

ستون سنة من التعليم في الجزائر (1962-2022) : مقارنة تحليلية واستشرافية لمدرسة 2030
Sixty Yars of ducation in Algria (1962-2022): An Analytical and Forsight Approach to
th School of 2030

غديري مروة¹

¹ جامعة زيان عاشور (الجلفة)، maroua.ghdiri@univ-djlfa.dz

تاريخ الاستلام: 2025/10/28 تاريخ القبول: 2026/05/09 تاريخ النشر: 2026/06/01

ملخص:

تهدف الدراسة إلى تحليل مسار التعليم في الجزائر خلال ستين سنة من الاستقلال، من خلال تتبع أهم التحولات والإصلاحات التي عرفها النظام التربوي، واستشراف ملامح مدرسة 2030 في ضوء التحديات الوطنية والعالمية الراهنة. اعتمدت الدراسة مقارنة تحليلية واستشرافية لتفكيك العوامل البنيوية والتاريخية التي أثرت في تطور المدرسة الجزائرية، مع التركيز على دور الإصلاحات التربوية في بناء منظومة تعليمية وطنية فعالة. أظهرت النتائج أن التعليم في الجزائر حقق مكاسب معتبرة في مجالي التعميم والمجانية، مع استمرار التحديات المرتبطة بتحسين نوعية التعليم وتطوير كفاءته بما يتماشى مع متطلبات العصر. وخلصت الدراسة إلى أن تحقيق مدرسة 2030 يستوجب تبني رؤية استراتيجية قائمة على الاستشراف والتكامل بين الهوية الوطنية والانفتاح التكنولوجي، لضمان بناء منظومة تعليمية قادرة على مواكبة تحولات القرن الحادي والعشرين.

كلمات مفتاحية: التعليم في الجزائر، الإصلاح التربوي، مدرسة 2030، المقاربة الاستشرافية، جيل ألفا.

Abstract

This study aims to analyz th trajctory of ducation in Algria ovr sixty yars of indpndnc by tracing th major transformations and rforms xprncd by th national ducational systm, whil nvisioning th fatures of th *School of 2030* in light of currnt national and global challngs. Th study adoptd an analytical and foresight-basd approach to dconstruct th structural and historical factors that hav shapd th volution of Algerian schooling, with a particular focus on th rol of ducational rforms in building an ffctiv national systm. Th findings rval that ducation in Algria has achivd significant progrss in trms of accessibility and fr schooling, yt challngs prsist rgarding th improvmt of quality and th dvlopmnt of comptncis in lin with th dmands of th modrn ra. Th study concluds that achiving th vision of *School 2030* rquires adopting a stratgic framwork groundd in foresight and a balanc btwn national idntity and tchnological opnnss, nsuring th construction of an ducational systm capabl of kping pac with th transformations of th twnty-first cntury.

Kywords: ducation in Algria, ducational Rform, School 2030, Foresight Approach, Gnration Alpha.

*المؤلف المرسل: مروة غديري

منذ استقلال الجزائر سنة 1962، شكل التعليم أحد المرتكزات الأساسية لمشروع بناء الدولة الوطنية الحديثة. فقد ارتبطت المدرسة الجزائرية في بداياتها بمهمة مزدوجة: تعميم التعليم ومحو الأمية من جهة، وترسيخ الهوية الوطنية واللغة العربية من جهة أخرى، وعلى امتداد العقود اللاحقة، شهدت المنظومة التربوية سلسلة متعاقبة من الإصلاحات التي عكست في جوهرها رهانات الدولة في مواكبة التحولات السياسية والاجتماعية والثقافية، انطلاقا من الإصلاحات الأولى التي أعقبت الاستقلال، مروراً بإصلاحات لجنة بن زاغو التي شرع في تنفيذ توصياتها ابتداء من سنة 2003، وصولاً إلى الإصلاحات الأخيرة التي أشرفت عليها وزيرة التربية نورية بن غبريط خلال العقد الثاني من الألفية، غير أن هذه الإصلاحات، رغم أهميتها، واجهت تحديات موضوعية تمثلت في صعوبة التطبيق، ضعف التكوين، غياب الانسجام بين النصوص والتنفيذ الفعلي على مستوى المؤسسات التعليمية، وهو ما انعكس سلباً على تحقيق الأهداف المرجوة وأدى إلى محدودية أثرها في تحسين جودة المنظومة التربوية.

وفي العقد الأخير، ومع بروز جيل Z ثم جيل Alpha، وجدت المدرسة الجزائرية نفسها أمام تحولات نوعية غير مسبوقة، فهذا الجيل يعتبر جزءاً من أجيال رقمية عالمية تتميز بالطلاقة التكنولوجية، فرض هذا الواقع على المنظومة التربوية تحديات جديدة تتمثل في ضرورة تكييف المناهج التربوية وتجديد أساليب التدريس ومواكبة متطلبات العصر الرقمي.

وفي هذا السياق، يكتسب استشراف مستقبل التعليم في الجزائر إلى أفق 2030 أهمية متزايدة، إذ لم يعد التحدي يقتصر على تكييف المناهج مع متطلبات الجيل الرقمي، بل يمتد ليشمل إعادة النظر في أدوار المدرسة ووظائفها، وعلاقتها بالمجتمع وسوق العمل. فالتعليم اليوم لم يعد مجرد نقل للمعارف، بل تحول إلى فضاء يبني فيه المتعلم، حيث تنهى مهارات القرن الحادي والعشرين، مثل الابتكار والتفكير النقدي والكفاءة الرقمية، بما يريى المتعلمين من جيل Z وجيل ألفا للتعامل مع عالم متعدد الوجوه، يطبعه التطور التكنولوجي السريع.

