

Banyasady, A. (2025). The mission of the philosopher of education and the question of artificial intelligence: A glance at Iran. *Philosophy of Education*, 9(2), 226-253.

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

The Mission of the Philosopher of Education and the Question of Artificial Intelligence: A Glance at Iran¹

Ahmad Banyasady² 

 10.61882/pesi.51171.2.10.225

Abstract

This article aims to outline a perspective on the mission of the philosopher of education in Iran by examining the philosophical challenges posed by artificial intelligence (AI) in the field of education. Moving beyond superficial debates, the study focuses on understanding the nature of AI while emphasizing responsibility and foresight, thereby exploring the possibility of distinguishing between “authentic education” and “pseudo-education” at three levels: individual, social, and educational governance. The study adopts a critical approach and employs thematic analysis to examine selected texts published in leading international journals of philosophy of education. The research data consist of sixteen articles published between 2021 and 2025. The inclusion criteria were the presence of the term “artificial intelligence” in the title, abstract, or keywords, along with an explicit engagement with fundamental questions and paradigmatic shifts in education. The findings indicate that continuous questioning, openness to the potentialities of AI, and the formulation of fundamental educational questions—while taking local considerations into account—are key imperatives that philosophers of education in Iran must place at the center of their intellectual engagement, thereby avoiding superficial inquiries and neglect of context-specific challenges.

Keywords: Philosopher of Education, Artificial Intelligence (AI), Educational Governance, Authentic Education, Pseudo-Education

¹ Received: 2025-08-12

Revised: 2025-09-05

Accepted: 2025-09-16

Published: 2025-09-21

² Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Malayer University, Malayer, Iran.

Email: a.banyasady@malayeru.ac.ir

Extended Abstract

This article, entitled “*The Mission of the Philosopher of Education and the Question of Artificial Intelligence: A Glance at Iran*”, seeks to critically reconsider the relationship between philosophy of education and the transformations driven by artificial intelligence (AI). The central concern is to clarify the mission of philosophers of education in an era where AI technologies are rapidly reshaping key concepts such as learning, human identity, critical thinking, and educational justice. Based on a thematic analysis of sixteen articles published in leading journals of philosophy of education between 2021 and 2025, the study identifies three core dimensions of this mission:

The Individual Dimension: AI threatens learners’ critical thinking and cognitive independence by fostering what the paper terms “outsourced thinking.” The philosopher of education must defend authentic education against the rise of “quasi-education,” which reduces learners to passive consumers of algorithmic outputs.

The Social Dimension: Contrary to common claims, AI often deepens rather than reduces educational inequalities. It divides learners into “consumers” in underprivileged contexts and “creators” in elite settings, thereby reinforcing structural injustices. Philosophers of education should highlight these risks and advocate for educational justice and social cohesion.


The Governance Dimension: In Iran, policy discourses around AI remain superficial, contradictory, and constrained by political, cultural, and infrastructural limitations. Here, philosophers of education can play a “lantern-bearing” role, akin to Kant’s vision of the philosophical faculty, by bringing ethical, cultural, and philosophical insights into policymaking processes.


The article argues that a critical understanding of what AI *is* must precede any practical engagement with it. Without such theoretical and philosophical groundwork, responsible educational responses to AI remain impossible. At the same time, the philosopher of education should not merely sound alarms; rather, they must identify and orient the potential benefits of AI toward fostering authentic human education. With specific regard to Iran, the study highlights the relative absence of philosophical engagement with AI in the local discourse. While international scholarship raises fundamental questions concerning epistemic trust, the aims of education, and the future of the university, Iranian contributions tend to remain at a practical or instrumental level. This calls for a “renewal” of philosophy of education in Iran—one that transcends academic insularity and engages directly with social, political, and ethical challenges.

In conclusion, the article frames the mission of the philosopher of education in the age of AI around two guiding pillars: **Socratic questioning and Kantian responsibility**. Together, these pillars safeguard authentic education from being reduced to algorithmic training, defend justice against market-driven inequities, and ensure that human moral and cognitive agency is preserved. This vision, particularly within the Iranian context of infrastructural constraints and cultural tensions, underscores the urgency of a proactive and context-sensitive philosophy of education.

بنی‌اسدی، احمد (۱۴۰۴). رسالت فیلسوف تربیت و مسئله هوش مصنوعی؛ نیم‌نگاهی به ایران. *دوفصلنامه فلسفه تربیت*، ۹(۲)، ۲۲۶-۲۵۳.

رسالت فیلسوف تربیت و مسئله هوش مصنوعی؛ نیم‌نگاهی به ایران^۱

احمد بنی‌اسدی^۲ 

 : 10.61882/pesi.51171.2.10.225

چکیده

مقاله حاضر با هدف پیشنهاد چشم‌اندازی برای رسالت فیلسوف تربیت در ایران، به تحلیل چالش‌های هوش مصنوعی در عرصه تربیت پرداخته است. این مقاله فراتر از چالش‌های سطحی موجود، با تمرکز بر شناخت هوش مصنوعی و تأکید بر مسئولیت‌پذیری و آینده‌نگری، امکان شناسایی تربیت اصیل را در مقابل «شبه تربیت» در سه سطح فردی، اجتماعی و حکمرانی تربیتی بررسی می‌کند. مطالعه از رویکرد مرور انتقادی کیفی و مضمون‌محور برای تحلیل متون انتخابی از نشریات معتبر بین‌المللی فلسفه تربیت استفاده کرده است. داده‌های پژوهش شامل شانزده مقاله منتشر شده طی سال‌های ۲۰۲۱ تا ۲۰۲۵ است. معیارهای انتخاب مقالات بر اساس وجود واژه «هوش مصنوعی» در عنوان، چکیده یا کلیدواژه‌ها و همچنین پرداخت به پرسش‌های بنیادین و دگرگونی‌های پارادایمی در تربیت بوده است. یافته‌ها نشان می‌دهند که پرسشگری مداوم، گشودگی به حالت‌های ممکن هوش مصنوعی و طرح پرسش‌های اساسی در حوزه تربیت، از جمله نکات کلیدی هستند که فیلسوفان تربیت در ایران باید در کانون اندیشه‌ورزی خود قرار دهند و از گرفتار شدن در پرسش‌های سطحی و بی‌توجهی به چالش‌های بومی پرهیز کنند.

