مجلة علوم التربية

دورية مغربية متخصصة

- من بيداغوجيا الكفايات إلى بيداغوجيا الإدماج
- بيداغوجيا النجاح: قراءة في المنطلقات والأهداف
- اللغة والأدب: أية علاقة؟
- المراهقة والتحولات الأسرية في الوسط القروي
- القراءة المنهجية للنص النظري: إشكالات وتساؤلات
- فشل الإصلاحات التعليمية بالمغرب: الأسباب والحلول

العدد الواحد والأربعون- سبتمبر 2009

القراءة المنهجية للنص النظري: إشكالات وتساؤلات

● سعيد الفراع
أستاذ مادة اللغة العربية

من بين المستجدات الطارئة على مقرر مادة اللغة العربية بالسنة الثانية من الباكالوريا شعبة الآداب والعلوم الإنسانية مقارنة مع المقررات السابقة، إدراج مكون نصي جديد في محاور المجزوءات الأربع المشكلة للكتاب المدرسي وهو مكون النصوص النظرية، مما شكل إضافة نوعية على مستوى هندسة المجزوءات التي صارت تضم كل واحدة منها نصا نظريا ونصين إبداعيين أو نقديين.

غير أن الإشكال الذي ظل يطرحه تداول هذا المكون الجديد بين المدرسين والمتمدرسين، هو غياب الأطر المرجعية الموجهة لمسوغات إدراجه ضمن مكونات البرنامج الجديد، وعلاقته بالنصوص الإبداعية والنقدية وكيفية قراءته وتحليله. وما زاد الأمر تعقيدا اعتماده كنص لإنجاز التقويم النهائي خلال الامتحان الوطني الموحد للموسم الدراسي المنصرم (2008) سواء بالنسبة لمسلك العلوم الإنسانية (الدورة العادية) أو بالنسبة لمسلك الآداب (الدورة الاستدراكية) مما خلق ارتباكا واضحا بالنسبة للممتحنين الذين خلط عدد كبير منهم بين النص النظري حول الحركة الإحيائية في الشعر العربي، وبين النص النقدي القائم على المنهج الاجتماعي، وهو خلط ساهمت فيه طريقة صياغة السؤال الأول الموجه لعملية القراءة المنهجية (وضع النص في سياقه الاجتماعي والأدبي) حيث ساهمت عبارة «السياق الاجتماعي»، في توجيه نسبة عالية من الممتحنين إلى تأطير النص في خانة النصوص النقدية ذات المرجعية المنهجية الاجتماعية. وفي هذا السياق لابد من الإشارة إلى أن دليل التصحيح المنجز من طرف المركز الوطني للتقويم والامتحانات الخاص بهذا الامتحان[1]، يخلط بين تأطير النص النظري موضوع

التحليل، وبين الموضوع الذي يتولى النص النظري التنظير له وهو «إحياء النموذج»، حيث نجد التركيز على السياق الاجتماعي والأدبي للحركة الإحيائية عوض تأطير النص النظري في خانة النصوص النظرية، وهو النص المقتطف من كتاب «حركات التجديد في الأدب العربي» للناقد المصري المعروف جابر عصفور.

إن هذا الوضع الذي يميز عملية تداول النص النظري ضمن البرنامج الجديد، يجد مبرراته في الغموض الذي رافق عملية إدراج هذا المكون ضمن درس النصوص، في غياب مرجعية موجهة للقراءة المنهجية لهذا النص وخطواتها وشروطها وأهدافها، وما يميزها عن غيرها من القراءات، وخاصة القراءة المنهجية للنص النقدي، سواء على مستوى الكتاب المدرسي[2] أو على مستوى الوثائق التربوية الموازية على ندرتها.

وهي وضعية تقود إلى طرح العديد من الأسئلة حول المقصود بمصطلح «النظري» في عبارة «النص النظري»، وما الفرق بين «النص النظري» و«النص النقدي»، وما الغاية من وراء إقرار النصوص النظرية وعلاقتها بالنصوص الإبداعية والنقدية ؟