في هذا الإطار، يمكن توضيح مفهوم "مدرسة 2030" في هذا المقال، إذ يقصد به رؤية وطنية تستند إلى الاستراتيجية الوطنية للتحول الرقمي 2025-2030، ترسم من خلالها صورة مدرسة جزائرية مستقبلية تسعى إلى التوازن بين التحديث الرقمي والهوية الوطنية، مع تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين، ودمج التعلم الهجين والذكاء الاصطناعي كأداة تربوية داعمة، بما يتيح تكويناً متكافئاً للمتعلمين في مختلف المناطق، ويجعل المدرسة حلقة وصل بين الأصالة والمعاصرة، وفعلاً محورياً في إعداد جيل قادر على التفاعل مع التحولات العالمية، والحفاظ على خصوصية الثقافة والهوية الوطنية للجزائر.

وانطلاقاً من هذه المعطيات، نطرح الإشكالية التالية: كيف تطور التعليم في الجزائر منذ الاستقلال إلى اليوم؟ وما هي أبرز التحديات التي واجهته عبر مختلف المراحل؟ وكيف يمكن استشراف ملامح مدرسة 2030 في ضوء التحولات الرقمية ورهانات الأجيال الصاعدة؟

أهمية الموضوع

تكمن أهمية هذه الدراسة في كون التعليم، بعد ستة عقود من الاستقلال، ما يزال يمثل الركيزة الأساسية لبناء الدولة الوطنية وتعزيز التنمية البشرية. كما أن التحولات التكنولوجية والرقمية العالمية تجعل من مراجعة التجربة التربوية الجزائرية ضرورة ملحة لاستشراف مستقبل المدرسة الجزائرية في أفق 2030.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. تحليل المسار التاريخي للتعليم في الجزائر منذ الاستقلال إلى غاية الإصلاحات الحديثة.
2. استكشاف التحديات التي تعترض النظام التربوي الجزائري في ظل العولمة الرقمية والتحولات الاجتماعية.
3. اقتراح تصورات استشرافية لبناء مدرسة 2030، قادرة على مواكبة رهانات جيل Z وجيل Alpha.

منهجية الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج التاريخي-الوصفي في تتبع مسار الإصلاحات التربوية، وعلى المقاربة الاستشرافية التربوية لاستشراف مدرسة 2030.

الدراسات السابقة :

لقد حظي موضوع إصلاح التعليم في الجزائر وتحولاته التاريخية باهتمام عدد من الباحثين، حيث تناول خدوسي (2015) كتابه المدرسة والإصلاح (100 يوم في اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية) مذكرات شاهد : التجربة الإصلاحية للجنة بن زاغو، موضحا خلفياتها وإشكالاتها البيداغوجية والتنظيمية. وبدوره، ركز لكل (2018) على الإصلاحات التربوية في الجزائر سنة 2003 م بين الواقع والمأمول وتطرق الى واقع الإصلاحات التربوية في الجزائر خلال العقدين الأخيرين، مبينا التحديات المرتبطة بتطبيق المقاربة بالكفاءات وضعف انسجام السياسات التعليمية. أما على المستوى الدولي، فقد ساهمت دراسات مثل: *Th ABC of XYZ*: (2014) McCrindl و *Undrstanding th Global Gnrations* في توضيح الخصائص المميزة للأجيال الرقمية الجديدة، وخاصة جيل Z وجيل Alpha ، من حيث أنماط التعلم والتفاعل مع التكنولوجيا. وفي السياق نفسه، تناولت تقارير حديثة مثل *Dara-Abasi (2025) Gnrations Z (Gn Z): Dfinition, Birth Yars, and Dmographics* التعريف بالأجيال الرقمية وخصائصها، بما يعزز فهم التحديات التربوية المرتبطة بها. كما قدمت *Sarnou (2024) Transforming Algrian ducation: A Gnrational Prspctiv* قراءة استشرافية لرهانات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجزائري، مؤكدة على ضرورة دمج التقنيات الرقمية في المدرسة الوطنية لمواكبة تحولات جيل Z وجيل Alpha.

يتضح مما سبق أن الأدبيات السابقة ركزت على محورين أساسيين: الأول يتعلق بتشخيص مسار الإصلاحات التربوية في الجزائر منذ الاستقلال، والثاني يتناول التحولات العالمية المرتبطة بالأجيال الرقمية والتكنولوجيا. غير أن الفجوة البحثية تكمن في غياب مقارنة تحليلية واستشرافية تدمج بين هذين البعدين، وهو ما تحاول هذه الدراسة معالجته من خلال استشراف ملامح مدرسة 2030 في الجزائر

2. التعليم في الجزائر بعد الاستقلال (1962-1990)

1.2 إعادة بناء المنظومة التربوية بعد الاستقلال (1962-1966)