واژگان کلیدی: فیلسوف تربیت، هوش مصنوعی، حکمرانی تربیتی، تربیت اصیل، شبه تربیت

مقدمه

حضور هوش مصنوعی در عرصه تربیت، از تمامی حوزه‌های دیگر زندگانی بشر پراهمیت‌تر است؛ چرا که بیان کانت با دشوارترین وظیفه انسان، یعنی تربیت آدمی سروکار دارد. درحالی‌که در سایر عرصه‌ها، باوجود تمامی بیم‌ها و مخاطره‌ها، هدف نهایی از بکارگیری هوش مصنوعی - دست‌کم در ادعا - رهایی انسان از کاستی‌ها یا سرعت‌بخشیدن به امور زندگی او است، ولی در عرصه تربیت، انسان با داده‌هایی رویارو می‌شود که نه به الزام حاصل میل درونی به دانایی و حقیقت، بلکه

^۱ دریافت: ۱۴۰۴-۰۵-۲۱ بازنگری: ۱۴۰۴-۰۶-۱۴ پذیرش: ۱۴۰۴-۰۶-۲۵ انتشار: ۱۴۰۴-۰۶-۳۰

^۲ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ملایر، ملایر، ایران. ایمیل: a.banyasady@malayeru.ac.ir

محصول الگوریتم‌های از پیش برنامه‌ریزی شده، رایانش‌های پرشتاب، و پردازش انبوه داده‌ها در زمانی اندک‌اند. این رویارویی، نه فقط رویارویی فناورانه، بلکه می‌تواند رویارویی‌ای معرفتی و وجودی باشد. در چنین فضایی، جست‌وجوی دانش و طلب تربیت اصیل - که همواره با رنج و شکنج همراه بوده است، می‌تواند به امری بدل شود که باید آن را «شبه تربیت» نامید. با توجه به شواهد روزافزون این وضعیت، پرسش از رسالت فیلسوف تربیت در چنین شرایطی، پرسشی بنیادی و ضروری است.

همچنین برخلاف رشد چشمگیر ادبیات جهانی درباره نسبت هوش مصنوعی و پهنه تربیت، آثار موجود در فلسفه تربیت ایران نه تنها با نوعی عقب‌ماندگی مزمن در این رابطه روبرویند، بلکه نشانه‌هایی از بی‌تفاوتی قابل توجه نیز در آن‌ها دیده می‌شود^۱. باید به این نکته اشاره شود که در خصوص ادبیات پژوهشی مرتبط با هوش مصنوعی در ایران، مقصود فقط ادبیات مربوط به چالش‌ها و فرصت‌های هوش مصنوعی در تربیت یا اقدامات به‌هنگامی چون تصویب سند ملی هوش مصنوعی یا برپایی سازمانی به این نام نیست؛ که از قضا در این زمینه مطالعات و اقداماتی صورت گرفته است. مقصود ما از این فقدان بیشتر به مطالعاتی بر می‌گردد که به لایه‌های نظری و فلسفی هوش مصنوعی می‌پردازند و از این نظر به حرفه و رسالت فیلسوف تربیت نزدیک‌تراند.

همچنین در سایر حوزه‌های نظری، هوش مصنوعی کمابیش در کانون توجه مطالعات قرار گرفته است؛ برای نمونه، برخی پژوهش‌ها کوشیده‌اند آن را در چارچوب نظریه‌پردازی حکمرانی بومی - اسلامی به‌کار گیرند (Khosropanah Dezfoli, 2024)، یا به چالش‌های اخلاقی و حقوقی آن، عمیق بپردازند و چارچوبی برای تنظیم‌گری آن ارائه دهند (Fallah Tafti & Abdekhodaei, 2025). همچنین آثاری به ایده فراانسان‌گرایی و نسبت بدن و فناوری‌های نوین پرداخته‌اند (Tofangchi *et al.*, 2022). در همین راستا، از قضا در برخی مطالعات داخلی بر رسالت تربیتی معلم در مواجهه با هوش مصنوعی نیز تأکید شده و نقش او به‌عنوان «مربی انتقادی برای ارزیابی خروجی‌های سوگیرانه هوش مصنوعی» مورد توجه قرار گرفته است (Zarghami-Hamrah & Ahmadi-Hedayat, 2025). این نمونه‌ها نشان می‌دهد که هرچند ادبیات فلسفی مرتبط با هوش مصنوعی در ایران رو به شکل‌گیری است، اما هنوز با جریان‌های جهانی فاصله‌ای محسوس دارد که در قسمت مربوط به ایران با جزییات بیشتری درباره آنها آشنا خواهیم شد. اهمیت این موضوع در پرتو دگرگونی‌های پرشتاب هوش مصنوعی دوچندان می‌شود؛ چراکه بحث‌هایی همچون تولید فراهوش مصنوعی (ASI²) و عبور از توانایی‌های انسانی، پرسش‌های بنیادینی را درباره چیستی انسان، معنای معلمی و الگوهای یاددهی - یادگیری پیش می‌کشند (Tanchuk, 2025; Kornilae, 2021). هم‌زمان، تجربه زیسته ایران نشان می‌دهد که کاربرد

