

5"إن عمل باشلار هو من البداية إلى النهاية التماس حتى يتمكن الإحساس بالمشكلة، والابتعاد عن عيبين في مدرسة القرن العشرين : بينما تركّز مونتيسوري أو المدرسة الحديثة النشاط التعليمي على الملموس وعلى الطفل، يجب أن نتذكر أنه لا يوجد تعليم المشكلة دون الرجوع إلى ترتيب الأسباب الذي يسمح بالتغلب على المنطق السليم. يوصي باشلار بالذهاب "بسرعة كبيرة إلى السبورة والصيغ" (ص 99)؛ ولكن يجب علينا أن نتذكر على العكس من ذلك أن النظام المحض للأسباب ينسى أن العلاقة بين النظرية والتجربة لا يمكن أن تطرح مشكلة بشكل موضوعي دون أن تجد الذات نفسها موضع تحدي، في علاقتها بالموضوعات الأخرى، لكن التعلم يجب أيضاً أن يؤدي إلى قطيعة مع اللاوعي المعرفي، وإلا فإن الدائرة سيكون لها دائماً الأسبقية على الشكل الناقص، أنها تنطوي على بناء الكائن عن طريق إدراجه في مشكلة. 7إن المشكلة التي يطرحها العالم هي مشكلة حقيقية وموضوعية، وهي مشكلة ناتجة عن ارتباط كبير جداً بالأداة النظرية الفعالة. وهكذا فإن الميكانيكا الكلاسيكية تشكل عائقاً أمام تفسير الظواهر التي لن تصبح مفهومة إلا من خلال الانفصال عن المطلقات النيوتونية. كما يعتقد المثل الشكلي "لأي أستاذ يقوم بتدريس أي طالب" (ص 88)، وإلى التشكيك في علاقته بالمعرفة، حتى لو لم يكن بإمكانه تجاهل العوائق التعليمية التي يمكن تسليط الضوء عليها من خلال معرفته. جعلت الإشكالية من الممكن التفكير في التدريب على أنه "مناقشة" (ص 98)، تعبر عن الشكل الاجتماعي للرقابة الذاتية الفكرية التي اختارتها المجتمعات الحديثة" (ص 99). لذلك يعتبر باشلار أن الدافع أو الدرس الموضوعي غير كافيين على الإطلاق، وتدعونا قراءته إلى تصور "وسائل التدريس والتعلم القادرة على جعل شروط إمكانية التفكير فعالة" (ص 108). 9يشير ميشيل فابر إلى اختلافين بين ديوي وباشلار. بالنسبة لديوي، فإن نفس الموقف الاستقصائي يعمل بمجرد ظهور مشكلة، بينما يصر باشلار على العكس من ذلك بشأن الفرق بين الفطرة السليمة والمعرفة العلمية. سيتفق المؤلفان على حل معضلة مينو من خلال اعتماد الصيغة الكانطية التي بموجبها تكون المفاهيم فارغة وبدون مفاهيم تكون البديهيات عمياء، والشكلانية) على تنحية الرؤية لصالح الجدال والمناقشة والحكم: لأنها تجيب على مشكلة، يؤكد باشلار أن التدريس يهدف إلى "المعرفة الرسمية" (ص 121) بينما يكتب ديوي بطريقة ما خطاب حول المنهج حيث تكون عملية الاستقصاء عامة. تربط بشكل منهجي مفاهيم معينة وتجعل من الممكن طرح مشاكل خاصة. 10يمكن للقارئ أن يستنتج أن البعد الكتابي للمعرفة يبدو أنه يفرق بشكل أساسي بين الإشكالية، والتحقيق العملي الذي يتناول بشكل مربك خميرة الحياة في تأبين مجرد للإبداع الحديث، والإشكالية المنظمة حسب المناطق والاختراع بشكل ملموس على السبورة، قد يتساءل المرء لماذا توجد مشاكل وليس بالأحرى لا شيء. يجب علينا الإصرار على الصيغة الكانطية الشهيرة للأغلبية: "يجرؤ على المعرفة"، أي "يجرؤ على طرح المشاكل". في خط نيتشه المضاد للأفلاطونية، فإن هذه الهرقراطية (راجع ص 159) لا تؤدي إلى تشتت خالص دون قدرة تمييزية. عمر فاتي يدور حول التأكيد. فإن الأمر يتعلق بـ "ألا نكون غير جديرين بما يحدث لنا" (دولوز، مستشهد به ص 164). يجب على المرء أن يمر بفهم للحدث: ارتفاع الهرم ليس سمة مادة "الهرم" كما في التحليل الأرسطي، من الكتلة في عملية البناء أو التآكل. فإن القطع هو حدث دون أن يكون شيئاً، "من ناحية لدينا الأجسام والعلاقات السببية التي تشكل المصير، . وسوف يتناول دولوز هذا التقسيم في مفهومه للفاعلية" (ص ١٦٢). وتوسع البراغماتية اللغوية المذهب الرواقي للغة: حكم القاضي، أي للإرادة الطيبة للحس السليم الذي لا يثير أي إشكال (ولديه إجابة على كل شيء!) هو نقد إيجابي في التكوين "الفلسفي" الفعال للمفهوم، التفكير يعني الإبداع من خلال السماح للمؤثرات باللعب على مستوى المحايثة (خاص بكل فلسفة)، وعلى مستويات التكوين (الفنون). يتكون بناء مشكلة الموسم من تمييز المفردات ذات الصلة (الانقلابات، وما إلى ذلك) وتشكيل ما يجب تفسيره. وهذا التفسير قد يحل هذه المشكلة، أو حتى «فكرة أنه بالتأكيد لم يعد هناك موسم» (ص 185)! لكن يجب علينا تصحيح هذا المفهوم الذي لا يزال ذاتياً إلى حد ما، فإن الباحث نفسه "يطرح على السؤال" (ص 187). بالنظر إلى علم آثار المعرفة لميشيل فوكو، وبالتالي فإن المتعالي ليس نشاط ذات مكونة، ولكنه شروط إمكانية التكوين الفعال للمشكلات الممنوحة للمعنى، يكمن معنى الاقتراح في المشكلة التي يطرحها ضمناً والتي يحلها. [...] الحقيقة هي ما يجبرنا على التفكير بشكل مختلف، لا يتم تشكيل المشكلات بشكل جيد وكاملة في كتاب الماجستير. بينما يجب علينا اتباع ذلك شعار التنوير: "أن نكون قادرين على التفكير بشكل مختلف،