ورثت الجزائر غداة الاستقلال، منظومة تعليمية غريبة عن واقعها من حيث الغايات والمبادئ، والمضامين، التي صنعت بيد أجنبية، منظومة أوجدتها سياسة الاستعمار لمحو الشخصية الوطنية وطمس المعالم التاريخية للشعب الجزائري، فكان من اللازم تغيير هذه المنظومة شكلا ومضمونا وتعويضها بمنظومة تربوية تستجيب لطموحات الشعب وتعكس خصوصيات الشخصية الجزائرية الإسلامية (صارة ضويفي، 2012)، فاتخذت وزارة التربية آنذاك قرار يقضي بإدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية بنسبة سبع ساعات في الأسبوع، كما تم ادخال التلاميذ وأعمارهم بين 9 و 10 سنوات الذين لم يدخلوا في السن القانونية قبل الاستقلال وسعت الدولة إلى فتح أبواب المدرسة لجميع التلاميذ تحت مبدأ مجانية وإجبارية التعليم (محمد زرهوني، ص 2005، 12)، وقد انطلقت المدرسة الجزائرية غداة الاستقلال من لا شيء مستعينة بمن كونتهم مدارس جمعية العلماء المسلمين في مدارسها ومعاهدها وبعثاتها لبعض الدول كتونس، مصر، سوريا، كما تم توظيف 3452 معلما للغة العربية و 16450 معلما للغة الأجنبية، كما اضطرت الوزارة إلى الاستعانة بالممرنين فكان التوظيف في البداية بدون امتحان وبدون تكوين من أجل سد الفراغ.

• سياسات التعريب التدريجي وتعميم التعليم

في أعقاب الاستقلال، وتحديدًا خلال الفترة الممتدة من 1963 إلى 1965 أوضحت (وزارة التربية الوطنية 1973، ص 9) أن رجال التربية والمثقفون بشكل عام قاموا بحملة واسعة تدعو إلى تعريب السنوات الأولى من الابتدائي تعريبا كاملا مستندين إلى أن ما يلقاه الطفل الجزائري من متاعب الازدواجية اللغوية عند أول اتصال له بالمدرسة، إذ يطلب منه تعلم القراءة والكتابة بلغتين مختلفتين أشد الاختلاف من حيث القوالب والبنىات والمفاهيم. وهكذا تقرر تعريب السنة الأولى الابتدائية تعريبا كاملا في الدخول المدرسي الثالث وأصبح التلاميذ في هذه السنة لا يتعلمون إلا العربية ويتعلمون بالعربية في كل مواد البرنامج ووصل عدد المعلمين بالعربية إلى 10961 معلما. كما أشارت (وزارة التربية الوطنية، 1973، ص 10) أنه في السنة الدراسية 1965-1966 تواصلت عمليات التنظيم والتدعيم لباقي السنوات الأخرى في نطاق الساعات الأسبوعية وقد رافق ذلك جهد مستمر لتكوين المعلمين بالعربية ورفع كفاءتهم عن طريق الندوات التربوية والملتقيات التكوينية التي تنعقد بصفة دورية تحت إشراف المفتشين الابتدائيين والمستشارين التربويين.

في سنة 1967 انتقلت سياسة التعريب في الجزائر من مجرد مبادرات رمزية إلى سياسة مؤسسية واضحة، حيث تم إنشاء اللجنة الوطنية للتعريب لتتولى تنسيق إدخال اللغة العربية تدريجيا في كل من التعليم والإدارة العمومية. وقد اعتمدت اللجنة مبدأ «التدرج الأفقي»، أي تعريب السنوات الدراسية تدريجيا سنة بعد أخرى في التعليم الابتدائي، وهو ما تجسد في التعريب الكامل للسنة الثالثة ابتدائي خلال الموسم الدراسي 1967-1968. (وزارة التربية الوطنية، 1973، ص 11).

وإلى جانب هذا التوجه، صدرت جملة من التشريعات الداعمة مثل المرسوم رقم 68-92، الذي جعل إتقان اللغة العربية شرطاً أساسياً للتوظيف في الوظائف العمومية. هذه الإجراءات، التي عززها الموقف السياسي للرئيس هواري بومدين، مثلت انتقال التعريب من مجرد مطلب ثقافي إلى استراتيجية وطنية ملزمة تهدف إلى تحقيق الاستقلال الثقافي بعد الاستقلال السياسي (Ikhlas Ghrzouli, 2004, 33).

ومع نهاية المرحلة الأولى من إعادة البناء (1962-1966)، كانت المنظومة التربوية الجزائرية قد استرجعت جزءاً كبيراً من مقوماتها الأساسية بعد الاستعمار، غير أن التحديات البنيوية سرعان ما برزت في ظل النمو الديمغرافي السريع واتساع الطلب الاجتماعي على التعليم. وخلال الفترة الممتدة بين 1966 و1976، واصلت الدولة جهودها في توسيع قاعدة التمدرس، وتكثيف برامج التعريب، وتوظيف الإطارات الوطنية، دون أن يصاحب ذلك إصلاح شامل للمناهج أو هيكلة واضحة للمسارات التعليمية. وقد أفضى هذا الوضع إلى بروز الحاجة إلى إصلاح تربوي عميق يواكب التحولات الاجتماعية والسياسية الجديدة، وهو ما ترجم لاحقاً في إصلاح 1976 الذي شكل محطة مفصلية في تاريخ المدرسة الجزائرية الحديثة.

