

## الذكاء الاصطناعي وإعادة تشكيل التنشئة الاجتماعية داخل المدرسة المغربية:

مقاربة سوسيولوجية في ضوء دوركايم وبوردو وغوفمان

### **Artificial Intelligence and the Reshaping of Socialization within the Moroccan School: A Sociological Approach in Light of Durkheim, Bourdieu, and Goffman**

مريم البورقادي، إبراهيم حمداوي

مختبر التراب والبيئة والتنمية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ابن طفيل.

#### **Abstract**

This article examines the impact of artificial intelligence on the reshaping of socialization within Moroccan schools through a sociological approach based on Émile Durkheim's functionalist perspective, Pierre Bourdieu's concept of habitus, and the symbolic interactionist framework developed by George Herbert Mead, Herbert Blumer, and Erving Goffman. The study addresses the following research question : To what extent does artificial intelligence contribute to reshaping socialization within Moroccan schools? To answer this question, the study adopts a descriptive-analytical approach by reviewing relevant sociological and educational literature and relating it to the Moroccan educational context and its constitutional and educational frameworks. The findings indicate that the influence of artificial intelligence extends beyond improving teaching practices to affecting knowledge acquisition, patterns of interaction within the school environment, and certain mechanisms of socialization. The study also argues that Moroccan schools are required to redefine their social role by balancing digital transformation with the preservation of national identity and shared values, ensuring that artificial intelligence is integrated within an educational framework consistent with the characteristics of Moroccan society.

**Keywords:** Artificial Intelligence; Socialization; Moroccan School; Durkheim; Bourdieu; Symbolic Interactionism

## المخلص

يهدف هذا المقال إلى تحليل أثر الذكاء الاصطناعي في إعادة تشكيل التنشئة الاجتماعية داخل المدرسة المغربية، من خلال مقارنة سوسيولوجية تستند إلى التصور الوظيفي عند إميل دوركايم، ومفهوم الهايتوس عند بيير بورديو، ومنظور التفاعلية الرمزية كما بلوره جورج هربرت ميد وهربرت بلومر وإرفنغ غوفمان. وينطلق البحث من إشكالية مفادها: إلى أي حد يسهم الذكاء الاصطناعي في إعادة تشكيل التنشئة الاجتماعية داخل المدرسة المغربية؟ وللإجابة عن هذه الإشكالية، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تحليل الأدبيات السوسيولوجية والتربوية ذات الصلة، وربطها بالسياق المغربي ومرجعياته الدستورية والتربوية. وقد أظهرت الدراسة أن الذكاء الاصطناعي لا يقتصر تأثيره على تطوير الممارسات التعليمية، بل يمتد إلى التأثير في أنماط اكتساب المعرفة، وأشكال التفاعل داخل المؤسسة التعليمية، وإعادة تشكيل بعض الممارسات المرتبطة بالتنشئة الاجتماعية. كما بينت أن المدرسة المغربية مطالبة بإعادة بناء وظيفتها الاجتماعية بما يحقق التوازن بين الانفتاح على التحولات الرقمية والحفاظ على الهوية الوطنية والقيم المشتركة، بما يضمن توظيف الذكاء الاصطناعي في إطار مشروع تربوي ينسجم مع خصوصيات المجتمع المغربي

**الكلمات المفتاحية:** الذكاء الاصطناعي؛ التنشئة الاجتماعية؛ المدرسة المغربية؛ دوركايم؛ بورديو؛ التفاعلية الرمزية.

## مقدمة

يفرض الحضور المتزايد للذكاء الاصطناعي داخل المجال التعليمي إعادة مساءلة عدد من المسلمات التي قامت عليها المدرسة الحديثة، وفي مقدمتها موقعها بوصفها المؤسسة الرئيسة للتنشئة الاجتماعية ونقل القيم والمعايير الاجتماعية<sup>1</sup>. فمع اتساع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث، وإنتاج النصوص، ودعم التعلم، لم تعد التحولات التي يشهدها التعليم تقتصر على تطوير الوسائل البيداغوجية، بل امتدت لتشمل أنماط اكتساب المعرفة، وطرائق التفاعل داخل الفضاء المدرسي، والعلاقات التي تربط المتعلم بمصادر المعرفة المختلفة.

<sup>1</sup> إميل دوركايم. التربية وعلم الاجتماع، ترجمة: علي أسعد وطفة، وزارة الثقافة، دمشق، 1982، ص 45.

وتُعد المدرسة، من منظور علم الاجتماع، إحدى أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية، إذ لا تقتصر وظيفتها على نقل المعارف والمهارات، وإنما تسهم في غرس القيم، وتشكيل السلوك، وإعداد الأفراد للاندماج في المجتمع. غير أن بروز تقنيات الذكاء الاصطناعي يثير تساؤلات جديدة حول مدى استمرار المدرسة في أداء هذه الوظيفة بالشكل الذي تصوره علماء الاجتماع الكلاسيكيون، خاصة مع انتقال جزء من عمليات التعلم والتفاعل إلى بيئات رقمية تعتمد على الخوارزميات والأنظمة الذكية<sup>2</sup>.

وفي السياق المغربي، تكتسب هذه التحولات أهمية خاصة في ظل توجه المنظومة التربوية نحو تعزيز الرقمنة والانفتاح على الابتكار، مع التأكيد في الوقت نفسه، من خلال المرجعيات الدستورية والاستراتيجية، على ترسيخ الهوية الوطنية والقيم المشتركة وإعداد مواطن قادر على التفاعل مع مجتمع المعرفة<sup>3</sup>. وهو ما يجعل من دراسة العلاقة بين الذكاء الاصطناعي والتنشئة الاجتماعية داخل المدرسة المغربية موضوعاً يكتسي أهمية علمية وعملية، بالنظر إلى ما يطرحه من رهانات تربوية وسوسولوجية متداخلة.

وانطلاقاً من ذلك، تتمثل إشكالية هذه الدراسة في التساؤل الآتي:

### إلى أي حد يسهم الذكاء الاصطناعي في إعادة تشكيل التنشئة الاجتماعية داخل المدرسة المغربية؟

وللإجابة عن هذه الإشكالية، تعتمد الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال توظيف مقاربة سوسولوجية تستند إلى عدد من التصورات النظرية الكلاسيكية والمعاصرة، قصد تحليل التحولات التي أحدثها الذكاء الاصطناعي في وظائف المدرسة، وفي أنماط التفاعل وإنتاج المعنى داخل الفضاء المدرسي، مع ربط ذلك بالسياق المغربي ومرجعياته التربوية.

