مقالةٍ فلسفيةٍ جدية بحسب طبيعة الموضوع وطبيعة السؤال وبالتالي إن من مقتضيات كتابة مقالة فلسفية مراعات التالي:

أ– أشكلة الموضوع:

– 1الموضوع السؤال :إنّ منطلق كلّ مقالة فلسفيّة هو موضوع، تقع صياغته، في غالب الأحيان، في شكل سؤال يقيم بصفة عامّة، علاقة بين مفهومين، ويطلب منّا أن نفكّر في هذه العلاقة بالذات: أي في إمكانها وفي طبيعتها.

ما الذي يجب تجنبه في مواجهة كلّ موضوع؟

-أن نجيب فوريّا وتلقائيّا عن السؤال المطروح. ويفترض ذلك أننا قمنا بالخلط بين السؤال والقضيّة الفلسفية، فلم نتعرّف على ما يميز الثانية عن الأولى. وهذا ما يقودنا بالطبع إلى الامتناع عن فعل التفكير، وبالتالي المخاطرة بالإخلال بما هو مطلوب حقيقة في السؤال.

-أن نبحث عن مرجعيّات، وذلك انطلاقاً من الانتباه فقط إلى إحدى المفاهيم الحاضرة في

الموضوع. وهذا ما يوقعنا في خطر الإخلال بتوازن الموضوع، إذ نتجاهل ونغفل مفهوماً أو نقوم التّعسّف على السّؤال المطروح، حتى نجبره على التّطابق مع ما نعرفه مسبقاً. إن الخطر، في هاتين الحالتين، هو نفسه ويكلّف غالياً: الخروج عن الموضوع.

ما الذي يجب القيام به؟

يتعيّن علينا أن نبحث وأن نكشف عن المشكل او عن قضيّة تفصح عن ذاتها وتتخفّى في نفس الوقت في صلب السؤال ذاته.

– 2السؤال أو المشكل :هناك بعض الأسئلة التي لا تحيل إلى قضايا وإلى مشاكل: ومن بينها الأسئلة الظرفية، أي تلك التي يمكن أن نقدم إجابة عنها بفضل ملاحظة مطابقة للأشياء وللوقائع. مثال: «كم الساعة الآن»؟

لكن، في المقابل، تعبّر بعض الأسئلة الأخرى عن مشكل فلسفي: وهي تلك التي لا يمكن أن نجد إجابة مقنعة عنها عن طريق لجوءنا إلى ملاحظة الوقائع (إما لأن السؤال لا يتعلّق بواقعة معيّنة ومحددة، وإما لأنّ الواقع يقدّم جملة من الإجابات المتنوّعة والمتناقضة. (مثال: «هل من حقّ كل إنسان أن يحترم»؟. تلك هي الأسئلة الفلسفية التي تقترح بعضها كمواضيع ممكنة لمقالات هي بدورها فلسفية، تسعى إلى أن تكشف وتبسط القضيّة أو المشكل الذي يثيره السؤال.

– 3أشكلة السؤال :إن الأشكلة تتخذ كمنطلق لها، الموضوع/السؤال، وكمنتهى صياغة المشكل.

فما هو المشكل الفلسفي إذن؟ إنّه تناقض. وما التناقض؟ يتمثل في وجود قضيّتين تبدو كلّ واحدة منها صادقة وتستند إلى حجّة. يتمثل المشكل، هنا، في أنّ هاتين القضيّتين متعارضتين، بحيث إن صدقت الأولى كذبت الثانية. التناقض إذن، موجود بين قضيّتين متنافرتين، ولكن مع ذلك تفتك كلتاهما تصديقنا.

يكمن المشكل، هنا، في أنه من المستحيل أن نناصر، في نفس الوقت، الفكرتين، لأنّهما متناقضتين، كما يتعذّر كذلك أن نقبل بواحدة منها لأنّ الأخرى هي كذلك مقنعة رغم تناقضها مع الأولى.