2.2 من التعريب إلى الإصلاحات الهيكلية: التعليم في الجزائر 1976-1990

وجاءت سنة 1976 لتشكل محطة مفصلية في تاريخ التعليم، من خلال صدور الأمر 76-35، الذي كرس ثلاثة مبادئ أساسية هي: المجانية، التعميم، والتعريب، وجعل التعليم إلزامياً للأطفال من 6 إلى 16 سنة، كما أعاد تنظيم المدرسة الجزائرية وفق أسس عربية-إسلامية واشتراكية (Lahmar, 2024, p21)، وقد انعكست هذه السياسات على توسيع التمدرس، إذ ارتفع عدد التلاميذ من حوالي 940 ألف عند الاستقلال إلى ملايين المتعلمين في الثمانينيات (Blfr cntr, 2010).

ورغم هذا التوسع الكمي الكبير، ظلت السياسة التعليمية تواجه تحديات مرتبطة بالازدواجية اللغوية بين العربية والفرنسية، إضافة إلى النقاشات حول نوعية المناهج والقدرة الاستيعابية للتلاميذ في مواجهة برامج دراسية مكثفة (Lahmar, 2024, p22).

3. إصلاحات التعليم في الجزائر (1990-2002)

1.3 مرحلة المراجعة والتقييم: نحو إصلاح بيداغوجي جديد

شهدت الجزائر خلال تسعينيات القرن الماضي محاولات متعددة لإصلاح المنظومة التربوية، وقد بدأت هذه التعديلات ابتداءً من السنة الدراسية 1993/1994، حيث أطلق ما عرف آنذاك بعملية "تخفيف محتويات البرامج"، من خلال حذف بعض المواضيع أو تبسيطها، وإدراج اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أولى في الطور المتوسط. أما في سنة 1996، وفقاً للباحثين (خطوط وجعلاب، 2018، ص 07) أن هذه الإصلاحات عرفت بمبادرة "إعادة كتابة مناهج القراءة والكتابة"، والتي اعتمدت في صياغتها على النموذج السلوكي (تجزئة المعرفة إلى وحدات). غير أن النقلة الكبرى في مسار الإصلاحات التربوية بالجزائر كما ورد في (خدوسي، 2015، ص 15) تجسدت في إصلاحات 2003 التي انبثقت عن أعمال لجنة بن زاغو، والتي مثلت محطة حاسمة في إعادة بناء المنظومة التربوية.

فقد تم إنشاء هذه اللجنة بموجب المرسوم الرئاسي رقم 101-2000 المؤرخ في 9 ماي 2000، حيث نصت المادة الثانية منه على تكليفها، وفق مقاييس علمية وبيداغوجية، بإجراء تقييم شامل للمنظومة التربوية القائمة، قصد إعداد تشخيص موضوعي ومفصل لمختلف مكوناتها، مع اقتراح إصلاحات كلية وجذرية للتربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي، وذلك في ضوء هذا التقييم.

كما ضمت اللجنة في تركيبها عددا من الشخصيات العلمية والسياسية، حيث كان على رأسها عبد الرحمان حاج صالح (رئيسا)، إلى جانب بن علي بن زاغو الذي تولى رئاسة اللجنة ابتداء من سبتمبر 2000، مع كل من خليفة مسعودي والطاهر حجار وإبراهيم حراوية نوابا للرئيس، بالإضافة إلى أعضاء آخرين أسهموا في إثراء النقاش وصياغة مقترحات الإصلاح. وقد عكست هذه التشكيلة تنوعا معرفيا ومؤسستيا، ما منح اللجنة قدرة على المزج بين البعد الأكاديمي والتوجهات البيداغوجية والسياسية في مقاربتها الإصلاحية.

من أهم مظاهر الإصلاحات:

أفضت أشغال اللجنة إلى مجموعة من المظاهر الإصلاحية الجوهرية، أهمها: اعتماد المقاربة بالكفاءات كأساس لبناء المناهج الدراسية بدل المناهج التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين؛ إدراج تكنولوجيات الإعلام والاتصال في المقررات ابتداء من الطور الابتدائي؛ إدماج أبعاد جديدة مثل البعد البيئي والصحي والتاريخي في البرامج؛ إعادة هيكلة التعليم الثانوي عبر مراجعة المسارات والشعب؛ تعزيز مكانة اللغات الأجنبية بدءا من السنوات الأولى للتعليم؛ إلى جانب إعادة النظر في طرائق التقويم وأساليب التكوين المستمر للمعلمين.

رغم ما حملته إصلاحات 2003 من توجه نحو تحديث المناهج واعتماد المقاربة بالكفاءات، إلا أن نتائجها الفعلية لم تكن في مستوى الطموحات. فقد أشار (خدوسي، 2015، ص 140) إلى أن هذه الإصلاحات عانت من فجوة واضحة بين التصورات النظرية والواقع البيداغوجي، واعتبر لكحل (لكحل، 2018، ص 278) أن هذه الإصلاحات عانت من «انعدام الانسجام بين المنظومة التربوية الراهنة وما هو مأمول تحقيقه»، وهو ما يعكس فجوة بين التصور النظري والتطبيق العملي. وبالمثل، يرى (Ammoudn, 2018, pp. 117-147) أن الإصلاح ظل «في مرحلة النوايا فقط» بسبب غياب التهيئة اللازمة للمعلمين وعدم مواكبة الكتب المدرسية للتغيرات الجديدة. ومن ثم، يمكن القول إن إصلاحات لجنة بن زاغو، رغم طابعها الطموح، واجهت صعوبات هيكلية وبيداغوجية حالت دون إحداث النقلة النوعية المرجوة في المدرسة الجزائرية.