وانطلاقاً من هذا الإطار النظري، ينتظم المقال في أربعة محاور رئيسة؛ يتناول أولها وظيفة المدرسة في التنشئة الاجتماعية من منظور إميل دوركايم، بينما يحلل المحور الثاني أثر الذكاء الاصطناعي في إعادة تشكيل الهابيتوس المدرسي في ضوء تصور بيير بورديو. أما المحور الثالث، فيخصص لدراسة التحولات التي أحدثها الذكاء الاصطناعي في بناء المعنى والتفاعلات داخل المدرسة من منظور التفاعلية الرمزية، في حين يناقش المحور الرابع الكيفية التي تعيد بها المدرسة المغربية بناء وظيفتها الاجتماعية في ظل التحول الرقمي، في ضوء المرجعيات الوطنية والتحديات التي يفرضها الذكاء الاصطناعي

## 1. المحور الأول: التنشئة الاجتماعية ووظيفة المدرسة في ضوء التصور الوظيفي لإميل دوركايم

<sup>2</sup> Bourdieu, Pierre. Outline of a Theory of Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1977, p. 78.

<sup>3</sup> المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2030-2015: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، الرباط، 2015، ص 15.

يحتل مفهوم التنشئة الاجتماعية مكانة محورية في التحليل السوسيولوجي، باعتباره العملية التي يكتسب من خلالها الفرد القيم والمعايير والأنماط السلوكية التي تمكنه من الاندماج داخل المجتمع. ولا تتحقق هذه العملية بصورة عفوية، بل تتم عبر مؤسسات اجتماعية تضطلع بأدوار متكاملة، وفي مقدمتها المدرسة التي تمثل، إلى جانب الأسرة، إحدى أهم المؤسسات المكلفة بإعداد الأجيال الجديدة للحياة الاجتماعية<sup>4</sup>.

إن المكانة التي منحها دوركايم للتربية تنبع من اقتناعه بأن المجتمع لا يستطيع ضمان استمراره إلا من خلال إعداد أفراد قادرين على احترام القواعد المنظمة للحياة الجماعية. لذلك، لم ينظر إلى التربية بوصفها وسيلة لاكتساب المعارف والمهارات فحسب، وإنما باعتبارها عملية أخلاقية واجتماعية تهدف إلى تكوين شخصية الفرد بما ينسجم مع متطلبات المجتمع. وفي هذا السياق، أكد أن المدرسة تؤدي دورًا محوريًا في غرس قيم الانضباط والالتزام والاحترام والمسؤولية، وهي قيم لا تُكتسب بصورة فطرية، بل تُبنى تدريجيًا من خلال التفاعل اليومي مع النظام المدرسي، والالتزام بقوانينه، واحترام سلطة الأستاذ، والتعايش مع جماعة الأقران. ومن ثم، تصبح التربية الأخلاقية إحدى الوظائف الأساسية للمؤسسة التعليمية، لأنها تسهم في بناء الضمير الجمعي الذي يمنح الأفراد إطارًا مرجعيًا مشتركًا يوجه سلوكهم ويعزز اندماجهم داخل المجتمع<sup>5</sup>. ومن هذا المنظور، لا يقتصر نجاح المدرسة على تحقيق نتائج معرفية أو أكاديمية، وإنما يقاس أيضًا بقدرتها على تكوين مواطن يمتلك وعيًا بالمسؤولية الاجتماعية، وقادرًا على التوفيق بين حريته الفردية ومتطلبات العيش المشترك. ويكتسب هذا التصور أهمية خاصة عند تحليل التحولات التي يشهدها التعليم في العصر الرقمي، إذ يثير تساؤلات حول مدى قدرة المدرسة على الاستمرار في أداء هذه الوظيفة الأخلاقية في ظل تنامي حضور وسائط رقمية أصبحت تؤثر في مصادر التعلم، وفي أشكال التفاعل، وفي بناء القيم والاتجاهات لدى المتعلمين.

ويعد إميل دوركايم من أبرز السوسيولوجيين الذين منحوا المدرسة مكانة مركزية داخل مشروع النظري، إذ نظر إليها بوصفها مؤسسة اجتماعية تتجاوز وظيفة نقل المعارف إلى أداء وظيفة أكثر عمقًا تتمثل في بناء الإنسان الاجتماعي. فالتربية، في تصوره، ليست نشاطًا تقنيًا يهدف إلى تنمية القدرات العقلية للمتعلم فحسب، وإنما هي عملية اجتماعية غايتها غرس القيم والمعايير الجماعية التي تضمن استقرار المجتمع واستمراره. ومن ثم، تصبح المدرسة المجال الذي يكتسب فيه الفرد قواعد الانضباط، واحترام النظام، والشعور بالمسؤولية، والقدرة على العيش داخل جماعة تتجاوز حدود الأسرة.

وانطلاقًا من هذا التصور، ترتبط وظيفة المدرسة ببناء الضمير الجمعي الذي يشكل، عند دوركايم، الإطار القيمي المشترك الذي يوجه سلوك الأفراد ويعزز تماسك المجتمع. ويتحقق ذلك من خلال الممارسات اليومية داخل المؤسسة التعليمية، سواء عبر المناهج الدراسية، أو القوانين المنظمة للحياة المدرسية، أو أشكال التفاعل بين الأساتذة والمتعلمين، حيث تتحول هذه الممارسات إلى وسيلة لترسيخ قيم التعاون، والانضباط،

<sup>4</sup> دوركايم، إميل. التربية وعلم الاجتماع، ترجمة: علي أسعد وطفة، وزارة الثقافة، دمشق، 1982، ص 49  
<sup>5</sup> دوركايم، إميل. التربية الأخلاقية، ترجمة: محمد هشام، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2010، ص 63

والالتزام، والاحترام المتبادل.<sup>6</sup> لذلك، فإن المدرسة لا تنتج المعرفة فقط، وإنما تسهم أيضاً في إعادة إنتاج النظام الاجتماعي عبر إعداد أفراد قادرين على الاندماج في الحياة الجماعية.

وفي السياق المغربي، ارتبطت المدرسة منذ نشأة التعليم النظامي الحديث بوظائف اجتماعية وثقافية تتجاوز التكوين الأكاديمي، إذ أسندت إليها مهمة ترسيخ الهوية الوطنية، وتعزيز قيم المواطنة، والمحافظة على المقومات الدينية واللغوية والثقافية للمجتمع، إلى جانب تأهيل المتعلمين للاندماج في الحياة الاقتصادية والاجتماعية.<sup>7</sup> وبهذا المعنى، ظل دور المدرسة يتأسس على التفاعل المباشر بين الأستاذ والمتعلم، باعتباره الوسيط الرئيس في نقل المعرفة والقيم داخل الفضاء المدرسي.