مثال: من جهة أولى، يكون من حق كل الناس أن يحترموا، نظراً لإنسانيتهم بالذّات. ومن جهة ثانية نجد أنفسنا مضطرين إلى التسليم بأنّ بعضاً من الناس قد خسروا حقهم في الاحترام بسبب بعض الأعمال التي قاموا بها. وبذلك نجد أنفسنا قد وقعنا في تناقض وفي مفارقة: فإما أن نقول بأن الاحترام هو حق لكل الناس، وإما أن نقرّ بانّ الاحترام هو حق فقط لأناس دون أناس.

المشكل هنا، يكمن في أنه لا يمكن أن نقرّ بالفكرتين في نفس الوقت.

تجدر الإشارة إلى أنه لا توجد طريقة محددة، وآلية منهجية مضبوطة تمكّن من الانتقال من السؤال المطروح إلى القضية الفلسفية. لكن ذلك لا يجب أن ينسينا مطلبين أساسيّين يتعذّر النجاح في هذه المهمة، دون التقيّد بهما:

-إعادة صياغة السؤال بطرق مختلفة بهدف تحديد دلالته وأبعاده.

-والتعريف كل كلمات الموضوع بلا استثناء.

بعد ذلك، بإمكاننا أن:

-نعيد صياغة السؤال المطروح انطلاقاً من تلك التعريفات التي حدّدنا بها كل كلمة من كلمات الموضوع. إنّ التنظيمات المختلفة لكل حدود الموضوع، التي سنتحصّل عليها، ستكشف حتماً عن بعض التناقضات. في هذه الحالة نثير مشكلاً متخفياً وراء مفاهيم الموضوع الغامضة.

-نتساءل عن دواعي طرح السؤال/الموضوع، وعن ما إذا كانت ملاحظة الواقع تنبّهنا إلى إجابات مناقضة للسؤال ذاته.

-نتساءل كذلك عن الإجابات التي نقدّها عادة عن هذا السؤال، أي التساؤل عن الآراء والمواقف العاميّة التي يقع اعتبارها إجابات مباشرة وعفوية عن الموضوع. إذا كانت هذه الآراء متعارضة فيما بينها، فمن الضروري القيام بعرض هذا التناقض.

-نقدّم على سبيل الافتراض إجابة ممكنة عن السؤال، ثم نتساءل بعد ذلك عن دلالة هذه الإجابة، مفترضاتها، شروطها واستتباعاتها.

-ينبغي في الجملة، إذن، أن نعاند نزوع الفكر الطبيعي نحو الكسل والحلول السهلة والتلقائية بفضل تتبّع آثار الصعوبات والمآزق والتناقضات التي تتجلى في كل موضوع فلسفي .

التطبيقات المعتمدة في تعليم الأشكلة:

هناك طريقتان عمليتان لتعليم الأشكلة في الفلسفة يتّبعهما أساتذة فرنسا:

1- الطريقة الأولى: تقوم على شرح طريقة أشكلة متّبعة من قبل فيلسوف أو من قبل الأستاذ نفسه للمتعلّمين، والطلب إليهم أن يأخذوها كنموذج يحتذون به عندما يقومون بعملية الأشكلة، تمامًا كما أشرنا سابقًا بأن نطلب أن يستلهم الشكّ الديكارتي لكي يضع معارفه هو موضع الشكّ، أو ليضع الأحكام المسبقة التي أخذها من وسطه العائلي أو الإجتماعي، من رفاقه أو من وسائل الإعلام موضع الشك. بمعنى آخر أن نشرح له كيف يؤشكل ثمّ نعطيه أمثالاً عن الأشكلة

وصولاً إلى أن نطلب منه أن يقوم بدوره بعمليّة الأشكلة.