^۱ از بین دو نشریه تخصصی فلسفه تربیت در ایران «فلسفه تربیت و پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت» تنها یک مقاله به هوش مصنوعی پرداخته که آن هم توسط متخصص برنامه درسی نگاشته شده است

² Artificial Super intelligence

روزمره و اغلب بی‌ضابطه ابزارهای هوش مصنوعی در میان دانشجویان و دانش‌آموزان رو به گسترش است. از این‌رو فیلسوف تربیت بیش از پیش باید به این تحولات توجه کند؛ چه از منظر شتاب فناوری، چه از منظر زیرساخت‌های ارتباطی و چه از منظر فرهنگ بومی رویارویی با فناوری. بدین‌سان پرسش محوری این مقاله چنین شکل می‌گیرد: *فیلسوف تربیت در برابر چالش‌های هوش مصنوعی چه رسالتی دارد؟*

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع *مرور/انتقادی کیفی* است که با رویکرد مضمون‌محور به تحلیل متون پرداخته است. داده‌های پژوهش شامل شانزده مقاله منتشرشده در نشریات معتبر فلسفه تربیت^۱ طی سال‌های ۲۰۲۱ تا ۲۰۲۵ است. معیارهای انتخاب مقالات به دو دسته تقسیم شد: معیارهای سخت (وجود واژه «هوش مصنوعی» در عنوان، چکیده یا کلیدواژه‌ها) و معیارهای نرم (پرداختن به پرسش‌های بنیادین درباره نسبت تربیت و هوش مصنوعی، طرح دگرگونی‌های پارادایمی در آموزش، یا ارائه دیدگاه‌های آینده‌پژوهانه در زمینه‌های تربیتی). مقالات انتخاب‌شده پس از خوانش انتقادی و کدگذاری مفهومی، در قالب مضامین اصلی سازمان‌دهی شدند و یافته‌ها در نسبت با زمینه ایرانی بازتفسیر گردید. بر این اساس، مطالعه حاضر نه یک فراتحلیل کمی و نه تحلیل مضمون داده‌های میدانی، بلکه یک مرور انتقادی کیفی با بهره‌گیری از روش تحلیل مضمون در سطح اسناد علمی است. شایان ذکر است که منابع پژوهش در دو سطح بررسی شدند: نخست، مقالات هسته‌ای فلسفه تربیت در چهار نشریه معتبر (جدول شماره ۱) که مبنای تحلیل مضمون قرار گرفتند؛ دوم، منابع تکمیلی در حوزه‌های فلسفی، سیاسی، میان‌رشته‌ای و اجتماعی که برای غنی‌سازی و زمینه‌مندی یافته‌ها به‌کار گرفته شدند.

همچنین لازم است اشاره شود که هدف اصلی این مقاله ورود تخصصی به یکی از چالش‌های بنیادین حوزه فلسفه تربیت و هوش مصنوعی نیست، بلکه بنا به سکوتی که اصحاب فلسفه تربیت در ایران نسبت به این امر اختیار کردند، تلاش شد با طرح و بررسی برخی مباحث کلیدی، زمینه‌ای برای گشودن افق‌های تازه در گفت‌وگوهای میان‌رشته‌ای میان فلسفه تربیت و هوش مصنوعی فراهم گردد. مقاله با برجسته‌سازی مفاهیم و پرسش‌هایی که در میان فیلسوفان تربیت در سطح جهانی مطرح شده‌اند، فیلسوف تربیت ایرانی را به تأملی نو در نسبت میان فناوری‌های نوین و امر تربیت دعوت می‌کند. از همین‌رو، گزینش مباحث و محورهای بحث با توجه به پیوند آن‌ها با ساختار، مسائل و چشم‌اندازهای تربیت در ایران صورت‌گرفته است. افزون بر این نکات و از همه بسا مهم‌تر، پس از

^۱ این چهار نشریه عبارت‌اند از: نشریه فلسفه تربیت (Journal of Philosophy of Education) وابسته به انجمن فلسفه تربیت بریتانیا، نشریه فلسفه و نظریه تعلیم و تربیت (Educational Philosophy and Theory) وابسته به انجمن فلسفه تربیت استرالیا، مطالعاتی در فلسفه و تربیت (Studies in Philosophy and Education)، و نشریه نظریه تربیتی (Educational Theory)

قرائت انتقادی مقالات مرتبط و تحلیل جهت‌گیری‌های نظری و روش‌شناختی آن‌ها، تلاش کردم مقاله حاضر را از قالب یک مطالعه مروری صرف فاصله دهم و به‌سوی تولید چارچوبی مستقل و مسئله‌محور حرکت کنم. در این راستا، دو رویکرد مکمل را در دستور کار قرار دادم: نخست، افزودن پرسش‌هایی فراتر از خطوط اصلی مقالات موجود که در مواردی می‌تواند به غنای نظری بحث یاری رساند؛ و دوم، طرح پرسش‌هایی با توجه به زمینه‌مندی ایرانی و اقتضائات بومی، به‌ویژه در حوزه فلسفه تربیت و مواجهه با فناوری‌های نوظهور. البته در برخی موارد، پیچیدگی‌های مفهومی و نظری آن‌چنان گسترده بود که طرح مسئله‌ای جدید لزوماً به تعمیق بحث نمی‌انجامید. باین‌حال، بر پایه این رویکرد، امیدوارم توانسته باشم چارچوبی اولیه و تأمل‌برانگیز پیشروی پژوهشگرانی قرار دهم که در پی فهم و مواجهه با مسائل پیچیده و فزاینده‌ای هستند که در پیوند با هوش مصنوعی و تحولات شتابان پیرامونی، روزبه‌روز ابعاد تازه‌تری می‌یابند.