غير أن التحولات الرقمية التي شهدتها المجال التعليمي خلال السنوات الأخيرة، وما رافقها من انتشار تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، تثير تساؤلات جديدة حول حدود هذا التصور الوظيفي. فالمتعلم لم يعد يعتمد على المدرسة وحدها للحصول على المعرفة، بل أصبح يتفاعل بصورة متزايدة مع أدوات رقمية قادرة على تقديم المعلومات، وشرح المفاهيم، والإجابة عن الأسئلة، والمساعدة في إنجاز بعض المهام التعليمية. ويعني ذلك أن جزءاً من عملية التعلم أصبح يتم خارج الإطار التقليدي الذي تصوره دوركايم، الأمر الذي يدعو إلى إعادة التفكير في الكيفية التي تؤدي بها المدرسة وظيفتها في التنشئة الاجتماعية.

إن هذا التحول لا يعني بالضرورة تراجع دور المدرسة أو فقدانها لوظيفتها الاجتماعية، وإنما يشير إلى أن هذه الوظيفة أصبحت تمارس في سياق جديد تتعدد فيه مصادر المعرفة وتتداخل فيه الأدوار بين الفاعلين التربويين والوسائط الرقمية. ومن ثم، فإن السؤال السوسيولوجي لم يعد يقتصر على ما إذا كانت المدرسة ما تزال تؤدي دورها في التنشئة الاجتماعية، بل أصبح يتعلق بكيفية إعادة تشكيل هذه الوظيفة في ظل الحضور المتزايد للذكاء الاصطناعي داخل المجال التعليمي.

ويقتضي فهم هذه التحولات تجاوز التصور الوظيفي الذي يركز على دور المدرسة في نقل القيم، والانتقال إلى تحليل الكيفية التي تؤثر بها الممارسات التعليمية الجديدة في تشكيل أنماط التفكير والتعلم لدى المتعلمين. ومن هنا تبرز أهمية الاستعانة بمفهوم الهايتوس عند بيير بورديو لفهم التحولات التي أحدثها الذكاء الاصطناعي في الممارسات اليومية داخل المدرسة.

<sup>6</sup> Durkheim, Émile. Education and Sociology. New York : Free Press, 1956, p. 71.

<sup>7</sup> المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2030-2015: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، الرباط، 2015، ص 18.

## 2. المحور الثاني: الذكاء الاصطناعي وإعادة تشكيل الهايتوس المدرسي في ضوء تصور بيير بورديو

لا تقتصر آثار الذكاء الاصطناعي على إدخال أدوات رقمية جديدة إلى المجال التعليمي، بل تمتد إلى إحداث تحولات في الممارسات اليومية المرتبطة بالتعلم، وفي الكيفية التي يكتسب بها المتعلم المعرفة، ويتفاعل معها، ويعيد إنتاجها. ومن ثم، فإن تحليل هذه التحولات يقتضي تجاوز المقاربات التقنية، والاستعانة بالمفاهيم السوسيولوجية القادرة على تفسير التغيرات التي تمس السلوك التعليمي بصورة تدريجية. ويُعد مفهوم الهايتوس (Habitus) عند بيير بورديو من أكثر المفاهيم ملاءمة لفهم هذه الدينامية، بالنظر إلى ارتباطه بالاستعدادات الذهنية والسلوكية التي يكتسبها الأفراد عبر التنشئة الاجتماعية، والتي توجه ممارساتهم بصورة شبه تلقائية داخل مختلف المجالات الاجتماعية<sup>8</sup>.

وينظر بورديو إلى الهايتوس بوصفه منظومة من الميولات والتصورات والممارسات التي تتشكل عبر الخبرات الاجتماعية المتراكمة، فتؤثر في طرق التفكير والتصرف وإدراك العالم. ولا يُنظر إليه باعتباره بنية ثابتة، بل باعتباره قابلاً لإعادة التشكل كلما تغيرت الشروط الاجتماعية التي يعيش في ظلها الأفراد.<sup>9</sup> وانطلاقاً من هذا التصور، يمكن اعتبار التحولات الرقمية، وما صاحبها من انتشار لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، من بين العوامل التي تسهم في إعادة تشكيل بعض الممارسات التعليمية داخل المدرسة<sup>10</sup>.

فقد أدى انتشار أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، مثل ChatGPT، إلى تغير الكيفية التي يتعامل بها عدد من المتعلمين مع المعرفة. فبعد أن كان الوصول إلى المعلومة يمر غالباً عبر الكتاب المدرسي أو الأستاذ أو محركات البحث التقليدية، أصبح بالإمكان الحصول على إجابات مركبة، وشروح، وتلخيصات، واقتراحات للنصوص في وقت وجيز. ولا يتعلق الأمر هنا بسرعة الوصول إلى المعلومات فحسب، وإنما بتغير الممارسة التعليمية نفسها، إذ أصبح المتعلم أكثر ميلاً إلى الحوار مع الأنظمة الذكية، وإعادة صياغة الأسئلة، ومقارنة الإجابات، والاستفادة من المخرجات في إنجاز بعض المهام الدراسية.

وتنعكس هذه التحولات أيضاً على عادات الدراسة، وأساليب البحث، وطرائق تنظيم المعرفة، وهو ما يساهم تدريجياً في إعادة تشكيل بعض الاستعدادات الذهنية المرتبطة بالتعلم. فالمتعلم الذي يعتاد الاستعانة بالذكاء الاصطناعي في تفسير المفاهيم أو مراجعة الأعمال الكتابية يطور

<sup>8</sup>Bourdieu, Pierre. Outline of a Theory of Practice. Cambridge University Press, 1977, p. 72.

<sup>9</sup> Bourdieu, P. (1990). The Logic of Practice. Stanford University Press, pp. 52–65.

<sup>10</sup> Bourdieu, Pierre. The Logic of Practice. Stanford University Press, 1990, p. 56.

ممارسات تختلف عن تلك التي كانت سائدة في أنماط التعلم التقليدية، الأمر الذي يسمح بقراءة هذه التحولات بوصفها تغييراً في بعض مكونات الهابيتوس المدرسي، وليس مجرد تغيير في الوسائل التعليمية<sup>11</sup>.