2.3 مرحلة التطبيق والتقويم: إصلاحات ما بعد 2003 (2002-2014)

شكلت الفترة الممتدة بين 2002 و2014 مرحلة تطبيق فعلي لتوصيات لجنة بن زاغو، إذ شرعت الوزارة في إدراج المقاربة بالكفاءات تدريجيا في المناهج الدراسية على مستوى الأطوار التعليمية الثلاثة (خدوسي، 2015، ص 15). غير أن هذه المرحلة كشفت عن جملة من الإشكاليات التطبيقية، أبرزها ضعف تكوين المعلمين على المقاربة الجديدة، وعدم ملائمة الكتب المدرسية للتوجهات البيداغوجية المستحدثة (Ammoudn, 2018, pp. 117-147). وقد أفضى ذلك إلى تفاوت واضح في مستوى التطبيق بين المؤسسات التعليمية، مما أبقى المدرسة الجزائرية

في مرحلة انتقالية لم تبلغ فيها الأهداف المرجوة من الإصلاح (لكحل، 2018، ص278)، وهو ما مهد لموجة إصلاحية جديدة مع تولي نورية بن غبريط وزارة التربية سنة 2014

2.4 إصلاحات نورية بن غبريط (2014-2019)

شهد قطاع التربية في الجزائر خلال فترة إشراف نورية بن غبريط (2014-2019) سلسلة من المبادرات الإصلاحية التي أثارت جدلا واسعا بين مختلف الفاعلين التربويين والسياسيين. فقد برز توجه نحو إعادة الاعتبار للذاكرة الوطنية من خلال إدماج العشرية السوداء ضمن المقررات الدراسية لأول مرة، باعتبارها مرحلة مفصلية في التاريخ السياسي والاجتماعي للبلاد، وهو ما اعتبر خطوة رمزية في سبيل توظيف المدرسة كفضاء للتأريخ الجماعي (Ghanm, 2021, p01). وفي المقابل، أثارت بعض التوصيات الأخرى مثل اعتماد اللهجات الأم في مرحلة التعليم التحضيري نقاشات حادة، حيث وصفت بأنها تهدد مكانة اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، رغم أنها لم تتجاوز حدود ورشة نقاشية داخل إطار إصلاحي محدود (Hadjr Gunanfa, 2018). تعكس هذه الخطوات طبيعة الإصلاحات في عهد بن غبريط، والتي اتسمت بمحاولة التوفيق بين مقتضيات الحداثة ومتطلبات الهوية، لكنها في الوقت نفسه أبانت عن هشاشة الإجماع المجتمعي حول المدرسة الجزائرية وحدود قدرتها على استيعاب رهانات التغيير التربوي.

وإذا كانت إصلاحات لجنة بن زاغو سنة 2003 قد جاءت في سياق سياسي واجتماعي يتسم بالحاجة إلى إعادة بناء المدرسة الجزائرية على أسس بيداغوجية وعلمية واضحة، من خلال إدخال المقاربة بالكفاءات وإعادة هيكلة المناهج، فإن إصلاحات نورية بن غبريط عكست تحولا آخر في طبيعة التحديات المطروحة. فبينما ركزت اللجنة على البعد البنيوي للنظام التربوي، سعت بن غبريط إلى إدراج المدرسة في قلب النقاشات الهوياتية والسياسية، من خلال محاولات دمج الذاكرة الوطنية وإثارة قضية اللهجات المحلية. ومن هنا يمكن القول إن الإصلاحات في المرحلتين تكشف عن مسارين متميزين: الأول ذو طابع تقني وبيداغوجي، والثاني ذو طابع اجتماعي-ثقافي، وهو ما يبرز استمرار جدلية الإصلاح التربوي في الجزائر بين مطلب تحديث المدرسة ومطلب المحافظة على ثوابتها الوطنية. (خدوسي، 2015؛ Ghanm, 2021)

2.5 المدرسة الجزائرية في مرحلة ما بعد 2019: بين تحديات الجائحة ورهانات الرقمنة

شكلت مرحلة ما بعد 2019 منعطفا حاسما في مسار التعليم الجزائري، إذ فرضت جائحة كوفيد-19 على المنظومة التربوية تحولات مفاجئة وغير مسبقة، حيث اضطرت المؤسسات التعليمية إلى التحول السريع نحو التعليم عن بعد، مما كشف عن هشاشة البنية التحتية الرقمية وضعف التكوين التقني لدى شريحة واسعة من الأساتذة (UNESCO, 2021). وقد دفع هذا الواقع الدولة إلى تسريع مسار الرقمنة التعليمية، من خلال توسيع استخدام المنصات الرقمية وتعزيز البث التلفزيوني التعليمي كبديل مرحلي (Aps, 2025). وفي هذا السياق، جاءت الاستراتيجية الوطنية للتحول الرقمي 2025-2030 لترسي إطارا مؤسسيا شاملا يضع التعليم في صميم أولويات

التحول الرقمي الوطني (المحافظة السامية للرقمنة، 2024)، مما يجعل هذه المرحلة نقطة انطلاق حقيقية نحو بناء ملامح مدرسة 2030.