إن الالتباس المفاهيمي كثيرا ما يساهم في صعوبة إنجاز قراءات منسجمة، وقائمة على وعي إبستيمولوجي بمجالها وحدودها وأهدافها ومرجعيتها، لأن المفاهيم النظرية في كثير من الأحيان تتغير مدلولاتها ومضامينها عبر التحولات التي تعرفها المجتمعات وعبر التطورات التي تعرفها الأنساق الفكرية والمنظومات الثقافية في ارتباطها بأسئلة وإشكاليات مجتمعاتها. وبالتالي فإن عملية تداول النص النظري في البرنامج الجديد لتدريس مادة اللغة العربية يفرض علينا الوعي بأن فعل «التنظير» فعل معقد، بحكم الوضعية الإشكالية لسؤال الأدب وسؤال النقد، مادام سؤال «ما الأدب» ؟ مثل سؤال «ما النقد» ؟ يمكن أن يُطرح باستمرار طرحا يُعلِّقُ كلَّ إجابة ويجعلها مؤقتة أو ظرفية أو متجاوزة. إنه وضع إشكالي يترك العلاقات بين النقد ونظرية الأدب والتنظير للنقد في حالات تداخل وتقاطع دائمين»[3]، غير أن هذا التداخل لا يعني عدم إمكانية الفصل بين هذه المجالات.

وإذا كانت النظرية هي «تركيب عقلي، مؤلف من تصورات منسقة، تهدف إلى ربط النتائج بالمبادئ...»[4]، فإن التنظير بحث عن نظرية مفترضة، وإن لم يكن بإمكان التنظير أن يفضي إلى النظرية إلا ناذرا، بحكم طبيعة الأدب والنقد الإشكالية. غير أن مشروع النظرية الذي يطمح إليه التنظير لا بد أن يهدف إلى إثبات صلاحية الفرضية الأدبية التي ينطلق منها، أو إنتاج معرفة أدبية بديلة. ومع ذلك لا بد من التأكيد أن التنظير للأدب والتنظير للنقد مجالان مختلفان، «إذ نحن أمام ثلاثة موضوعات وثلاثة اختيارات متميزة هي:

1 ـ الأدب نص إبداعي مشخَّص يشكل موضوع النقد؛

2 ـ الأدب موضوع مجرد عام يشكل موضوع نظرية الأدب؛

3 ـ النقد موضوع تنظير النقد.»[5]

وإذا كان موضوع النقد في المحور الأول ينصب على نص محدد، فإن موضوع نظرية الأدب يتحدد في البحث عن الخصائص المشتركة بين عدة نصوص أو أجناس أدبية، لاستخلاص طبيعة الأدب ووظيفته ومصدره. وهي قضايا تستدعي من الباحث اعتماد نظرية في المعرفة حتى يوفر لآرائه درجة من القوة والاتساق والعمق، بما يجعله منخرطا في مجال مختلف عن مجالي النقد الأدبي وتاريخ الأدب، هو مجال نظرية الأدب باعتبارها «مجموعة من الآراء والأفكار القوية والمتسقة والعميقة والمترابطة والمستندة إلى نظرية في المعرفة أو فلسفة محددة، والتي تهتم بالبحث في نشأة الأدب وطبيعته ووظيفته، وهي تدرس الظاهرة الأدبية بعامة من هذه الزوايا في سبيل استنباط وتأصيل مفاهيم عامة تبين حقيقة الأدب وآثاره»[6].

ومن خلال هذا التعريف يمكن القول إن مهام نظرية الأدب التي تتمثل في بحث طبيعة الأدب ونشأته ووظيفته، تعني الاهتمام بمقومات الأدب كظاهرة تاريخية، فالبحث في نشأة الأدب يعني بيان العلاقة القائمة بين الأديب والعمل الأدبي، كما أن البحث في طبيعة الأدب يعني بيان جوهر الأعمال الأدبية، أي خصائصها وسماتها العامة وأيضا بيان العلاقة بين الأدب وقرائه.

إن تركيز البحث حول علاقات هذه الأطراف الثلاثة (الكاتب والعمل الأدبي والقراء) يجعل مهام نظرية الأدب تتداخل مع مهام النقد الأدبي وتاريخ الأدب، فالناقد مثلا يفترض امتلاكه لمفهوم ما للأدب، أي لا بد له من الاستناد إلى نظرية في الأدب قبل تعامله المباشر مع النصوص الأدبية، ونفس الشيء بالنسبة للمؤرخ الأدبي الذي يُفترض فيه امتلاك مفاهيم عامة للتمييز بين الأعمال الأدبية وغيرها، ونفس الشيء بالنسبة لنظرية الأدب، فلا يمكن أن توجد إلا بعد وجود أعمال أدبية، فلا وجود لمُنظر أو مؤرخ أدبي أو ناقد إلا بعد وجود الأديب.