ولا تقتصر آثار الذكاء الاصطناعي على تغيير الأدوات المستخدمة في التعلم، بل تمتد إلى إعادة تشكيل الممارسات التعليمية اليومية التي أصبحت جزءاً من الهابيتوس المدرسي الجديد. فقد تغيرت طريقة إعداد البحوث، وإنجاز الواجبات، ومراجعة الدروس، وحتى أسلوب طرح الأسئلة، إذ أصبح المتعلم أكثر ميلاً إلى الحوار مع الأنظمة الذكية للحصول على تفسيرات فورية. كما ساهمت هذه التطبيقات في الانتقال من البحث التقليدي القائم على جمع المعلومات من مصادر متعددة إلى نمط جديد يعتمد على إنتاج إجابات مركبة بصورة مباشرة، وهو ما يفرض على المتعلم امتلاك مهارات نقدية تمكنه من تقييم جودة المخرجات وعدم الاكتفاء بتلقيها بصورة آلية. ومن منظور بورديو، لا يمكن اعتبار هذه التحولات مجرد تغيير في الوسائل التعليمية، لأنها تمس الممارسات المتكررة التي تترسخ تدريجياً في سلوك المتعلم وتصبح جزءاً من عاداته التعليمية. فالهابيتوس لا يتشكل من خلال الأفكار المجردة، بل من خلال الأفعال اليومية التي يعيد الفرد ممارستها باستمرار، ومع تكرار الاعتماد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعلم، قد تتشكل أنماط جديدة في التفكير والبحث وحل المشكلات، تختلف عن تلك التي ميزت الأجيال السابقة. لذلك، فإن التحول الحقيقي لا يكمن في وجود التكنولوجيا داخل المدرسة، وإنما في قدرتها على إعادة تشكيل الممارسات التعليمية التي توطر علاقة المتعلم بالمعرفة على المدى البعيد.

غير أن هذه التحولات لا تشمل جميع المتعلمين بالدرجة نفسها، إذ يؤكد بورديو أن امتلاك الأفراد لرأس المال الثقافي يؤثر في قدرتهم على الاستفادة من الموارد التعليمية المتاحة. وفي هذا الإطار، لا يبدو الذكاء الاصطناعي عاملاً محايداً، لأن الاستفادة من إمكاناته ترتبط بمستوى الكفايات اللغوية والرقمية، وبالقدرة على صياغة الأسئلة، وتقييم جودة الإجابات، والتمييز بين المعلومات الدقيقة وغير الدقيقة. ومن ثم، قد تتحول هذه التقنيات إلى آلية تعيد إنتاج بعض أشكال التفاوت بين المتعلمين، إذا لم تتوافر فرص متكافئة لاكتساب المهارات اللازمة لاستخدامها بصورة واعية<sup>12</sup>.

وفي السياق المغربي، تكتسب هذه المسألة أهمية خاصة بالنظر إلى تفاوت مستويات الولوج إلى الموارد الرقمية، واختلاف الخبرات التقنية بين المتعلمين، وهو ما قد ينعكس على فرص الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي داخل العملية التعليمية. لذلك، فإن أثر هذه التقنيات لا

<sup>11</sup> Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude. La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Les Éditions de Minuit, 1970, p. 34.

<sup>12</sup> Bourdieu, Pierre. Distinction : A Social Critique of the Judgement of Taste. Harvard University Press, 1984, p. 114.

يرتبط بوجودها في حد ذاته، وإنما بالكيفية التي توظف بها داخل المدرسة، وبما إذا كانت ستسهم في توسيع فرص التعلم، أم في إعادة إنتاج أشكال جديدة من اللامساواة التعليمية<sup>13</sup>.

إن هذا التصور الوظيفي الذي يمنح المدرسة مكانة محورية في التنشئة الاجتماعية يستند إلى افتراض أن المؤسسة التعليمية تمثل الفضاء الرئيس لاكتساب المعرفة وترسيخ القيم المشتركة. غير أن التحولات التي شهدتها المجتمع خلال العقود الأخيرة، ولاسيما الثورة الرقمية، أفرزت فاعلين جددًا أصبحوا يشاركون المدرسة في التأثير على المتعلم وتوجيه ممارساته وتمثلاته. فقد أتاحت البيئة الرقمية إمكانات واسعة للوصول إلى المعرفة خارج أسوار المؤسسة التعليمية، وأصبح المتعلم يتفاعل بصورة متزايدة مع منصات رقمية ووسائط تكنولوجية تقدم محتوى تعليميًا متنوعًا، مما جعل عملية التعلم أقل ارتباطًا بالمكان والزمان المدرسين. ولا يعني ذلك أن المدرسة فقدت وظيفتها في التنشئة الاجتماعية، وإنما أصبحت تمارس هذه الوظيفة داخل فضاء اجتماعي أكثر تعقيدًا تتقاسم فيه أدوارها مع فاعلين ووسائط جديدة. ومن ثم، فإن التحول الرقمي لا يفرض إعادة النظر في الوسائل التعليمية فحسب، بل يدعو أيضًا إلى مساءلة التصورات السوسيولوجية التقليدية التي كانت تنظر إلى المدرسة باعتبارها الفاعل الأكثر تأثيرًا في بناء شخصية المتعلم. وفي هذا السياق، يبرز الذكاء الاصطناعي بوصفه أحد أبرز مظاهر هذا التحول، الأمر الذي يثير التساؤل حول طبيعة تأثيره في الممارسات التعليمية، وفي الكيفية التي يعاد من خلالها تشكيل التنشئة الاجتماعية داخل المدرسة المغربية.

ومع ذلك، فإن اختزال أثر الذكاء الاصطناعي في إعادة تشكيل الممارسات التعليمية وحدها يظل غير كافٍ لفهم أبعاده السوسيولوجية. فهذه التحولات لا تمس فقط طريقة التعلم، بل تؤثر أيضًا في الكيفية التي يبني بها المتعلم معنى المعرفة، ويحدد من يملك السلطة المعرفية، ويعيد تعريف علاقته بالأستاذ وبالوسائط الرقمية. ومن ثم، فإن الانتقال من تحليل الممارسات إلى تحليل المعاني يقتضي الاستعانة بمنظور التفاعلية الرمزية، الذي يسمح بفهم الكيفية التي يعاد بها إنتاج المعاني داخل التفاعلات اليومية في البيئة المدرسية.