4. رهانات التعليم الجزائري في أفق 2030

رغم تعدد محاولات الإصلاح التي شهدتها قطاع التعليم الجزائري منذ اعلان الجزائر مستقلة من لجنة بن زاغو إلى إصلاحات بن غبريط، فقد انصبت الجهود في الغالب على مراجعة المناهج وإعادة هيكلة البرامج وإدماج بعض التكنولوجيات، غير أن جوهر العملية التربوية، أي المتعلم، ظل في كثير من الأحيان خارج دائرة الاهتمام الفعلي. إذ أن أي إصلاح لا يمكن أن يكتسب فعاليته وشرعيته ما لم يبنَ على إدراك عميق لخصوصيات الأجيال المتعاقبة داخل المدرسة الجزائرية. ومع بروز جيل Z ثم جيل Alpha، بات من الضروري إعادة النظر في موقع المتعلم وخصائصه المعرفية والثقافية والرقمية، حتى تكون المدرسة قادرة على التكيف مع رهانات المستقبل وتطلعات المجتمع في أفق 2030.

1.4 المتعلم الجزائري في ظل تحولات الأجيال الرقمية: من جيل Z إلى جيل Alpha

إن النظام التعليمي الجزائري، على الرغم من دوره المحوري في ترسيخ الهوية الثقافية الوطنية، يواجه اليوم تحديا متناميا يتمثل في ضرورة التكيف مع التعقيدات الرقمية والعمولة التعليمية (Marr, 2020; Holms t al., 2019). ويزداد هذا التحدي وضوحا مع التحولات الجيلية التي أفرزت أنماطا جديدة من المتعلمين، حيث يبرز كل من جيل Z وجيل ألفا كفاعلين أساسيين في المشهد التربوي المعاصر.

فجيل Z يشير إلى الفئة المولودة تقريبا بين سنتي 1997 و2012، أي بين جيل الألفية (Millnnials) وجيل ألفا، ويوصف هذا الجيل بأنه أول جيل رقمي خالص، إذ نشأ في بيئة تعليمية واجتماعية تتداخل فيها التكنولوجيا الرقمية بشكل دائم مع أنماط الحياة اليومية. (abasi dara, 2025, p 2).

وقد انعكس هذا على ممارساتهم التعليمية حيث أظهروا طلاقة رقمية عالية في استخدام الوسائط التكنولوجية المختلفة للتعليم والبحث والتواصل.

أما جيل ألفا (2010-2024)، فيعد أول جيل يولد كليا في القرن الحادي والعشرين، ويقدر عدده بأكثر من ملياري فرد. يتميز بارتباط وثيق بالتكنولوجيا منذ طفولته، حيث تشكل الهواتف الذكية والإنترنت جزءا محوريا من حياته اليومية، مما يجعله أكثر الأجيال انغماسا في البيئة الرقمية، ويمثل بذلك رهانات جديدة لمستقبل التعليم والتنشئة (Farrll A, 2025,p01). وبالتالي، أصبح التعلم بالنسبة لأفراد هذا الجيل تجربة متشابكة مع العالم الافتراضي،

قائمة على التفاعلية، والوصول السريع إلى المعلومات، والتعلم الذاتي عبر المنصات الرقمية.

إن هذين الجيلين الرقميين، بحكم نشأتهما في بيئة تقنية متصلة بالإنترنت، أكثر استعدادا للتفاعل مع أدوات الذكاء الاصطناعي في التعلم. ومن ثم فإن تحقيق التوازن بين الطرائق التقليدية وطرائق التدريس الحديثة أمر ضروري لضمان تفاعل فعال مع المتعلمين المعاصرين.

ويشكل هذا التحول نحو التعلم المتمركز حول الطالب تحديا جوهريا للطرائق التربوية التقليدية القائمة على النهج التوجيهي من أعلى إلى أسفل، إذ يمنح الطلاب استقلالية أكبر ويساعدهم على تطوير مهارات ذات صلة عالميا مثل

البرمجة، الثقافة الرقمية، وتحليل البيانات. ورغم أن هذه التطورات توفر فرصا لإعداد الطلاب لمواجهة متطلبات سوق عمل عالمي تنافسي، فإنها تطرح في المقابل تساؤلات جوهرية حول كيفية صون الهوية الثقافية الجزائرية ضمن السياق التعليمي. (Dalll Sarnou, 2024, p. 45)

5. نحو مدرسة 2030 – مقارنة تحليلية واستشرافية

تجدر الإشارة إلى أن مفهوم مدرسة 2030 المعتمد في هذه الدراسة هو رؤية وطنية رسمية تستند إلى الاستراتيجية الوطنية للتحويل الرقمي 2030-2025 (المحافظة السامية للرقمنة، 2024)، وليس تصورا مقترحا من الباحثة.

في إطار رسم ملامح مدرسة 2030، تشكل الاستراتيجية الوطنية للتحويل الرقمي 2030-2025 الدليل التوجيهي الأساسي الذي أعدته (المحافظة السامية للرقمنة، 2024) وتعتبر هذه الاستراتيجية المسار الرسمي الأول الذي يوطر التحويل الرقمي في الجزائر، كما تؤكد ذلك الوثيقة الرسمية الصادرة عن **Haut-Commissariat à la Numration** والتي تضع المدرسة ضمن أولويات خطة التحويل الرقمي وتنظم حول خمسة محاور استراتيجية شاملة، تشمل تحسين البنية الأساسية الرقمية، تكوين رأس المال البشري والبحث، الحوكمة الرقمية، الاقتصاد الرقمي، وبناء مجتمع رقميا شاملا. وتعتبر الرؤية الوطنية الرقمية 2030 عن الطموح في أن تصبح الجزائر "رائدة رقمية قارية" عبر تحقيق الاتصال عالي الجودة للجميع، وتعزيز الخدمات العمومية الرقمية، ودعم اقتصاد رقمي منتج وبذلك تشكل هذه الرؤية الإطار المرجعي الذي ينبغي أن تستوعبه المدرسة الجزائرية المستقبلية، لتكون قادرة على إدماج المتعلمين من جيل Z وجيل Alpha ضمن سياق التعلم الرقمي العالمي.