ومع ذلك فلكل مجال من هذه المجالات الثلاثة طريقته الخاصة في التعامل مع الأعمال الأدبية، يحددها هدف كل مجال من وراء دراسته للأدب، فالمؤرخ الأدبي يتعامل مع النص ليبين الظروف والملابسات التي أحاطت به وبأشكال قراءته وتلقيه، والناقد يتعامل مع النص ليبين مواطن مقوماته الفنية وأبعاده الدلالية، أو ليبين لنا مدى انفعاله به، أو ليصدر حكما أو تقويما له. أما المنظر الأدبي فإنه يهتم بجملة من النصوص، لا لكي يصدر أحكاما أو يصور انفعاله إزاء هذه الأعمال، وإنما لكي يستنبط مبادئ عامة شاملة، تبين حقيقةَ الأدب وأثرَهُ. ومن هنا تتضحُ أهميةُ النصوص النظرية وحدودُها مع النقد الأدبي وتاريخ الأدب.

ويتجلى الفرق بين التنظير والنقد الأدبي بشكل واضح، على مستوى مقرر السنة الثانية باكالوريا من خلال نصوص المجزوءة الرابعة والمتمحورة حول المناهج النقدية الحديثة، حيث تم تصدير المحور الأول بنص نظري حول المنهج الاجتماعي يقدم صورة عن أسس هذا المنهج وخلفياته ورؤيته للنص الأدبي، ليتم الانتقال في النصين التطبيقيين اللاحقين إلى تقديم نموذجين نقديين اعتمد فيهما صاحباهما المنهج الاجتماعي في قراءة نصوص أدبية شعرية أو قصصية أو روائية، وهو الأمر نفسه الذي ينطبق على المحور الثاني من المجزوءة والخاص بالمنهج البنيوي.

وإذا عدنا إلى موضوع القراءة المنهجية للنص النظري، وبدأنا بالتساؤل عن مدى استحضار الوثائق التربوية لهذه العلاقات بين النصوص النظرية والممارسة النقدية، وعن مسوغات برمجة النصوص النظرية ضمن مكون درس النصوص في المقرر الجديد.

يجيبنا الدليل الخاص بالتوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية في سلك التعليم الثانوي التأهيلي[7]، بأن هذا الموضوع يأتي في سياق مراجعة منهاج اللغة العربية، بالسنة الثانية من الباكالوريا شعبة الآداب والعلوم الإنسانية، واعتماد مقاربة جديدة تقوم على نظام المنهاج التربوي، كخطة عمل تربوية تكوينية نسقية، ومتكاملة المكونات والعناصر، ومستندة إلى مرجعية نظرية، تمتح من النظريات الأدبية واتجاهاتها المختلفة، ومرجعية تربوية تتجاوز التعليم إلى التعلم.

كما أن اعتماد مقاربة التدريس بالكفايات جعل المنهاج يتحدث عن مجموعة من المواصفات المرتبطة بالكفايات لدى المتعلم والتي يتبين من خلال تأملها أن برمجة النصوص النظرية يهدف إلى تمكين التلاميذ من مهارات البرهنة والاستدلال والتواصل وتنظيم العمل والبحث المنهجي وأيضا تمكينهم من آليات قراءة النصوص وتحليلها وتقويمها. كما يتضح من خلال تأمل الكفايات النوعية التي يسعى المنهاج إلى تنميتها الدور الذي تلعبه النصوص النظرية، فعلى مستوى الكفاية التواصلية مثلا فالمنهاج يسعى إلى تمكين التلاميذ من التواصل مع نصوص نظرية تطرح قضايا أدبية ونقدية مختلفة، في حين يهدف بخصوص الكفاية المنهجية إلى تمكين المتعلم من مبادئ التصنيف والتنظيم والتمييز والمقارنة والربط والاستدلال والبرهنة وتحديد الإشكاليات وتفكيك الخطاب وتركيبه وتحديد بنيته ووظيفته، هذا بالإضافة إلى التمكن من منهجية التحليل عبر توظيف جهاز مفاهيمي وخطوات محددة. وبناء عليه نستطيع القول إن اختيار النصوص النظرية من منظور المنهاج يأتي بهدف تعرف التلميذ مكونات المنظومة الفكرية والإبداعية التي تؤطر النصوص الأدبية، والكشف عن النسق المعرفي والجمالي لهذه النصوص ورصد الخصائص المميزة لها.