وقد أثبتت التجربة أنّ هذه الطريقة، التي تقوم على نقل المنهجية على شكل محتويات مثبتة وإيعازات، لا تؤدّي إلى خلق رغبة عند الطالب لأن يقوم بالأمر، ولا إلى معرفة القيام بالأمر، حتّى لو أراد الطالب ذلك. لأنّ الطالب يحتاج لكي يقوم بعمليّة التعلّم أن يكون لديه الرغبة ومهارة البناء. في هذا الإطار، لا يستطيع أن يكون السؤال بعد الآن: "ماذا نعلّم عن الإشكالية لكي يتعلّموا؟" لأنّ الطريقة التلقينية التقليدية لم تعد تكفي. فالمعارف حول الأشكلة لا تصبح تطبيقية إلاّ إذا تحرّكت برغبة للقيام بعمليّة والقيام بهذه العملية في نفس الوقت.

فإذا أردنا أن نتحدّث عن الأشكلة لا بدّ من التحدّث عن "تعلّم الطالب للأشكلة" وليس عن "كيفية تعليم الطالب الأشكلة"، وهنا نكون قد ولجنا إلى صلب الطريقة الثانية.

2- الطريقة الثانية: تنطلق من السؤال "ما هي الأشكلة بالنسبة للطالب؟"، إذ علينا أن نفهم طريقة تفكير الطلاّب حول هذا الأمر، والتمارين التي تتناول هذا الموضوع والصعوبات التي يواجهونها أثناء قيامهم بهذه التمارين. وهنا لا بدّ من طرح الأشكلة كمهارة عقلية على المتعلّم أن يطوّرها من خلال أعمال مختلفة كالمحادثات الشفهية والأعمال الكتابية. فالأشكلة تُعتبر واحدة من القدرات الأساسية بهدف تعلّم التفلسف من خلال أعمال متنوّعة منها القراءات والكتابات والمناقشات الفلسفية.

أمام هذا الواقع، لا بدّ من تقنيات جديدة للأشكلة، فالسؤال الجيّد ليس السؤال الذي يُكشف من قِبل الأستاذ أو الذي يكون واجبًا مدرسيًا للإمتحانات، بل هو السؤال الذي يتكوّن كحاجة داخلية نتيجة الرهانات الوجودية التي تظهر عند السائل. الأشكلة إذًا هي السّير الذي يتأسّس من تساؤل صادق يرسم له أيضًا وجهة الطريق. أن نبدأ بالأشكلة على هذا الشكل يعني أن نبدأ بالتفلسف، إذ أنّنا هنا في صلب عملية التفلسف، ويجب ألاّ ينطفئ هذاالروح بسبب تمارين مدرسية تعليميّة تجعلنا ننسى ما هو أساسي في عملية التساؤل والتفلسف. باختصار فإنّ توزي يعتبر أنّ الأشكلة هي الدخول في عمليّة تساؤل تسكننا كموضوع مفتوح، لأنّنا مأخوذون بالوضع الطارئ للوجود وللفكر لحلّ هذه المعضلة. وإنّه من نقطة التساؤل هذه، تصبح مرافقة شخص ثالث هو المعلّم ضرورة للعمل مع هذا التساؤل الشخصي، والذي سرعان ما يصبح جماعي بسبب منحاه العام عندما تتبنّاه مجموعة. عندها نستطيع أن نتعلّم الأشكلة بطريقة شفهية تليها طريقة كتابية، وذلك عن طريق مواجهة معارف المجتمع بروح بحث ضمن مجموعات يدخل فيها تلقائيًا الإختلاف

في الرأي وتعدديّة الآراء. كما أنّ غموض واستحالة حلّه تقنيًا بالإضافة إلى انفتاحه على عدّة مقاربات، يدفعنا إلى الإلتقاء ببعض الفلاسفة أثناء معالجته، وليس بالقوة كما يحدث الآن عندما يُفرض فلاسفة فرضًا وسلفًا. لأنّ ما يهمّ أوّلاً وآخرًا هو أن ينطلق السؤال من الذات كحاجة أساسية، أقلّه عندما يتعلّق الأمر بقضيّة التفكير، وليس كحاجة للنجاح في الإمتحان، على الرغم من أهميّة هذا الأمر كدلالة على امتلاك الطالب للتفكير السليم.