جدول ۱. مقالات اصلی بررسی شده

| شماره | مضمون اصلی استخراج‌شده | نشریه | ارجاع مقاله |
|-------|---|--------------------|--|
| 1 | اعتماد معرفتی (Epistemic Trust) در تعامل با معلم‌های هوش مصنوعی | Educational Theory | Tanchuk & Taylor (2025). <i>Personalized Learning with AI Tutors</i> |
| 2 | مرز انسان/ماشین و نقد انسان‌نگاری (Anthropomorphism) | Educational Theory | Sidorkin (2025). <i>Educating AI</i> |

| | | | |
|--|------------------------------------|--|---|
| Sidorkin (2024). <i>Why is it our problem?</i> | Educational Philosophy and Theory | مسئولیت‌پذیری و نسبت انسان با هوش مصنوعی | 3 |
| Perepelytsia & Khrabrova (2025). <i>Education and University in the age of AI</i> | <i>Philosophy of Education</i> | تحول نهاد دانشگاه و آموزش عالی در عصر AI | 4 |
| Peters, Jackson, Papastephanou, Jandrić, et al. (2023). <i>AI and the Future of Humanity</i> | Educational Philosophy and Theory | پیامدهای وجودی و فلسفی AI برای انسان و تربیت | 5 |
| Pagès (2025). <i>Teaching as an act: Lacan and philosophy of education</i> | Journal of Philosophy of Education | بازاندیشی مفهوم «آموزش» در پرتو نظریه‌های فلسفی و AI | 6 |
| Kornilaev (2021). <i>Kant's doctrine of education and AI</i> | Journal of Philosophy of Education | بازخوانی اندیشه کانت درباره تربیت در نسبت با AI | 7 |

| | | | |
|---|---|--|----|
| Lee (2023). <i>Otherwise than teaching by AI</i> | Journal of Philosophy of Education | محدودیت‌ها و امکان‌های آموزش توسط AI | 8 |
| Jackson (2024). <i>The manliness of AI</i> | Educational Philosophy and Theory | ابعاد فرهنگی و جنسیتی هوش مصنوعی | 9 |
| Jackson, Sidorkin, Jandrić, et al. (2025). <i>The voice of AI</i> | Educational Philosophy and Theory | بازاندیشی صدای AI و پیامدهای تربیتی و فلسفی آن | 10 |
| Fisher & Tallant (2024). <i>Teaching and knowledge</i> | Journal of Philosophy of Education | رابطه میان آموزش و معرفت در بستر AI | 11 |
| Cox (2023). <i>AI and the Aims of Education</i> | Studies in Philosophy and Education | نقش AI در اهداف تربیت: انسان‌ساز، مدیر یا موجود اطلاعاتی | 12 |

| | | | |
|--|--------------------|---|----|
| Burbules (2025). <i>Artificial Intelligence in Education: Use it, or Refuse it?</i> | Educational Theory | تصمیم اخلاقی در استفاده یا عدم استفاده از AI | 13 |
| Bogia (2025). <i>Distribution Double Bind</i> | Educational Theory | پیامدهای اخلاقی و توزیعی سیاست‌های آموزشی در عصر AI | 14 |
| Ariel & Hayak (2025). <i>The Paradox of AI in ESL Instruction</i> | Educational Theory | نابرابری آموزشی و دوگانه نوآوری/ستم در آموزش زبان | 15 |
| Aboodi (2025). <i>Outsourcing Critical Thinking to AI</i> | Educational Theory | تهدید برون‌سپاری تفکر انتقادی به هوش مصنوعی | 16 |

هوش مصنوعی در کانون پرسش

درآمدی بر چیستی هوش مصنوعی

هوش مصنوعی چیست؟ پاسخ به این پرسش، گرچه در تاریخ و درون‌مایه علوم کامپیوتر ریشه دارد، اما به سبب گستره تأثیرگذاری آن، نمی‌توان آن را صرفاً یک مسئله فناورانه دانست. امروزه هوش مصنوعی به پدیده‌ای چندوجهی بدل شده است که ابعاد اجتماعی (Hendler & Mulvehill, 2016) و فرهنگی (Jackson *et al.*, 2025) از آن جداشدنی نیستند؛ ابعادی که نه تنها پیامدهای مثبت، بلکه نگرانی‌های اخلاقی و انسانی را نیز در پی دارند. نمونه بارز این تحول، چت‌بات‌هایی مانند ChatGPT هستند که با بهره‌گیری از «گفت‌وگوی شبه‌انسانی» و «یادگیری نظارت‌شده و تقویتی»

توسعه یافته‌اند (Peters *et al.*, 2025). همین ویژگی گفت‌وگومحور بودن، تعامل انسان و ماشین را به کانون پرسش‌های فیلسوف تربیت وارد می‌سازد. آیا این ارتباط را باید تنها نوعی تعامل مصنوعی و فاقد ابعاد انسانی تلقی کرد، یا می‌توان برای آن وجوهی از ارتباط انسانی هم قائل شد؟ آیا گفت‌وگو با ماشین فقط مواجهه‌ای فناورانه است، یا می‌توان آن را گونه‌ای دیگر از ارتباط-حتی مشابه ارتباط انسان با انسان-تعبیر کرد؟