أما على مستوى منهجية التدريس، فالمنهاج يحدد القراءة المنهجية بشكل عام بوصفها «عمليات وخطوات ومراحل وأنشطة تُستهج من أجل فهم النصوص وتحليلها تحليلا يستثمر مختلف معطياتها الداخلية والخارجية عبر توظيف متوازن بين شروط القراءة المنهجية وشروط التدريس بالمجزوءات بما تتطلبه الغاية التعليمية ـ التعلمية. وبما يغني عملية القراءة بالتنوع والتكامل في المقاربات»[8]. مع ضرورة مراعاة ثلاثة مبادئ تربوية أساسية، وهي التعلم الذاتي واعتماد القراءة البيداغوجية والتفاعل.

وعلى الرغم من تأكيد الدليل على أن تعدد أنماط النصوص يقتضي تعدد منهجيات التدريس، فإن خطوات القراءة المنهجية أو ما يصطلح عليها الدليل بالإجراءات العملية تبقى موحدة في شموليتها، مادامت القراءة المنهجية «مقاربة تدريسية تطمح إلى تمكين المتعلم من الكليات المنهجية لقراءة النصوص المختلفة»[9]، وهكذا تنهض القراءة المنهجية لمختلف أنماط النصوص من منظور المنهاج على المراحل التالية[10]:

* توجيه المتعلم إلى ملاحظة العناصر الأساسية المكونة لأنماط النصوص، وتجميع هذه الملاحظات لاقتراح فرضيات القراءة؛

* مساعدة المتعلم على رصد كيفية انتظام هذه العناصر، وإدراك مظاهر التفاعل فيما بينها (الاختلاف والائتلاف)

* تنبيه المتعلم إلى سبل اكتشاف معنى النص ومسار بنائه، بدل إسقاط الأحكام القبلية والجاهزة عليه؛

* الانتباه إلى ما يعطي للنص وحدته المركبة، ومعرفة الطريقة التي يتفاعل بها الشكل مع المضمون داخل النص؛

* محاولة تركيب بعض المشيرات الداخلية والخارجية لإبراز علاقة النص بمبدعه؛

*استخلاص مقصدية الكاتب المبدع.

ويلاحظ من خلال تأمل هذه الأنشطة المشكلة لمراحل القراءة المنهجية إغفال الدليل للنشاط المتعلق بالتمهيد، حيث استهل مراحل القراءة المنهجية بالتركيز على بعض المشيرات المرتبطة بالأنماط المختلفة للنصوص لصياغة فرضية القراءة. غير أن الاستثناء الذي يؤكد عليه الدليل بخصوص القراءة المنهجية وهو النصوص النظرية، حيث نبه إلى ضرورة تطويع مقتضيات القراءة المنهجية لخصوصيات النص النظري، وخاصة في مرحلتي التحليل والتركيب حيث ركز بشكل صريح على مجموعة من العناصر أو المستويات التي يجب معالجتها في هاتين المرحلتين، من خلال الأنشطة التالية:

* حصر الإشكالية الأساسية التي يطرحها النص؛

* تحديد المفاهيم والقضايا المركزية داخل النص؛

* الكشف عن الإطار المرجعي الذي ينتظم هذه القضايا والمفاهيم؛

* إبراز طريقة عرض الإشكالية والقضايا التي يتناولها (توظيف أساليب الحجاج، البرهنة والاستدلال...)

* تركيب نتائج التحليل للكشف عن مواقف الكاتب ومقصديته...

أما بخصوص المراحل السابقة أي التمهيد والملاحظة والفهم فهي مراحل مشتركة في قراءة مختلف أنماط النصوص، والتي يمكن اقتراح الأنشطة المشكلة لها بخصوص النص النظري على الشكل التالي:

* تأطير النص في سياقه النظري وتحديد إشكالية القراءة؛

* ملاحظة بعض المشيرات الدالة (كالعنوان وشكل النص وبدايته ونهايته) لصياغة فرضية القراءة؛

* القراءة المتأنية للنص واستخلاص مضامينه.