خصائص الإشكالية الفلسفية

تشكل هذه الكفاية أحد الأهداف الخاصة الأساسية لتدريس الفلسفة. والإغناء الحقيقي، حسب ما نراه في هذه الدورة، يرجع إلى أمرين الأول يختص بمحاولة تحديد وتوضيح خصائص مفهوم الأشكلة. والثاني ينطلق من محالة تحديد موقع الإشكالية من مرتكزات الكتابة الفلسفية وموازينها.وحتى نستطيع أن نكوّن تصورا عاما حول خصائص الأشكلة، وحتى تكون معاييرنا متناسبة مع معايير تدريس الفلسفة المعتمدة عالميا، رأينا من واجبنا الإستئناس ببعض الخطوط العامة التي اعتمدها د. أوسكار برونيفييه في مناقشته لماهية الإشكالية الفلسفية.

من خصائص الأشكلة :

الشك	الافتراض	توضيح المفاهيم
المفاهيم التوليدية أو الافتراضات الأولى	الربط العلائقي بين المفاهيم	إنتاج مفاهيم جديدة للإضاءة والشرح
إعادة تأهيل السؤال	مجموعة من الأسئلة	مقاربة جدلية أو وضعية نقدية
تستبعد الالتزام أو الاندماج وتجعلنا على مسافة من الموضوع	أداة لوضع مخطط ولتوجيه البحث	أداة لملاحقة التفاصيل

خصائص الأشكلة

خاصية الشك

إن ما هو إشكالي هو وثيق الصلة بالموقف الشكاك فالشك هو الباعث المحرك لطرح المسألة، والشك هو الذي يضعنا في موضع القلق ومن ثم يحثنا على ممارسة النقاش. حاجة التفكير إلى افتراضات أولى ترسم معالم الأشكلة

بدءاً من الفيلسوف كانط أصبح تعريف الإشكالية مقروناً بالفرضية، وذلك لتمييز الإشكالية عن أشكال المعرفة اليقينة. فماهية مفهوم الإشكالي: الشكي وغير اليقيني تقع بين هذين النوعين من صور القضايا اليقينية، أي التسليم الإيماني والنمط البرهاني. فالفرضية رغم كونها تقع في عالم الممكن، فهي تبقى ضرورية ولا غنى عنها للأشكلة. في الطريقة الأفلاطونية،كل مناقشة لا بد وأن تبدأ بفرض ما، وأن استبعاده أو التخلي عنه، هو خطوة من خطوات الطريقة عينها.

ولا بد للإفتراض أن يتضافر مع حبكة أو ترسيمة علائقية حتى يوصل إلى طرح مسألة، وإلى إبراز إشكالية. فعلى سبيل المثال، نبدأ بافتراض وحدة الأنا حتى نستطيع أن ننسب لها هذه الخاصية أو تلك؟

بالتالي علينا أن نؤكد على حاجة التفكير الدائمة لمثل هذه الإفتراضات الأولى:

هذه المسلمات هي في جوهرها غير قابلة للإدراك أو للتحديد والتعيين، لكنها تلعب دوراً أساسياً في عملية التفكير.

الربط العلائقي :

إن مفاهيم الزمان والمكان الكائن والوحدة والحرية والوجود والعقل التي تشكل حقل عمل الفلسفة، إن كل أشكلة لا بد وأن تتعامل مع المفاهيم من حيث كونها مادة حية وذات قدرة توليدية تستطيع إنتاج المفاهيم وتحريك عمل الفكر.

هذه المفاهيم المذكورة، غير المتعينة أو حتى التناقضية تفضي بنا إلى الإقرار بعدم قدرتنا على امتلاكها وتعيين دلالتها وجل ما نستطيع فعله هو، إحالة هذه المفاهيم وأمثالها إلى ضرب من التفكير الفلسفي المعروف بالأشكلة. الأشكلة تختص بجوهرها بمعاينة القضايا من خلال تسليط الضوء على البعد العلائقي الذي يحكمها.

