يچپ الا يختعي امل الشائع لتقسيمéloges Loi es الارلى با ثبابنا شنيدا دنAle QU a SOUS cs إن تشك هذا العم تو 2 al العمل الفكري بين المهام الإمبيريقية المجرَّأة 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 الي رقابة للقضايا التي بنتها عمليات البحث ذاتها ولأجل ذاتهاء أو للقضايا التي بدت كأنّها ملرّمة منطقياً علىbe E beat ال دك التق وار ا ى في منتهيle 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 بمئابة تطبيق على حالة تاريخية محددة لمبادئ تجيز 1) مع أن 91 بفضل عموميتها Lez A لنظرية الفعل البيداغوجي استقلاليتهاء فإنها تتأسّس 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 مبدأً المعقولية ذاته؛ أي يخلص إلى نسق الرُّبْطche والشرعنة التي له)ء فإن كل فصل من الفصول يخلص دوماًء 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 توحَّدها علاقات م م. كانت تلك التحولات كلهاها تنزع إلى استبدال قضايا من القضايا _ وحتى بالنسبة إلى المصادرات منظورا إليه في لحظة متن يسوّغ نفسه فعلياً إلا بالنظر إلى نيّة القيام ا E cine ځار افش لحت فربمتها عند كانت مدرجة في مشروع إن التوجهات التي قادت التحاليل المقدّمة في الكتاب الثاني أو نحو تخصيص المحصلات. إلى بُعْد ما كان ضروريا لربط بالارتداد بعيداً نحو المبادئ 92 سوسيولوجي حتى ولو ضاعفنا من التحذيرات. ومنabab نانمطا فاته لس بالا ان أن تقضئ اقصاماناما .بأسّها النظري بين الطرق الممكنة كلها لقراءة هذا النص» فإن أسوآهاء ولا ريب هي القراءة الأخلاقية التي لما تستند إلى المعاني الحافة الإيتيقية لما تتخذ آثاراً موضوعية نتاجات للفعل القصدي والواعي والإرادي فقطLei ot ال بفعل أو اسلطانل تر اشعاات لي ثررات ار ال تورية أو جهل. ثم إنه لَسُوء فهم من نمط آخر مختلف كلياً ذاك الذي قد يثيره استعمال مصطلحات» كمصطلحي «العنف» أو الأسلم تنوّع المواقعSt EL ns «الاعتباطا» وهي التي تهب نفسها تقريباً أكثر من المفاهيم الأخرى اعا ك ف التق ات عد الك ا التي يحتلها في الحقل الفكري والحقل خي ١١١ ي اي اي ما و كي نعني ما ننذره لأنفسنا بالتعريف الذي نعطيه للمصطلح وننذره 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 (5311551186) .) نسبة إل تشو 93 الثقافية؛ رما رى سار تلع آي ال راك ال ع ا المدرسي بدءا من الطبيعة (أء5نتطم) والقانون (20206)(Chomsky . مسكى دلالة بسيكولوجيء» وسيلة تشكيل الفعل البيداغوجي فيLAB aa BV وصولا إلى الطبيعة والثقافة. فل أ هيدا كان لاس رور لا در السؤال المنطقى عن إمكان فعل لا يتأتى له بلوغ أثره المخصِّ بهsl, Je الصلة القتروط الاججماعية القافوةة He et eo كيقته إلا إذا ألفت حقيقته الموضوعية نفسها مجهولة» تلك الحقيقة التي تقضى تلك مسألة تستطيع بدورها أن تخت صلب مسألة الشروط المؤسّسية والاجتماعية التي تجعل من مؤسّسة ما قادرة على الإعلان جهرة عن ممارستها البيداغوجية باعتبارها كذلك من .غير أن تخون الحقيقة الموضوعية لتلك الممارسة