وإذا كانت القراءة المنهجية للنص النظري تقوم على هذه المراحل وتفترض مجموعة من الأنشطة التي

تساعد على إنجازها، فهل يستجيب الكتاب المدرسي لشروط القراءة المنهجية لهذا النمط النصي؟ وهل يحدد بشكل واضح الأهدافَ من وراء برمجته؟ وكيفيةَ تعامل التلميذ معه؟ وعلاقتَهُ بالنصوص الإبداعية أو التطبيقية التي تَعْـقُبُهُ؟

قبل الإجابة عن هذه الأسئلة لا بد من الإشارة إلى أن مقرر السنة الثانية يضم ثمانية نصوص نظرية، يتصدر كل واحد منها محورا من المحاور الثمانية المشكلة للكتاب، بشكل يمنحه مساحة هامة في خريطة الكتاب المدرسي، غير أن عملية اختيار مجموعة من النصوص النظرية في الكتب الثلاثة لم يكن موفقا في العديد من النماذج المقترحة. وذلك لعدم مراعاة مستوى إدراك التلاميذ حيث تم برمجة نصوص أكاديمية حضرها أصحابها للحصول على شهادات عليا، تفرض معرفة مسبقة بمجموعة من القضايا والمفاهيم الأدبية والنقدية التي لا يتوفر عليها التلميذ، مما يجعل عملية التواصل معها صعبا، خاصة وأن التوجيهات التربوية تركز على مسألة التعلم الذاتي.

كما أن العلاقة بين النصوص النظرية والنصوص الإبداعية أو التطبيقية ظلت غائمة في الكتب الثلاثة، فهل وظيفة النص النظري تتمثل في إبراز مرتكزات الممارسة الإبداعية والأسس التي قام عليها الخطاب الأدبي الذي ينتمي إليه النص؟ أم أنه يشكل نصا مستقلا بذاته ؟ هذا بالإضافة إلى غياب التحديد الواضح لكيفية التعامل مع النص النظري على مستوى الإرشادات الخاصة بكيفية استعمال الكتاب، فباستثناء كتاب « واحة اللغة العربية» لا نجد تحديدا واضحا لكيفية تحليل النص النظري وأوجه التشابه والاختلاف بينه وبين النص الإبداعي والنص النقدي على مستوى القراءة المنهجية.

هذا بالإضافة إلى عدم وجود خطوات وأنشطة موحدة في بناء القراءة المنهجية لمختلف النصوص النظرية، مع استثناء مرة أخرى كتاب « واحة اللغة العربية»، الذي خضع بناء مراحل قراءة النصوص النظرية فيه، لنموذج قِرائي صارم وموحد من بداية الكتاب إلى نهايته، كما أن الأنشطة المشكِّلة لهذا النموذج تطابق تقريبا مراحل القراءة المنهجية وفق دليل التوجيهات التربوية. وبالمقابل فإن كتاب «في رحاب اللغة العربية» يعرف التباسا في بناء الأنشطة المشكلة لمراحل القراءة المنهجية للنصوص النظرية، كطرح أسئلة متعلقة باستخلاص المضامين خلال مرحلة التحليل، وعدم تركيز الأسئلة خلال هذه المرحلة حول الخصائص النوعية المشكلة للنص. إن هذه الاختلالات التي تطرحها مسألة تدريسية النصوص النظرية ساهمت في تعميقها الصيغة التي اتخذها الامتحان الوطني في أول تجربة مع برامج المقرر الجديد، فبالإضافة إلى عنصر المفاجأة الذي جعل غالبية تلاميذ مسلك العلوم الإنسانية في الدورة الأولى يخلطون بين النص النظري والنص النقدي، ساهمت الأسئلة الموجِّهة لعملية القراءة المنهجية في تعميق ارتباك التلاميذ، مما أثر سلبا على نتائجهم، وهو الأمر نفسه الذي تكرر مع تلاميذ مسلك الآداب خلال الدورة الاستدراكية. لهذا يبدو من الضروري انفتاح المركز الوطني للتقويم والامتحانات على الفعاليات التربوية من أجل توحيد الجهود وخطط العمل لتحقيق التكامل والأهداف المرجوة من وراء المقرر الجديد.