### 3. المحور الثالث: الذكاء الاصطناعي وإعادة بناء المعنى داخل المدرسة: قراءة في ضوء التفاعلية الرمزية

تنطلق التفاعلية الرمزية من أن الواقع الاجتماعي لا يُفهم باعتباره معطى ثابتًا، وإنما بوصفه نتاجًا للتفاعلات اليومية التي يبني الأفراد من خلالها المعاني والرموز التي توجه سلوكهم. فالإنسان، وفق جورج هربرت ميد وهربرت بلومر، لا يتفاعل مع الأشياء استنادًا إلى خصائصها الموضوعية، وإنما وفق المعاني التي يمنحها لها أثناء التفاعل الاجتماعي، وهي معاني قابلة للتعديل وإعادة البناء تبعًا لتغير السياقات والخبرات.<sup>14</sup>

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، الرباط، 2015، ص 27<sup>13</sup>

<sup>14</sup> Blumer, Herbert. Symbolic Interactionism : Perspective and Method. Berkeley: University of California Press, 1969, p. 2.

ومن هذا المنطلق، فإن تحليل أثر الذكاء الاصطناعي في المدرسة لا يقتصر على دراسة دوره في إنتاج المعرفة، بل يمتد إلى فهم الكيفية التي يعيد بها تشكيل المعاني المرتبطة بالتعلم، والسلطة المعرفية، والعلاقات التربوية.

لقد أدى انتشار تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي داخل المجال التعليمي إلى ظهور نمط جديد من التفاعل، لم يعد يقتصر على العلاقة التقليدية بين الأستاذ والمتعلم أو بين المتعلمين أنفسهم، بل أصبح يشمل أيضاً التفاعل المستمر مع أنظمة ذكية تقدم الإجابات، وتقتراح الحلول، وتساعد في إنجاز المهام الدراسية. وبهذا المعنى، أصبح المتعلم يدخل في علاقة تفاعلية مع وسيط رقمي يشارك في إنتاج المعرفة، وهو ما يفرض إعادة النظر في طبيعة التفاعلات التي تتم داخل الفضاء المدرسي<sup>15</sup>.

ومن منظور بلومر، يتصرف الأفراد تجاه الأشياء بناءً على المعاني التي يحملونها عنها، وهذه المعاني تُكتسب وتُعدّل من خلال التفاعل الاجتماعي. وانطلاقاً من ذلك، فإن مخرجات الذكاء الاصطناعي لا تكتسب قيمتها من دقتها التقنية وحدها، وإنما من الكيفية التي يفسرها بها المتعلم. فقد يتعامل بعض المتعلمين مع الإجابات التي تقدمها تطبيقات الذكاء الاصطناعي باعتبارها معرفة موثوقة وجاهزة للاستخدام، بينما ينظر إليها آخرون باعتبارها مجرد مقترحات أولية تستوجب التحقق والمراجعة. ومن ثم، فإن الاختلاف لا يكمن في الأداة ذاتها، وإنما في المعنى الذي يبنيه الأفراد حولها أثناء التفاعل معها<sup>16</sup>.

ويعتمد هذا التحول إلى العلاقة بين المتعلم والمعرفة. ففي النموذج التقليدي، كانت السلطة المعرفية ترتبط أساساً بالأستاذ والكتاب المدرسي، في حين أصبحت المعرفة اليوم تُبنى داخل فضاء تتعدد فيه المصادر، ويتفاعل فيه المتعلم مع وسائط رقمية قادرة على إنتاج المحتوى بصورة فورية. ولا يعني ذلك انتقال السلطة المعرفية بالكامل إلى الذكاء الاصطناعي، وإنما إعادة توزيعها داخل العملية التعليمية، بما يجعل المتعلم مطالباً بأداء دور أكثر فاعلية في تقييم المعلومات، والمقارنة بينها، والتحقق من مصداقيتها.

لقد أفضى هذا التحول أيضاً إلى إعادة تعريف مفهوم السلطة المعرفية داخل المؤسسة التعليمية. ففي النموذج التقليدي، كانت المدرسة تمثل الإطار الرئيس لإنتاج المعرفة ونقلها، وكان الأستاذ يحتل موقع المرجعية العلمية التي يعود إليها المتعلم في تفسير الظواهر وتقويم المعلومات. غير أن ظهور تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي أوجد فاعلاً معرفياً جديداً أصبح حاضراً بصورة مستمرة في الممارسة التعليمية اليومية، إذ يلجأ إليه المتعلم للحصول على الشروحات، واقتراح الحلول، وتنظيم الأفكار، والإجابة عن مختلف التساؤلات. ولا يعني ذلك انتقال السلطة المعرفية

<sup>15</sup> Mead, George Herbert. Mind, Self, and Society. Chicago : University of Chicago Press, 1934, p. 135.

<sup>16</sup> Blumer, Herbert. Symbolic Interactionism : Perspective and Method. Berkeley : University of California Press, 1969, p.5

من الأستاذ إلى الذكاء الاصطناعي، وإنما يشير إلى إعادة توزيعها داخل العملية التعليمية، بحيث لم تعد المعرفة ترتبط بمصدر واحد، بل أصبحت تتشكل من خلال تفاعل مستمر بين الأستاذ والمتعلم والوسائط الرقمية. ومن منظور التفاعلية الرمزية، فإن هذا التحول لا يكمن في تعدد مصادر المعرفة فحسب، وإنما في تغير المعاني التي يمنحها المتعلم لكل مصدر، إذ أصبح يحدد درجة الثقة والمصادقية تبعًا لخبراته السابقة وطبيعة تفاعله مع هذه الوسائط. وبذلك، فإن الذكاء الاصطناعي لا يعيد إنتاج المعرفة فقط، بل يساهم في إعادة تشكيل التمثيلات الاجتماعية المرتبطة بها، وهو ما ينعكس بصورة مباشرة على طبيعة العلاقات التربوية داخل المدرسة.<sup>17</sup>

ويمكن توسيع هذا التحليل بالاستفادة من تصور إرفنغ غوفمان حول تقديم الذات وإدارة الانطباع. فالتفاعلات التي يعيشها المتعلم لم تعد تقتصر على القسم الدراسي، بل أصبحت تمتد إلى البيئات الرقمية التي يوظف فيها أدوات الذكاء الاصطناعي لإعداد العروض، وصياغة النصوص، وتحسين الأعمال الدراسية، بل وأحيانًا لإنتاج محتوى تعليمي يتم تداوله عبر المنصات الرقمية. وفي هذا السياق، يسعى المتعلم إلى بناء صورة معينة عن ذاته بوصفه متعلمًا كفؤًا وقادرًا على مواكبة التحولات الرقمية، وهو ما يجعل الذكاء الاصطناعي جزءًا من الكيفية التي تُدار بها الانطباعات داخل الفضاءين المدرسي والرقمي.

