

يُحب ألا يختص أمل الشائع لتقسيم *éloges Loi es* الأملى با ثابنا شنيذا دن *Ale QU a SOUS cs* إن تشك هذا العم تو *2 al* العمل الفكري بين المهام الإمبيريقية المجرأة وبين عمل نظري هو بالنسبة إلى ذاته بدايته ونهايته. وعلى خلاف الفهرس البسيط عن الروابط بين الوقائع أو عن جملة من القضايا النظرية» فإن متن القضايا التي قدّمت في الكتاب الأول هو محصلة جهد يصبو إلى رقابة للقضايا التي بنتها عمليات البحث ذاتها ولأجل ذاتها أو للقضايا التي بدت كأنها ملرمة منطقياً على *be E beat* ال دك التق وار اى في منتهى *le HU ILE* البرهنة على نتائجها؛ ومن ناحية لخر رقابة للقضايا النظرية التي أتاحت بناء قضايا رقابة رك سيرورة التصويب المتبادل تلك يمكن اعتبار تحاليل الكتاب الثاني بمثابة تطبيق على حالة تاريخية محددة لمبادئ تجيز (1) مع أن 91 بفضل عموميتها *Lez Al* لنظرية الفعل البيداغوجي استقلاليتها فإنها تتأسس على نظرية عن الروابط ب (*) فهي من وضع تطبيقات أخرى» على الرغم من أن تلك التحاليل كانت قد استخدمت نقطة انطلاق لبناء مبادئ صيغت في الكتاب الور و ا ا ق جهة في كل مرة مختلفة» تجانسها (بمعنى تباعا) على جهة وظائف التواصل والتلقين لثقافة شرعية» ووظائف الاصطفاء إلى مبدأ المعقولية ذاته؛ أي يخلص إلى نسق الرُبط *che* والشرعة التي له) فإن كل فصل من الفصول يخلص دوماً عبر مسالك بين نسق التعليم وبنية العلاقات بين الطبقات؛ التعليم تشكلت باعتبارها كذلك كلما كانت قدرتها على بناء الوقائع تتأكد في حتمية - خصوصاً إن كنا نعلم أن الأمر كذلك بالنسبة إلى كل *HU et il* الاشتغال على الوقائع. مع انها قضايا توخذها علاقات م.م. كانت تلك التحولات كلها تنزع إلى استبدال قضايا من القضايا - وحتى بالنسبة إلى المصادر منظورا إليه في لحظة متن يسوغ نفسه فعلياً إلا بالنظر إلى نيّة القيام *E cine ا* حار افش لحت فربمتها عند كانت مدرجة في مشروع إن التوجهات التي قادت التحاليل المقدّمة في الكتاب الثاني أو نحو تخصيص المحصلات. إلى بُعد ما كان ضروريا لربط بالارتداد بعيداً نحو المبادئ 92 سوسيولوجي حتى ولو ضاعفنا من التحذيرات. ومن *ababa* نانمط فاته لس بالا ان أن تقضى اقصاماناما . بأسسها النظري بين الطرق الممكنة كلها لقراءة هذا النص» فإن أسوأها ولا ريب هي القراءة الأخلاقية التي لما تستند إلى المعاني الحافة الإيتيقية لما تتخذ أثاراً موضوعية نتاجات للفعل القصدي والواعي والإرادي فقط *Lei ot* ال بفعل أو اسلطانل تر اشعات لى ثرات ار ال تورية أو جهل. ثم إنه أسوء فهم من نمط آخر مختلف كلياً ذاك الذي قد يثيره استعمال مصطلحات «كمصطلحي «العنف» أو الأسلم تنوع المواقع *St EL ns* «الاعتباطا» وهي التي تهب نفسها تقريباً أكثر من المفاهيم الأخرى اعاك ف التق ات عدالك التي يحتلها في الحقل الفكري والحقل خى ا ا ا اى اى ما وكي نعني ما ننذره لأنفسنا بالتعريف الذي نعطيه للمصطلح وننذر له فقط من دون أن نضطر إلى الكتابة في كل المعضلات التي أثارها أقل» إلى الدخول في جدالات غوغائية فيها يظن الفلاسفة أنفسهم علماء» ويظن جميع العلماء أنفسهم فلاسفة» وفي نقاشات نيو (28) نسبة إلى سوسير (1861531531). نسبة إل تشو 93 الثقافية؛ رما رى سار تلغ آي ال راك ال ع ا المدرسى بدءا من الطبيعة (أء5نتطم) والقانون (20206) *Chomsky*. مسكى دلالة بسيكولوجي» وسيلة تشكيل الفعل البيداغوجي في *LAB aa BV* وصولاً إلى الطبيعة والثقافة. فل أهيذا كان لاس رور لا در السؤال المنطقي عن إمكان فعل لا يتأتى له بلوغ أثره المخص به *Je, sl* الصلة القتروط الاجتماعية القافوة *He et eo* حقيقته إلا إذا ألفت حقيقته الموضوعية نفسها مجهولة» تلك الحقيقة التي تقضي تلك مسألة تستطيع بدورها أن تخت صلب مسألة الشروط المؤسسية والاجتماعية التي تجعل من مؤسّسة ما قادرة على الإعلان جهرة عن ممارستها البيداغوجية باعتبارها كذلك من غير أن تخون الحقيقة الموضوعية لتلك الممارسة.