رخداد‌های اخیر پیرامون نقش چت‌بات‌های هوش مصنوعی در سلامت روان نوجوانان، از جمله پرونده قضایی خانواده‌ی آدام رین علیه شرکت OpenAI، بار دیگر پرسش‌های بنیادینی را درباره جایگاه فناوری در زندگی انسان مطرح می‌سازد. تاریخ تکنولوژی نشان می‌دهد که جوامع انسانی، آگاهانه یا ناآگاهانه، همواره به فناوری‌ها اجازه داده‌اند تا در زیست‌جهانشان نفوذ کنند. باوجود خطرات بالقوه. از این منظر، به نظر می‌رسد که آزمون و خطاهای پرهزینه بخشی از مسیر تکامل فناوری است، به‌ویژه در حوزه‌هایی مانند هوش مصنوعی که هنوز ابعاد ناشناخته فراوانی دارد. بااین‌حال، این واقعیت نباید از مسئولیت اخلاقی فیلسوفان و سیاست‌گذاران بکاهد؛ بلکه باید آن‌ها را به بازاندیشی در حدود مداخله، نظارت و الزام شرکت‌ها به رعایت استانداردهای ایمنی و اعتمادپذیری سوق دهد. در پرونده‌ی آدام، خانواده‌اش مدعی‌اند که شرکت OpenAI با آگاهی از مخاطرات نسخه GPT-4o، آن را به‌منظور پیشی گرفتن از رقبا و افزایش ارزش بازار، زودتر از موعد عرضه کرده است، درحالی‌که این نسخه در گفت‌وگوهای طولانی با نوجوان، به‌جای مداخله پیشگیرانه، به تشویق رفتارهای آسیب‌زا منجر شده است (The Guardian, 2025; Reuters, 2025).

همچنین توانایی یادگیری و شبیه‌سازی رفتار انسانی در ماشین، پرسش‌های تازه‌ای را پیش می‌کشد که ماهیت تعاملی فناوری‌های نوین هوش مصنوعی را به موضوعی نظری و انتقادی بدل می‌سازد. بااین‌حال، این تعامل به‌ظاهر انسانی، پشت‌صحنه‌ای دارد که در آن الگوریتم‌ها حکمرانی می‌کنند و کاربران، ناخواسته در تولید و تغذیه کلان‌داده‌های ذخیره شونده در پایگاه‌داده‌های عظیم آن مشارکت دارند. این داده‌ها ممکن است در آینده به شیوه‌هایی غیرشفاف یا خارج از کنترل کاربران مورد استفاده قرار گیرند. همچنان که اعتبار و نیت شرکت‌های توسعه‌دهنده این فناوری‌ها همواره محل بحث و تردید است. در چنین زمینه‌ای، مسائل انسانی و حقوق بشری-از جمله منازعاتی مانند غزه به‌کارگیری هوش مصنوعی لاوندر^۱ (Euronews, 2024) نشان می‌دهند که منافع و آسیب‌های ناشی از کاربرد هوش مصنوعی و فناوری‌های داده‌محور، فراتر از مرزهای تخصصی یا گروه‌های خاص‌اند. این دست از مسائل نشان‌دهنده این است که ما نیازمند گفت‌وگویی باز و شفاف در رابطه با چگونگی استفاده از داده‌ها و تولیدات این فناوری‌ها هستیم.

¹ Lavender

هوش مصنوعی و مسئله تربیت

مسئله هوش مصنوعی را از بدبینی‌های افراطی و تاریخی - ولی دارای استدلال قابل‌اعتنا - آغاز می‌کنیم. هی‌باخ^۱ (۲۰۲۵) در این زمینه هم‌راستا با تحلیل گونتر آندرس^۲ فیلسوف منتقد فناوری که بر این باور بود توانایی‌های فزاینده فناوری می‌تواند پیامدهایی غیرقابل‌پیش‌بینی و گاه فاجعه‌بار به همراه داشته باشد، وضعیت مشابهی را برای هوش مصنوعی ترسیم می‌کند (Jackson *et al.*, 2025). به بیان او در اندیشه آندرس انسان‌های معاصر به «آرمان‌شهرهای وارونه»^۳ دست‌یافته‌اند؛ به بیان دیگر در مقایسه با آرمان‌شهرهای سنتی که اندیشه‌ای آرمانی خلق می‌شد ولی دستیابی به آن ممکن نبود؛ ولی در آرمان‌شهرهای وارونه، بشر امروز به فناوری‌هایی چون بمب هسته‌ای دست‌یافته ولی از همه پیامدهای آن بی‌اطلاع است؛ از این‌رو در عصر حاضر انسان قادر به تصور پیامدها و دستاوردهای آنچه خود تولید کرده نیست. هی‌باخ با بهره‌گیری از این مفهوم، هوش مصنوعی را نه فقط یک ابزار خنثی، بلکه پدیده‌ای فرهنگی و اجتماعی می‌داند که نظم اجتماعی خاصی را تثبیت می‌کند و در عین حال، احساس شرم، بی‌قدرتی، و از خودبیگانگی را در انسان تقویت می‌سازد. او هشدار می‌دهد که تولید محتوا با کمک هوش مصنوعی، جای تعهد انسانی، خلاقیت فردی، و مبارزه فکری را گرفته و انسان را به مصرف‌کننده منفعل تبدیل کرده است. وی با استفاده از استعاره «ویپ»^۴ (سیگار الکترونیکی)، نشان می‌دهد که هوش مصنوعی نیز همانند ویپ، خطر را در قالب تجربه‌ای خوشایند پنهان می‌کند. این پدیده، در نگاه او، بخشی از فانتزی فناوری‌های است که انسان را به رابطه‌ای اجباری و ناآگاهانه با ماشین‌ها سوق می‌دهد-رابطه‌ای که در آن، انسان همچون کودکی بی‌خبر، تنها دکمه‌ها را فشار می‌دهد تا ببیند چه می‌شود (همان). این نگاه گرچه برخاسته از نگرشی منفی به فناوری است، ولی با تکیه بر شواهدی که موجود است برای فیلسوف تربیت محل اعتنای جدی است؛ به ویژه آنکه بکارگیری این فناوری‌ها می‌تواند تعهد انسانی را کاهش دهد و مصرف‌گرایی افراطی اندیشه‌ای را در او پایه‌گذاری نماید.