وعلى الصعيد التربوي، تترجم هذه التوجهات في مساعي وزارة التربية الوطنية إلى إدماج الرقمنة في المناهج الدراسية، وتوسيع استعمال اللوحات الإلكترونية والسبورات الذكية، إضافة إلى إدراج التربية الإعلامية والرقمية كمكون أساسي في البرامج التعليمية. وتهدف هذه الإجراءات إلى تمكين المتعلم الجزائري، خاصة من جيل Z وجيل Alpha، من اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين، مثل الثقافة الرقمية، التفكير النقدي، والقدرة على التفاعل مع أدوات الذكاء الاصطناعي في بيئة تعليمية متصلة عالميا. غير أن هذه النقلة الرقمية تثير تحديات تتعلق بمدى جاهزية البنية التحتية التكنولوجية في المدارس، وكفاءة التكوين المستمر للأساتذة، فضلا عن سؤال الحفاظ على الهوية التربوية الوطنية في ظل انفتاح متزايد على المنصات العالمية. (Aps, 2025)

1.5 مدرسة 2030 بين السياسات الرقمية ومتطلبات الأجيال الصاعدة

تسعى الجزائر، من خلال الاستراتيجية الوطنية للتحويل الرقمي **Stratégi National d Transformation Numérique (SNTN 2025-2030)**، إلى إعادة صياغة علاقتها بالمعرفة والتعلم عبر دمج التكنولوجيات الحديثة في مختلف القطاعات، وفي مقدمتها قطاع التربية. فهذه الاستراتيجية لا تقتصر على تطوير البنية التحتية الرقمية أو تحسين الوصول إلى الإنترنت، بل تهدف أيضا إلى إحداث تحول جوهري في أنماط التعلم، بما ينسجم مع حاجيات المتعلمين من جيل Z وجيل Alpha الذين يعدون أكثر الأجيال ارتباطا بالفضاءات الرقمية (Ministère des Télécommunications, 2021).

ويمثل هذا التوجه خطوة محورية نحو بناء مدرسة 2030، التي لا تقتصر وظيفتها على نقل المعارف التقليدية، بل تتعداها إلى إعداد متعلمين قادرين على التفاعل الإيجابي مع المتغيرات التكنولوجية والاقتصادية العالمية.

2.5 المدرسة الجزائرية ورهانات الاستشراف 2030

إن الرهان الحقيقي للمدرسة الجزائرية لا يقتصر على رقمنة الوسائل والبنى التحتية، بل يمتد إلى صياغة نموذج تربوي متجدد يوازن بين الحفاظ على الهوية الوطنية والانفتاح على الكونية. فجميع الدراسات تشير إلى أن جيل Z وجيل Alpha لا ينتظران مجرد محتوى رقمي، بل بيئة تعليمية مرنة تنمي روح الإبداع والابتكار والتفكير النقدي، وتتيح تعلمًا مدى الحياة، الأمر الذي يفرض مراجعة جذرية للمناهج والطرائق البيداغوجية لتكون أكثر تفاعلا مع حاجات المتعلم والمجتمع على السواء. (Sarnou, 2024,p51)

كما أن استشراف المدرسة المستقبلية يقتضي إدماج البعد الاجتماعي والإنساني في السياسات التعليمية، بما يضمن عدالة في الوصول إلى المعرفة بين مختلف المناطق والفئات الاجتماعية، (UNESCO, 2021) وإلى جانب ذلك، تشير تقارير المنتدى الاقتصادي العالمي حسب (Stphn Carny,2022) إلى أن أكثر من 60% من الوظائف الحالية ستتأثر بالذكاء الاصطناعي بحلول 2030، وهو ما يستدعي تزويد المتعلمين بمهارات جديدة مثل البرمجة، إدارة البيانات، والمهارات الخضراء المرتبطة بالانتقال الطاقوي.

وعليه، فإن بناء مدرسة 2030 يتطلب رؤية استشرافية متكاملة الأبعاد: رقمية، قِيَمية، اجتماعية، ومهارية، تضمن انسجام التعليم الجزائري مع التوجهات العالمية مع مراعاة خصوصياته الثقافية. وبذلك، تصبح المدرسة الجزائرية فاعلا محوريا في إعداد جيل جديد قادر على التكيف مع التحولات المستقبلية، وصون الهوية الوطنية في ظل عالم سريع التغير.

خاتمة

يظهر مسار الإصلاحات التربوية في الجزائر، منذ الاستقلال إلى غاية اليوم، أن المدرسة الوطنية ظلت حاضنة للهوية الثقافية ورافعة للتنمية الاجتماعية، لكنها في الوقت ذاته واجهت صعوبات متراكمة في التكيف مع التحولات العالمية. وقد أبرزت تجربة العقد الأخير، ولا سيما فترة إصلاحات بن غبريط، أن تحديث المناهج وحده لا يكفي ما لم يدعم برؤية استراتيجية شاملة تستجيب لتطلعات الأجيال الرقمية الجديدة.