فالأشكلة هي مظهر من مظاهر الربط العلائقي إذاً هي محاولة الفكر أن يضع المفهوم أوالقضية أي ابتداع مسار محدد ومحدود يجعل قدرتنا على 2 termes في صورة علاقة بين حدّين التفكير وفهم الأشياء تمتاز بالحركة والفعالية.

المفاهيم التأسيسية كموازين للأشكلة :

يوجد ضرب آخر من المفاهيم يتفوق على المفاهيم السابقة المذكورة. المفاهيم التأسيسية fondateurs هي الحد الأقصى الذي لا يستطيع الفكر الرجوع إلى ما قبله concepts limites وعليها يؤسس الفكر عمله ويبني الإفتراضات الأولى الأصلية anhypothétiques

ومن الطبيعي أن تتخذ القضايا الخاصة بهذه المفاهيم شكل التناقضات . والتناقض هو الذي يجعل هذه المفاهيم الأساسية منطلقاً يحفز الذهن على صياغة الأسئلة. والواقع أن كل ما يصوغه الفكر من تساؤلات وقضايا تناقضية يرتكز على موازين تأسيسية من مثل : الواحد/الكثرة، المتناهي/اللامتناهي، الحرية/الضرورة، الوجود/العدم إلخ

مجموعة من الأسئلة

وإذا أردنا توكيد قضية من القضايا أو التثبت منها عبر الإشكالي أي بطريقة منهجية بعيدة عن العبث والفوضى، نجد من واجبنا المبادرة إلى رصد الإشكالي عبر طرح الأسئلة وعبر إظهار مفاصل ثناياه التناقضية. لا بد للفكر من أن يتقدم على شبكة معقدة من الطرق والمسالك التي تمليها طبيعة المسألة قيد البحث وبحسب الظروف. لذلك يمكن التعبير عن الأسئلة بالصيغ الشرطية وبالمحددات الظرفية وبالطابع الإختزالي للتساؤل.

فالأشكلة تملي علينا طرح مجموعة من الأسئلة تفرضها وضعية معينة أو قضية خاصة. إنها مجموعة أسئلة يصح اختصارها بتساؤل واحد متميز وأساسي. وتتلبس الأسئلة الطابع الإشكالي إذا استطاعت أن تشكل الوجه الآخر والبديل للقضايا، فإن التمييز بين التوكيد وبين التساؤل لا بد وأن ننظر إليه كواحدة من الخطوات التي تزيد من استيعابنا لعملية الأشكلة.

إعادة تأهيل السؤال

لا بد من تمييز التساؤل الفلسفي عن السؤال العادي الذي نمارسه في حياتنا اليومية لمجاوزة مشكلة ما تعترض أفعالنا وقراراتنا. الإنسان بحاجة إلى معاينة وجوده المليء بالحاجات والنقائص والآلام والأهواء .هذه الوضعية الوجودية للإنسان، تدفع بالإنسان للبحث عن حلول وإجابات على مستويات المعرفة والانتقاء والعمل.

لذلك فإنّ مسار الأشكلة يمكن اختصاره في خطوتين: ما نقوم به أولاً قبل الاختيار، أي في لحظات الانتظار والتفكير والتساؤل والشك،ثم ما نقوم به بعد أن نحدد خياراتنا، أي في لحظات الارتياح والالتزام والعمل والبذل. فالأشكلة هي المعرفة بطرح الأسئلة الحقيقية، الأسئلة التي تحرر الكائن من ثقل الشروط والمحددات الظرفية.

الإشكالية والوجود

كل قضية هي قابلة للأشكلة أو بتعبير آخر لا يوجد ما يصح نعته بالكسبي المحض. فكل قضية تعبر عن افتراض، عن نوع من التوافق الخفي والهش والمؤقت الذي نضفيه على قضية محددة. أو بعبارة أخرى: كل قضية هي فرضية عملانية قابلة لأن تجري وتحقق عملها ضمن حقل أو مجال محدد من المعطيات والحدود. فخاصيات المجال والحدود والعملانية هي منطلقات أساسية لأشكلة القضايا.