در کنار نگاه پر از تردید به هوش مصنوعی، «شناخت» یا «معرفت» هم به‌عنوان یکی از بنیان‌های اساسی تربیت، در مواجهه با این فناوری-که گاه در نقش معلم نیز ظاهر می‌شود-با پرسش‌های بنیادینی روبه‌رو شده است. یکی از مهم‌ترین این پرسش‌ها، مسئله «اعتماد شناختی»^۵ است (Tanchuk & Taylor, 2025). در این زمینه، چند معیار کلیدی قابل بررسی‌اند: نخست، «انگیزه

¹ Heybach

² Günther Anders (1902-1992)

³ Inverted utopians

⁴ Vape

⁵ Epistemic trust

شناخت^۱؛ بدین پرسش که آیا هوش مصنوعی حقیقت و فهم را بر منافع تجاری، سیاسی یا ایدئولوژیک ترجیح می‌دهد؟ که اگر ساختار آن تنها برای جذب مخاطب یا سودآوری طراحی شده باشد، تعهد آن به حقیقت محل تردید خواهد بود. دوم، «درب‌گیرندگی شناختی^۲»؛ این معیار بررسی می‌کند که آیا هوش مصنوعی دیدگاه‌ها و داده‌های متنوع را به‌درستی در نظر می‌گیرد یا برخی را به‌طور نظام‌مند حذف می‌کند؛ به بیان دیگر آیا هوش مصنوعی گشودگی معرفتی در برابر اندیشه‌های گوناگون دارد یا در این زمینه تعصب آمیز رفتار می‌کند؟ امری که می‌تواند به بی‌عدالتی معرفتی بینجامد. سوم، «پاسخ‌گویی شناختی^۳»؛ این معیار ناظر بر میزان مسئولیت‌پذیری و امکان نقدپذیری این ابزار در برابر کاربران و جامعه است. چهارم، «دقت شناختی^۴»؛ که به سابقه صحت و اعتبار اطلاعات ارائه‌شده توسط هوش مصنوعی توجه دارد. تکرار خطاها در این زمینه، نشانه‌ای از ضعف عملکرد آن تلقی می‌شود. و پنجم، «شفافیت متقابل شناختی^۵»؛ این معیار به رابطه‌ای دوطرفه اشاره دارد که در آن کاربر بتواند منطق تصمیم‌گیری هوش مصنوعی را درک کند، نه آن‌که فقط تحت نظارت یک‌سویه قرار گیرد.

در ارتباط با این مباحث و با تأکید بر پیچیدگی مباحث مرتبط با هوش مصنوعی به این نکته باید اشاره کرد که چالش‌های بیان شده فقط معطوف به زمان حال نیستند و در دل آنها تلاش‌هایی برای حفاظت از مسئله شناخت در گرو بکارگیری هوش مصنوعی نیز در حال جوانه زدن است. همچنان که تانچاک و تیلور (همان) این معیارها را نه‌تنها ابزار سنجش، بلکه آرمان‌هایی برای ساختن محیط‌های معرفتی مسئولانه‌تر معرفی می‌کند- محیط‌هایی که در آن یادگیرنده، جامعه، و فناوری هم‌زمان در شکل‌گیری اعتماد شناختی نقش دارند. در این راستا گر چه سرعت پیشرفت و ظهور روزافزون نسخه‌های کارآمدتر از انواع هوش مصنوعی نشان می‌دهد که مسئله اعتماد شناختی در حال بهبود است، با این حال، آنچه کمتر مورد توجه قرار گرفته- و در پژوهش‌ها نیز کمتر نمایان است- پرسش از هدف این بهینگی است: به نظر باید پرسید آیا این پیشرفت‌ها ابزاری برای جمع‌آوری اطلاعات رایگان از کاربران‌اند؟ به بیان دیگر، بهبود عملکرد هوش مصنوعی می‌تواند بستری برای وابستگی بیشتر انسان به این فناوری باشد. ولی این همه ماجرای شناخت که تا به امروز امری انسانی تلقی می‌شده نیست؛ همچنان که استیو فولر^۶ (۲۰۲۴) بر این باور است که شاید

¹ Epistemic Motivation

² Epistemic Inclusivity

³ Epistemic Accountability

⁴ Epistemic Accuracy

⁵ Reciprocal Epistemic Transparency

⁶ Steve Fuller

زمان آن فرا رسیده از برخی از «تعصبات زیستی»^۱ خود دست برداریم (Peters et al., 2025) - تعصب‌هایی که مرز میان انسان و ماشین را نه بر اساس توانایی شناختی، بلکه بر اساس خاستگاه زیستی تعریف می‌کنند. مقصود فولر به بیان ساده‌تر این است که شاید وقت آن رسیده که اندیشیدن را از آن موجودات دیگر همچون هوش مصنوعی بدانیم.