وتتجلى أهمية تصور غوفمان أيضًا في تفسير التحولات التي عرفها السلوك اليومي للمتعلمين داخل الفضاءين المدرسي والرقمي. فمع تزايد استخدام الوسائط الرقمية، أصبح المتعلم أكثر وعيًا بالصورة التي يقدم بها نفسه أمام الآخرين، سواء داخل الفصل الدراسي أو عبر المنصات التعليمية وشبكات التواصل الاجتماعي. وقد ساهمت تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز هذا التوجه، من خلال تمكين المتعلم من تحسين صياغة كتاباته، وتنظيم عروضه، وإعداد محتوى يعكس صورة أكثر كفاءة وتمكنًا. ووفقًا لغوفمان، فإن الأفراد يسعون باستمرار إلى إدارة الانطباعات التي يكونها الآخرون عنهم، وهو ما يجعل استخدام الذكاء الاصطناعي جزءًا من الاستراتيجيات التي يعتمد عليها بعض المتعلمين في تقديم ذواتهم داخل التفاعلات الاجتماعية. غير أن هذا الاستخدام يطرح في المقابل إشكالات تربوية تتعلق بحدود الأصالة والاستقلالية في الإنجاز، وبالتمييز بين توظيف الذكاء الاصطناعي بوصفه أداة داعمة للتعلم، وبين الاعتماد عليه بصورة قد تؤثر في تنمية القدرات الذاتية للمتعلم. ومن ثم، فإن التحليل السوسيولوجي لا ينصب على التقنية في حد ذاتها، وإنما على المعاني الاجتماعية التي تكتسبها داخل التفاعل اليومي، وكيفية تأثيرها في بناء الهوية المدرسية وإعادة تشكيل العلاقات بين الأفراد داخل البيئة التعليمية.<sup>18</sup>

<sup>17</sup> Goffman, Erving. The Presentation of Self in Everyday Life. New York : Doubleday, 1959, p. 22.

<sup>18</sup> Goffman, Erving. The Presentation of Self in Everyday Life. New York : Doubleday, 1959, p. 34.

ولا يعني ذلك أن الذكاء الاصطناعي يحل محل التفاعل الإنساني، وإنما يشير إلى أنه أصبح وسيطاً رقمياً يؤثر في إنتاج المعاني وإعادة تشكيل أنماط التفاعل داخل المدرسة. فالتنشئة الاجتماعية لا تتحدد فقط بما يتعلمه الفرد من معارف، وإنما أيضاً بالكيفية التي يفسر بها تلك المعارف، ويحدد من خلالها مصادر الثقة، والسلطة، والاعتراف داخل البيئة التعليمية. ومن ثم، فإن الذكاء الاصطناعي يسهم في إعادة تشكيل بعض أبعاد التنشئة الاجتماعية، ليس لأنه يمارسها بصورة مستقلة، وإنما لأنه يؤثر في السياقات التي تتكون داخلها المعاني والتمثيلات الاجتماعية. وانطلاقاً من ذلك، فإن فهم أثر الذكاء الاصطناعي في المدرسة المغربية لا يكتمل بالتركيز على التفاعلات اليومية وحدها، بل يستوجب أيضاً تحليل الكيفية التي تتعامل بها المؤسسة التعليمية مع هذه التحولات في ضوء مرجعياتها الوطنية ووظيفتها في الحفاظ على الهوية الثقافية والقيم المشتركة، وهو ما سيتم تناوله في المحور الموالي.

#### 4. الجزء الرابع: المدرسة المغربية وإعادة بناء وظائف التنشئة الاجتماعية في ضل الذكاء الاصطناعي

يطرح الحضور المتزايد للذكاء الاصطناعي داخل المجال التعليمي تحدياً يتجاوز حدود توظيف الوسائط الرقمية في التدريس، ليشمل إعادة التفكير في الوظيفة الاجتماعية التي تضطلع بها المدرسة داخل المجتمع المغربي. فالتغيرات التي أحدثتها التقنيات الذكية في إنتاج المعرفة وتداولها، وفي أنماط التفاعل بين الفاعلين التربويين، تفرض على المؤسسة التعليمية إعادة صياغة أدوارها بما ينسجم مع التحولات الرقمية، مع الحفاظ في الوقت نفسه على وظيفتها في التنشئة الاجتماعية وترسيخ المرجعيات الوطنية<sup>19</sup>.

وتنسجم هذه الرؤية مع المرجعيات المؤطرة للمنظومة التربوية المغربية، التي تؤكد أن تحديث المدرسة لا ينفصل عن الحفاظ على الهوية الوطنية. فقد نصت ديباجة دستور المملكة المغربية لسنة 2011 على أن الهوية المغربية هوية موحدة وغنية بتعدد روافدها، كما أكد الفصل الخامس أهمية حماية المكونات اللغوية والثقافية الوطنية وتعزيزها. وفي الاتجاه نفسه، شددت الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 والقانون الإطار رقم 51.17 على بناء مدرسة تؤهل المتعلم للاندماج في مجتمع المعرفة، مع ترسيخ قيم المواطنة والهوية والانفتاح الواعي على المستجدات العلمية والتكنولوجية، كما أكد النموذج التنموي الجديد أن الاستثمار في الرأسمال البشري يقتضي الجمع بين الابتكار والتمسك بالمرجعيات الوطنية<sup>20</sup>.