لذلك لا بد من إعادة النظر بعلاقة الأشكلة والوجود. فالوجود يعني مبدئياً شكلاً من أشكال الالتزام والإندماج: إلتزام تجاه المادة، المجتمع، الآخر, الذات. كذلك إلتزام تجاه الزمان والمبادئ القبلية، بهذا المعنى تصبح الأشكلة شكلاً من أشكال الإنعتاق من الإلتزام، لأنها تجعلنا على مسافة عقلية من الموضوعات، وتجعلنا في وضعية نقدية ممارستها بواسطة النظر الفكري والتجريد.

وبهذا الشكل تصبح الأشكلة نوعاً من الإنفلات أو حتى الخيانة للوجود. لكنها تبقى ضرورية لأنها، وعبر هذا الانفلات تصبح شرطاً من شروط حريتنا، لأننا من خلالها نمارس حرية

الإختيار ونضفي على القضايا شروطنا الخاصة، شروطنا الثقافية والتربوية، شروط المجتمع، شروط الراهن، شروط النافع إلخ...

الإشكالية، المفاهيم والجدل

إن صياغة الإشكالية لا تتأسس فقط على عملية النفي، أو فقط على الشك. إن الأشكلة هي أيضاً فعل إبداع للمفاهيم. فالواقع أننا لا نستطيع صياغة الإشكاليات إذا لم نتعامل مع المفاهيم. فالأشكلة عندها تصبح مستحيلة.

في المثال التالي: «الكائن الإنساني هو حر في أن يتصرف تبعاً لرغباته».

إذا اعتمدنا على مجرد الشك نعبر عن الإشكالية لكن بطريقة غير مكتملة على النحو التالي: «هل أن الكائن الإنساني هو حقيقة حر في أن يتصرف تبعاً لرغباته ؟».

هذا السؤال هو فقط التحقق والتثبت من القضية. لكن لكي نذهب أبعد من ذلك في مسار الأشكلة ولكي نعطيها شكلاً أكثر اكتمالاً، لا بد من استحضار المفاهيم والإشتغال عليها.

نستحضر مفاهيم متنوعة (الوعي_ الشرط_ الذات_ الإرادة) الأشكلة التالية:

الوعي: هل يمكنني أن أكون واعياً برغباتي؟

الشرط: هل يمكن أن تكون الرغبات ناتجة عن شرط ما؟

الذات: هل أن رغباتنا هي مطابقة دائماً لذواتنا؟

الإرادة: هل يتوجب على الإرادة أن تزيح نفسها من أمام الرغبة؟

وعلى هذا النحو إذاً نرصد الإشكالية عبر التساؤل حول القضية المطروحة، وذلك بأن نعمد إلى إقحام مفاهيم جديدة نستخدمها كأداة للدخول في التفاصيل وملاحقتها بانتباه وتركيز وكأداة للتحقق والتثبت.

بالتالي يمكننا أن نخلص إلى القول أن الأشكلة هي العمل على خلق علاقة بين القضية المطروحةللبحث وبين مفهوم جديد، إنها إذاً إضاءة جديدة على القضية من خلال انعكاس المفهوم المعتمد على القضية.

نخلص إذاً إلى ملاحظة الخاصية الجدالية للأشكلة، فكل مناقشة فلسفية تستطيع أن تنطلق من دراسة شروط توكيد القضية وشروط نفيها. على المتعلم إذاً أن يلجأ إلى إضافة «المفاهيم الجديدة» لبيان معنى القضية، أو معانيها، أو إفرازت المعنى، أو الإنقلاب على المعنى.

والإشكالية بهذا الشكل تصبح نوعاً من المقاربة الجدلية للقضايا