چالش دیگر به مسئله «عدالت آموزشی» مربوط می‌شود؛ گونه‌ای از عدالت که پیامدهای آن به‌هیچ‌وجه محدود به سطح مدرسه باقی نمی‌ماند. با وجود ادعاهای رایج درباره نقش تحول‌آفرین هوش مصنوعی در آموزش، پژوهش‌ها (Ariel & Hayak, 2025) نشان می‌دهند که به‌کارگیری این فناوری نه تنها نابرابری‌های آموزشی را کاهش نمی‌دهد، بلکه ظرفیت تعمیق آن‌ها را نیز دارد. در مدارس محروم، دانش‌آموزان عمدتاً در مسیر «مصرف‌کننده» قرار می‌گیرند؛ مسیری که آنان را به کاربران منفعل ابزارهای آماده‌ای چون ترجمه‌گرها و چت‌بات‌ها تبدیل می‌کند، بی‌آنکه مهارت‌های زبانی، تفکر انتقادی یا درک فناوری را بیاموزند. در مقابل، دانش‌آموزان ممتاز در مسیر «خالق» آموزش می‌بینند تا خود ابزارهای هوش مصنوعی را طراحی، تحلیل و توسعه دهند. این دو مسیر آموزشی پیامدهایی عمیق برای آینده دانش‌آموزان دارد: مسیر «مصرف‌کننده» وابستگی، بی‌قدرتی و حاشیه‌نشینی را بازتولید می‌کند، در حالی که مسیر «خالق» استقلال، خلاقیت و دسترسی به فرصت‌های شغلی و دانشگاهی را فراهم می‌سازد. بدین ترتیب، هوش مصنوعی به‌جای آن‌که ابزاری برای تحقق عدالت آموزشی باشد، به عاملی برای تثبیت و تعمیق بی‌عدالتی ساختاری تبدیل می‌شود.

این نقد، به‌ویژه در جامعه ایران و در لایه‌های سیاست‌گذاری و حکمرانی، باید در کانون توجه قرار گیرد. رسالت فیلسوف تربیت در این زمینه می‌تواند بینش‌افزایی باشد؛ به‌ویژه آن‌که امروزه برای فیلسوف تربیت، اندیشیدن به «چگونگی» اجرای سیاست‌ها به‌اندازه «چیستی» آن‌ها اخلاقی تلقی می‌شود (Bogia, 2025). در این رابطه معرفی مفهوم «گیر دوگانه توزیع»^۲ نشان می‌دهد که نحوه اجرای سیاست‌های آموزشی، به‌ویژه در حوزه کمک‌هزینه‌های تحصیلی، می‌تواند خود منشأ نابرابری‌های تازه‌ای باشد (همان). بوگیا تأکید می‌کند که بی‌توجهی به سازوکارهای اجرایی، حتی در سیاست‌هایی با اهداف عدالت‌محور، ممکن است به بازتولید ستم ساختاری بینجامد - هشدار که در مواجهه با فناوری‌های نوین آموزشی نیز باید جدی گرفته شود. این نکته در ایران بیشتر از آنرو قابل توجه و تأکید است که گستره جغرافیایی و تنوع اقشار گوناگون را تنها با توزیع برابر نمی‌توان وعده عدالت داد.

¹ Substrate bias

² Distribution Double Bind

کیفیت «تفکر انتقادی» و از آن مهم‌تر، «اندیشیدن» در عصر هوش مصنوعی هم با چالش‌ها و ابهامات فراوانی مواجه است. مطالعات نشان می‌دهند که بهره‌گیری گسترده و غیر اصولی از فناوری‌های هوش مصنوعی می‌تواند با کاهش ظرفیت تفکر انتقادی همراه باشد؛ به‌گونه‌ای که افراد با واگذاری مسئولیت اندیشیدن ژرف، در عمل به نوعی «برون‌سپاری ذهنی»^۱ روی می‌آورند (Gerlich, 2025). گرچه این پدیده ممکن است در کوتاه‌مدت آثار خود را کمتر آشکار سازد، اما در بلندمدت می‌تواند جامعه را با نسلی از انسان‌هایی رو برو کند که در امر اندیشیدن مستقل ناتوان‌اند. به بیان دیگر، زمانی که انسان اندیشیدن را به الگوریتم‌ها وا می‌نهد، پیامدهای آن برای مسئولیت‌پذیری و کنشگری اخلاقی او نامعلوم و نگران‌کننده خواهد بود (Aboodi, 2025). دوباره مثال خودکوشی آدام در آمریکا را مرور کنیم! از این‌رو، پر روشن است واسپاری تفکر انتقادی به ماشین‌های می‌تواند چالش‌هایی چندلایه برای فرد و اجتماع در پی داشته باشد. افزون بر این، مسئله فقط به جنبه شناختی هوش مصنوعی محدود نمی‌شود؛ بلکه درگیری احساسی انسان با این فناوری و تلقی آن به‌عنوان موجوداتی دارای «احساسات مصنوعی»^۲ نیز می‌تواند پیامدهایی ژرف‌تر، از جمله انزوا از اجتماع و وابستگی افراطی به این ابزارها را به همراه داشته باشد (Dishon, 2025). در چنین شرایطی، ممکن است شاهد شکل‌گیری نوعی وابستگی فناورانه باشیم که نه تنها بر ابعاد مختلف زندگی انسان سلطه می‌یابد، بلکه به تدریج انسان‌هایی غیرکنشگر پدید می‌آورد؛ افرادی که به‌جای تعامل مؤثر، به مصرف‌کنندگان منفعل و منزوی بدل می‌شوند.

با گسترش هوش مصنوعی، پرسش از سرنوشت هویت انسان در فرآیند یادگیری با جدیت بیشتری مطرح شده است. انسان در عصر اطلاعات چگونه می‌آموزد؟ کنشگری شناختی او چگونه تعریف می‌شود؟ آیا همچنان «سازنده دانش» است، چنان‌که جان لاک و جان دیویی او را موجودی می‌دانستند که تجربه را بازسازی و معنا را خلق می‌کند؟ یا آن‌گونه که در مدل «مدیریت اطلاعات» مطرح می‌شود، کنش شناختی انسان به نقشی منفعل در انتخاب و غربال‌گری داده‌های آماده کاهش یافته است؟ در کنار این دو، دیدگاهی رادیکال‌تر نیز وجود دارد: انسان به‌عنوان «موجود اطلاعاتی»^۳ دیگر نه سازنده است و نه گزینش‌گر، بلکه تنها گرهی در شبکه‌ای از اطلاعات است که توسط ماشین‌ها شکل گرفته و هدایت می‌شود (Floridi, 2011, 2014, as cited in Cox, 2024). در چنین وضعیتی، استقلال شناختی انسان رنگ می‌بازد و یادگیری به مصرف داده‌های از پیش پردازش‌شده فروکاسته می‌شود. اگر این چشم‌انداز به رسمیت شناخته شود، پرسش بنیادین آن است که دفاع فیلسوف تربیت از آموزش اصیل چه خواهد بود؟ کاکس تأکید می‌کند که آموزش باید