19 دوركايم، إميل. التربية وعلم الاجتماع، ترجمة: علي أسعد وطفة، وزارة الثقافة، دمشق، 1982، ص 58  
20 اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي. النموذج التنموي الجديد: تحرير الطاقات واستعادة الثقة لتسريع وتيرة التقدم وتحقيق الرفاه للجميع، الرباط، 2021، ص 86

ولا يمكن فهم هذه المرجعيات الوطنية بمعزل عن التحولات التي يشهدها المجتمع المغربي بفعل الرقمنة والانفتاح المتزايد على الفضاء الرقمي العالمي. فالمدرسة المغربية لم تعد تؤدي وظيفتها داخل مجال اجتماعي مغلق، بل أصبحت جزءاً من بيئة تتداخل فيها التأثيرات المحلية والعالمية، ويتعرض فيها المتعلم يومياً لرموز وقيم وخطابات تتجاوز حدود المؤسسة التعليمية. وفي هذا السياق، يكتسب الحفاظ على الهوية الوطنية بعداً سوسيولوجياً يتجاوز مجرد التمسك بالمووروث الثقافي، ليصبح عملية مستمرة لإعادة إنتاج القيم المشتركة في سياقات اجتماعية متغيرة. ومن ثم، فإن الانفتاح على الذكاء الاصطناعي لا ينبغي أن يفهم باعتباره تهديداً للخصوصية الثقافية، بقدر ما يستدعي توظيفاً تربوياً واعياً يجعل من هذه التقنيات وسيلة لتعزيز الهوية الوطنية، وتنمية قدرة المتعلم على التفاعل النقدي مع المعارف والثقافات المتعددة، دون فقدان مرجعياته الاجتماعية والثقافية.<sup>21</sup>

ومن منظور سوسيولوجي، لا يمكن النظر إلى هذه المرجعيات باعتبارها مجرد نصوص تنظيمية، بل تعكس تصوراً للدور الاجتماعي الذي ينتظر من المدرسة القيام به في ظل التحولات المعاصرة. فإذا كان دوركايم يرى أن المدرسة تضطلع بمهمة بناء الضمير الجمعي وترسيخ القيم المشتركة، فإن هذا الدور يواجه اليوم تحديات جديدة في ظل تعدد مصادر المعرفة خارج المؤسسة التعليمية. كما أن التحولات التي ناقشها بورديو في إطار الهايتوس تزداد تعقيداً مع بروز ممارسات تعليمية جديدة تفرضها البيئات الرقمية، في حين تكشف التفاعلية الرمزية أن بناء المعنى لم يعد يتم فقط داخل الفصل الدراسي، بل أصبح يتأثر أيضاً بالتفاعلات التي تنشأ عبر الوسائط الرقمية.

وفي هذا السياق، لا يتمثل التحدي في إدماج الذكاء الاصطناعي داخل المدرسة المغربية فحسب، وإنما في الكيفية التي يمكن من خلالها توظيفه بما يخدم المشروع التربوي الوطني. فالاستفادة من الإمكانيات التي تتيحها هذه التقنيات لا ينبغي أن تؤدي إلى تراجع دور المدرسة في بناء الشخصية الاجتماعية للمتعلم، بل يفترض أن تسهم في تعزيز التفكير النقدي، وتنمية الكفايات الرقمية، وترسيخ قيم المسؤولية والوعي بأخلاقيات استخدام التكنولوجيا، حتى يصبح المتعلم قادراً على التعامل مع المعرفة الرقمية بوصفها مجالاً للفهم والتحليل، لا مجرد مصدر للإجابات الجاهزة.

ويقتضي ذلك أن تتحول المدرسة من مؤسسة يقتصر دورها على نقل المعرفة إلى فضاء يوظف استخدام المعرفة الرقمية ويمنحها معناها الاجتماعي والثقافي. فالوظيفة الأساسية للمؤسسة التعليمية لم تعد تكمن في احتكار المعلومة، وإنما في مساعدة المتعلم على تفسيرها، وتقويمها، وربطها

<sup>21</sup> المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، الرباط، 2015، ص 31.

بسياقه الوطني والثقافي، بما يعزز قدرته على التمييز بين المعرفة الموثوقة والمعلومات غير الدقيقة، وعلى توظيف الذكاء الاصطناعي بصورة مسؤولة وواعية.

ومن هذا المنطلق، فإن إعادة بناء وظيفة المدرسة في ظل التحول الرقمي لا تعني تغيير رسالتها الاجتماعية، وإنما إعادة صياغة آليات ممارستها بما ينسجم مع الواقع الجديد. فإذا كانت المدرسة في السابق تضطلع بدور الوسيط الرئيس بين المتعلم والمعرفة، فإنها أصبحت اليوم مطالبة بالانتقال من وظيفة نقل المعلومات إلى وظيفة توجيه استخدامها وتأطيرها اجتماعيًا وأخلاقيًا. وهذا التحول ينسجم مع المنظور السوسولوجي الذي يرى أن المؤسسات الاجتماعية لا تفقد وظائفها مع تغير الظروف، بل تعيد تنظيم أدوارها بما يسمح لها بالحفاظ على توازن المجتمع واستمراره.<sup>22</sup> وفي هذا الإطار، تصبح المدرسة فضاءً لإكساب المتعلم الكفايات التي تمكنه من التعامل النقدي مع مخرجات الذكاء الاصطناعي، والتمييز بين المعرفة الموثوقة والمحتوى غير الدقيق، وربط ما يكتسبه من معارف بالقيم التي يقوم عليها المجتمع المغربي. وبذلك، فإن نجاح المدرسة في العصر الرقمي لن يقاس بمدى إدماج التكنولوجيا داخل الفصول الدراسية فحسب، وإنما بقدرتها على توجيه استخدامها بما يخدم أهداف التنشئة الاجتماعية، ويضمن استمرار دورها في إعداد مواطن قادر على التفاعل مع التحولات العالمية دون أن يفقد ارتباطه بمرجعياته الوطنية. وبناءً على ذلك، يمكن القول إن مستقبل التنشئة الاجتماعية داخل المدرسة المغربية لن يتحدد بمدى انتشار تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وإنما بقدرة المؤسسة التعليمية على إعادة بناء وظيفتها الاجتماعية بما يستجيب للتحولات الرقمية دون التخلي عن أدوارها الأساسية في ترسيخ الهوية الوطنية، وإعداد المواطن، وتعزيز القيم المشتركة. فكلما نجحت المدرسة في توجيه استخدام الذكاء الاصطناعي داخل إطار تربوي وثقافي واضح، استطاعت أن تحول هذا التحدي إلى فرصة لتجديد وظائفها وتعزيز قدرتها على مواكبة مجتمع المعرفة، دون أن تفقد رسالتها الاجتماعية التي شكلت، وما تزال تشكل، جوهر وجودها.<sup>23</sup>

**جدول (1): إطار تحليلي لتفسير إعادة تشكيل التنشئة الاجتماعية داخل المدرسة المغربية في ضوء المقاربات السوسولوجية المعتمدة.**

ولتوضيح أوجه التكامل بين المقاربات السوسولوجية المعتمدة في هذه الدراسة، يعرض الجدول الآتي أهم المفاهيم التفسيرية التي يقدمها كل منظور في تحليل أثر الذكاء الاصطناعي في إعادة تشكيل التنشئة الاجتماعية داخل المدرسة المغربية.

| التحول داخل المدرسة المغربية | كيف يفسر الذكاء الاصطناعي؟ | المفهوم المركزي | المقاربة السوسولوجية |
|------------------------------|----------------------------|-----------------|----------------------|
|------------------------------|----------------------------|-----------------|----------------------|

<sup>22</sup> Durkheim, Émile. Education and Sociology. New York : Free Press, 1956, p. 79.