وهكذا نستطيع القول من خلال ما سبق، أن إدراج النصوص النظرية ضمن مقرر السنة الختامية من سلك الباكالوريا بشعبة الآداب والعلوم الإنسانية، عرف التباسا واضحا على عدة مستويات كان على رأسها غياب منهجية واضحة وموحدة بين الكتب المدرسية الثلاث، وقلة الوثائق التربوية المساعدة على توضيح مرامي برمجة هذا المكون الجديد ضمن مكون درس النصوص، هذا بالإضافة إلى ما تطرحه بعض النصوص النظرية من صعوبات متعلقة بعدم مراعاة إدراك التلاميذ ومستواهم الحقيقي، إذ يتم التعامل في الغالب مع صورة التلميذ المثالي في بلورة البرامج والمقررات وهو ما لا ينسجم مع الصورة الواقعية للتلميذ المغربي.

الهوامش

1 ـ الامتحان الوطني الموحد للبكالوريا – الدورة العادية ـ 2008 عناصر الإجابة لمادة اللغة العربية وآدابها شعبة الآداب والعلوم الإنسانية، مسلك العلوم الإنسانية.

2 ـ باستثناء كتاب «واحة اللغة العربية» الذي تخضع في إطاره عملية قراءة النصوص لمنهجية موحدة المراحل والعناصر من بداية الكتاب إلى نهايته.

3 ـ محمد الدغمومي: « نقد النقد وتنظير النقد العربي المعاصر»، منشورات كلية الآداب بالرباط، سلسلة رسائل وأطروحات رقم 44، الطبعة الأولى/ 1999، ص 40.

ـ د. جميل صليبا: المعجم الفلسفي، ج 2، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1982، ص 477.2

ـ محمد الدغمومي: « نقد النقد وتنظير النقد العربي المعاصر»، ص 47.3

6 ـ د. شكري عزيز الماضي: «في نظرية الأدب»، دار الحداثة بيروت، الطبعة الأولى/ 1986، ص 12 ـ 13.

7 ـ الصادر في نونبر 2007 عن مديرية المناهج بوزارة التربية الوطنية، والذي لم يتوصل به المدرسون إلا في نونبر 2008

8 ـ دليل البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بالسنة الثانية من سلك الباكالوريا، نونبر 2006 (للإشارة فقد تم حذف هذا التعريف من دليل 2007)

9 ـ دليل التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي، مديرية المناهج وزارة التربية الوطنية، نونبر 2007، ص 43.

10 ـ المصدر نفسه، ص44.

التمثلات والعوائق في تدريس الجيولوجيا

• أسعادي عبد العالي

أستاذ بالمدرسة العليا للأساتذة ـ فاس

1. التمثلات وأهميتها الديداكتيكية

1.1. تعريف

يعتبر Gerard De Vecchi وAndré Giordan التمثلات بمثابة بنيات فكرية لنماذج تفسيرية بسيطة، منطقية ومنظمة ذات مصادر مختلفة، ويمكن استعمالها في وضعيات معينة لطرح وحل مشكل ما. وهذه النماذج غالبا ما تكون عند التلميذ ذات طبيعة تجسيمية anthropomorphique أو تشبيهية Analogique.

2.1. التمثلات والتعلم

من هذا التعريف نستنتج أن التلميذ يفهم ويستوعب بما يحتوي عليه من معلومات، بما تم بناؤه من أجل إعطاء معنى، أي بواسطة تمثلاته.

فلقد بينت عدة دراسات بأوربا والولايات المتحدة أن المعرفة العلمية لا تستوعب جيدا من طرف التلاميذ وتنسى بسهولة مما يصعب معه إدماجها في الحياة الشخصية بمعنى آخر فالدروس في المواد العلمية لا تعطي النتيجة المنتظرة منها رغم النجاح في الامتحانات، فكيف يمكن شرح ذلك ؟

فمن بين الأسباب نذكر ربما قلة الساعات المخصصة لدراسة العلوم، فرغم كون المجتمعات الحالية تعتمد على العلم والتكنولوجيا إلا أننا لا زلنا لم نرقى لبناء مجتمع يعتمد العلم في فهم وتفسير الظواهر المحيطة به، أو ربما ذلك راجع للطرق والاستراتيجيات التعليمية / التعلمية بحيث غالبا ما تبنى هذه الاستراتيجيات بعيدا عن الحاضر الغائب في النظام التعليمي ألا وهو التلميذ.

فلقد بينت الدراسات الديداكتيكية أن هذا الأخير غالبا ما يحتوي على معرفة على شكل تمثلات لشرح الظواهر المدروسة،