إن بروز جيل Z وجيل Alpha يضع المنظومة التربوية أمام رهانات نوعية غير مسبوقة، حيث لم يعد التعليم مقتصرًا على نقل المعارف، بل أصبح فضاء لتطوير مهارات القرن الواحد والعشرين مثل الثقافة الرقمية، والذكاء الاصطناعي، والتفكير النقدي. وفي هذا السياق، تمثل السياسات الوطنية، على غرار الاستراتيجية الوطنية للتحول الرقمي 2023-2030، إطارا مؤسسيا يمكن أن يعيد للمدرسة الجزائرية قدرتها على التنافسية والانفتاح دون التفريط في مقوماتها الهوية.

وعليه، فإن بناء "مدرسة 2030" ليس مجرد شعار، بل مشروع استشرافي يقتضي إعادة النظر في أدوار الفاعلين التربويين، وتبني مناهج مرنة، وتعزيز البنية الرقمية، مع الانفتاح على التجارب العالمية الرائدة. بذلك فقط يمكن للمدرسة الجزائرية أن تكون فاعلا أساسيا في إعداد أجيال قادرة على الموازنة بين الأصالة والانخراط في مجتمع المعرفة العالمي.

6. قائمة المراجع:

- الخطوط، ر.، & جعلا، م. (2018). *اعتماد بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات: لماذا وكيف؟* مداخلة قدمت في الملتقى الوطني الثاني حول تطبيق المقاربة بالكفاءات في التدريس، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.
- خدوسي، ر. (2015). *المدرسة والإصلاح: 100 يوم في اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (مذكرات شاهد)* (الطبعة الثانية). الجزائر: دار الحضارة.
- لكحل، ح. (2018). *الإصلاحات التربوية في الجزائر سنة 2003 م بين الواقع والمأمول*. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، (33)، 653-664. جامعة قاصدي مرباح – ورقلة.
- صويفي، س. (2025، 4 سبتمبر). *التعليم في الجزائر: التحديات والآفاق*. *الجزائر نيوز*. مسترجع من <https://www.djazairss.com/djazairnws/41039>
- Ammoudn, M. (2018). . *Multilinguals*, 6(2), 117–147.
- Blfr Cntr for Scinc and Intrnational Affairs. (n.d.). *Politics and ducation in post-war Algria*. Rtrivd from Blfr Cntr wbsit.
- Bnrabah, M. (2007). *Languag-in-ducation planning in Algria: Historical dvlopmnt and currnt issus*. *Languag Policy*, 6(2), 225–252. <https://doi.org/10.1007/s10993-007-9046-7>
- Carny, S. (2022). *Rimagining our futurs toghthr: A nw social contract for ducation*. *Comparativ ducation*, 58(4), 568–569. <https://doi.org/10.1080/03050068.2022.2102326>
- Dalll Sarnou, H. (2024). *Artificial intllignc and digital larning in Algria: Challngs and opportunitis*. *Journal of North African ducation Studis*, 12(1), 40–55.
- DARA-ABASI ITA. (2025, March 4). *Gnraton Z (Gn Z): Dfinition, birth yars, and dmographics*. *Invstopdia*. <https://www.invstopdia.com/gnraton-z-gn-z-dfinition-5218554>
- Farrll, C. A. (2025, March 4). *Gnraton Alpha: Dfinition, charactristics, and impact*. *Invstopdia*. <https://www.invstopdia.com/gnraton-alpha-dfinition-8606114>
- Ghanm, D. (2021, Octobr 22). *ducation in Algria: Don't mnton th war*. *Carngi ndowmnt for Intrnational Pac*. <https://carngindowmnt.org/rsarch/2021/10/ducation-in-algria-dont-mnton->
- Ghrzouli, I. (2019). *ducational rforms and languag planning quandary in Algria: An illustration with Arabization*. *Sustainabl Multilingualism*, (15), 27–47. <https://doi.org/10.2478/sm-2019-0012>
- Gunanfa, H. (2018, Sptmbr 12). *Algéri : l plus dur commnc dans la réform d l'éducation*. *L Point*. <https://www.lpoint.fr/afriqu/algri-l-plus-dur-commnc-dans-la-rform-d-l-ducation-12-09-2018->
- Haut-Commissariat à la Numérisation. (2024). *Stratégi national d la transformation numériqu n Algéri 2025–2030 [National Stratgy for Digital Transformation]*. Vrsion validé août 2024. Rtrivd from <https://hcn.dz/SNTN-Ar.pdf>
- Lahmar, F. (2024). *ducational rform in Algria: Dilmmas of globalization, quity, and dcolonization*. In B. Akgün & Y. Alpaydın (ds.), *Global Agndas and ducation Rforms* (pp. 3–24). Maarif Global ducation Sris. Singapor: Palgrav Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-981-97-3068-1_1
- Ministère d la Post t ds Télécommunications. (2021). *Stratégi national d transformation numériqu 2025–2030*. Algr: Gouvnmnt Algérin.
- UNSCO. (2021). *Rimagining our futurs toghthr: A nw social contract for ducation*. Paris: UNSCO.