<sup>23</sup> المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، الرباط، 2015، ص 42.

|                                                                     |                                                                     |                                    |                             |
|---------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------|
| تقاسم وظيفة التنشئة بين المدرسة والوسائط الرقمية.                   | ظهور فاعل جديد يشارك المدرسة في نقل القيم والمعايير.                | التنشئة الاجتماعية والضمير الجمعي. | اميل دوركايم.               |
| إعادة انتاج التفاوت وفق الرأسمال الثقافي والكفايات الرقمية.         | إعادة تشكيل الممارسات التعليمية اليومية وإنتاج أنماط جديدة للتعليم. | الهابيتوس والرأسمال الثقافي.       | بورديو.                     |
| إعادة تعريف العلاقة بين المتعلم والمعرفة والأساتذ والوسائط الرقمية. | تغيير أساليب التفاعل وإنتاج المعاني والهوية.                        | التفاعل وبناء المعنى.              | غوفمان (التفاعلية الرمزية). |

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على (1956) Durkheim، و (1977) Bourdieu، و (1959) Goffman

### خاتمة

خلصت هذه الدراسة إلى أن الذكاء الاصطناعي لم يعد يقتصر على كونه أداة تقنية مساعدة في العملية التعليمية، بل أصبح أحد العوامل المؤثرة في إعادة تشكيل بعض آليات التنشئة الاجتماعية داخل المدرسة المغربية، من خلال تأثيره في أنماط اكتساب المعرفة، والممارسات التعليمية، وأشكال التفاعل بين مختلف الفاعلين داخل الفضاء المدرسي. وقد بين التحليل أن فهم هذه التحولات لا يقتصر على المقاربة التربوية أو التقنية، بل يستدعي مقاربة سوسيولوجية تكشف أثرها في بناء القيم، وتشكيل السلوك، وإنتاج المعاني داخل المؤسسة التعليمية. وأبرزت الدراسة، في ضوء التصور الوظيفي لإميل دوركايم، أن المدرسة لا تزال تضطلع بدور أساسي في التنشئة الاجتماعية وترسيخ الضمير الجمعي، غير أن هذا الدور أصبح يُمارس في سياق رقمي متعدد فيه مصادر المعرفة وتتجاوز فيه عملية التعلم حدود الفصل الدراسي. كما أظهر توظيف مفهوم الهابيتوس عند بيير بورديو أن انتشار تطبيقات الذكاء الاصطناعي يساهم في إعادة تشكيل بعض الممارسات والاستعدادات المرتبطة بالتعلم، مع إمكانية إعادة إنتاج أشكال جديدة من التفاوت تبعاً لاختلاف الرأسمال الثقافي والرقمي للمتعلمين. ومن جهة أخرى، كشفت التفاعلية الرمزية، من خلال أفكار ميد وبلومر وغوفمان، أن الذكاء الاصطناعي أصبح يؤثر في الكيفية التي يبني بها المتعلم المعنى، ويدرك السلطة المعرفية، ويقدم ذاته داخل التفاعلات التعليمية والرقمية.

كما بينت الدراسة أن المدرسة المغربية تواجه تحديًا يتمثل في تحقيق التوازن بين الانفتاح على التحولات الرقمية والاستفادة من الإمكانيات التي يتيحها الذكاء الاصطناعي، وبين الحفاظ على وظيفتها في التنشئة الاجتماعية، انسجامًا مع المرجعيات الدستورية والتربوية الوطنية. وعليه، فإن

الرهان لا يكمن في تبني هذه التقنيات أو رفضها، بل في إدماجها ضمن مشروع تربوي يجعلها وسيلة لتعزيز التفكير النقدي، وترسيخ القيم المشتركة، ودعم بناء شخصية المتعلم في انسجام مع خصوصيات المجتمع المغربي.

وانطلاقاً من ذلك، يمكن القول إن الذكاء الاصطناعي لا يمثل بديلاً عن المدرسة، وإنما يفرض إعادة النظر في الكيفية التي تؤدي بها وظيفتها الاجتماعية داخل مجتمع المعرفة. وتتمثل القيمة العلمية لهذه الدراسة في مقارنة الذكاء الاصطناعي ليس بوصفه مجرد أداة تعليمية، وإنما باعتباره متغيراً سوسيولوجياً يساهم في إعادة تشكيل بعض آليات التنشئة الاجتماعية داخل المدرسة المغربية، وهو منظور يفتح المجال أمام دراسات ميدانية مستقبلية تقيس انعكاسات هذه التحولات على المتعلمين والممارسات التربوية في السياق المغربي.

## قائمة المراجع

بورديو، بيير، وباسرون، جون كلود. (2007). إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم. ترجمة ماهر ترايشي. بيروت: المنظمة العربية للترجمة.

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2015). الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء. الرباط.

المملكة المغربية. (2011). دستور المملكة المغربية. الرباط.

المملكة المغربية. (2019). القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي. الجريدة الرسمية، عدد 6805.

اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي. (2021). النموذج التنموي الجديد: تحرير الطاقات واستعادة الثقة لتسريع وتيرة التقدم وتحقيق الرفاه للجميع. الرباط.

Bourdieu, P. (1990). The Logic of Practice. Stanford University Press.

Blumer, H. (1969). Symbolic Interactionism : Perspective and Method. University of California Press.

Bourdieu, P. (1977). Outline of a Theory of Practice. Cambridge University Press.

- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Ed.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Durkheim, É. (1956). Education and Sociology. Free Press.
- Durkheim, É. (1961). Moral Education. Free Press.
- Goffman, E. (1959). The Presentation of Self in Everyday Life. Doubleday.
- Mead, G. H. (1934). Mind, Self, and Society. University of Chicago Press.
- Kasneci, E., et al. (2023). ChatGPT for good ? On opportunities and challenges of large language models for education. Learning and Individual Differences, 103, 102274.
- OECD. (2021). OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots. OECD Publishing.
- UNESCO. (2023). Guidance for Generative AI in Education and Research. UNESCO.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16.(39)