¹ Cognitive offloading

² Artificial emotions (AE)

³ Inforg (Information Organisms)

فضایی فراهم آورد که دانش‌آموز بتواند از طریق کنش، معنا بسازد، نه صرفاً اطلاعات را دریافت کند (Cox, 2024). این پاسخ گرچه قابل توجه است ولی اگر بستر فراگیری هوش مصنوعی به گونه‌ای بود که دانش‌آموزان گوی سبقت را در تعامل و لذت با هوش مصنوعی از معلم ربوده برآید و زیر سلطه پاسخ‌های سریع آن قرار گیرد چه ابزاری یا شیوه‌ای به معلم کمک می‌کن که این بستر «شبه تربیتی» را به سوی تربیت اصیل سوق دهد؟

هوش مصنوعی، با تمام ظرفیت‌های تحول‌آفرین خود، همچون شمشیری دولبه در عرصه تربیت ظاهر شده است؛ ابزاری که در صورت بهره‌گیری نادرست، می‌تواند منجر به افزایش «بار شناختی»^۱ و در نتیجه اضطراب حرفه‌ای در یادگیرندگان شود (Demiralay, 2025). بر اساس نظریه بار شناختی (Sweller, 1994)، یادگیری مؤثر زمانی رخ می‌دهد که طراحی آموزشی به گونه‌ای باشد که بار شناختی غیرضروری کاهش یافته و تمرکز ذهنی بر ساخت طرح‌واره‌های مفهومی معطوف گردد. در همین راستا، اگر هوش مصنوعی بدون توجه به اصول شناختی به کار گرفته شود، نه تنها کمکی به یادگیری نمی‌کند، بلکه با ایجاد پیچیدگی‌های اضافی، فرآیند فهم و معناپردازی را مختل می‌سازد. با این حال، هم‌زمان با گسترش سریع کاربردهای AI در آموزش، پژوهشگران نیز به سرعت در حال واکنش به چالش‌های آن هستند. نمونه‌ای برجسته از این تلاش‌ها با تکیه بر نظریه‌های شناختی، چارچوبی مفهومی ارائه می‌دهد که در آن هوش مصنوعی نه به عنوان تهدید، بلکه به عنوان ابزاری برای مدیریت تطبیقی بار شناختی، ایجاد طرح‌واره‌های مفهومی با واسطه AI، و یادگیری مشارکتی انسان-ماشین به کار گرفته می‌شود. این چارچوب، با بهره‌گیری از نظریه‌های CLT و CTML^۲، پیشنهاد می‌کند که ارائه محتوا به صورت پویا و متناسب با نیازهای فردی یادگیرندگان، می‌تواند از بروز بار شناختی اضافی جلوگیری کرده و درک و نگهداری مفاهیم را بهبود بخشد (Twabu, 2025).

این هم‌زمانی ظهور چالش‌ها و تلاش برای پاسخ به آن‌ها، گویای ماهیت پیچیده، چندوجهی و در حال زایش هوش مصنوعی در عرصه تربیت است. گونه‌ای زایشگری که در برابر انتقادات، نه تنها ایستادگی می‌کند بلکه به طور مستمر در حال بهبود و بازتعریف خود است. از این رو، رسالت فیلسوف تربیت در چنین جهانی، صرفاً هشدار دادن یا مقاومت نیست، بلکه رسالت او بسا شناختن لایه‌های متنوع این فناوری و مراقبت از تربیت اصیل در برابر «شبه‌تربیت» است. این شناخت، باید هم‌زمان با پذیرش ظرفیت‌های رو به رشد هوش مصنوعی، زمینه‌ای فراهم آورد تا تربیت انسانی از تکاپو بازنایستد و بتواند در دل این تحولات، معنا، استقلال و کنشگری خود را حفظ کند. افزون بر این‌ها به نظر می‌رسد در جوامعی مانند ایران که زبان یادگیرندگان غیر از زبان

^۱ Cognitive Load Theory (CLT)

^۲ Cognitive Theory of Multimedia Learning

رایج علم دنیا- یعنی انگلیسی- است، نظریه بار شناختی ممکن است خود را بگونه‌ای دیگر نشان دهد؛ به عنوان نمونه، فراگیری انواعی از هوش‌های مصنوعی که می‌تواند در زمان اندکی هم ادعای خوانش انتقادی اسناد علمی را داشته باشد و هم مدعی تولید متن علمی از آنها باشد، می‌تواند در ظاهر کاهش بارشناختی را بدنبال داشته باشد ولی در اصل این نوع بکارگیری و تداوم هوش می‌تواند ظرفیت شناختی انسان را کاهش دهد و در عوض وابستگی افراطی به این فناوری را پدید آورد.

و در انتها، هوش مصنوعی قادر است حریم خصوصی را نقض کند، تعصب را ایجاد کند و اصول مالکیت معنوی را مختل نماید همچنین قادر است محتوای مضر تولید کند و زمینه سو استفاده از داده‌های شخصی را فراهم کند (Shalevska, 2024). باز هم باید نمونه بروز و تلخ آدم را به خاطر داشت! اما این مسئله در خصوص هوش مصنوعی برای زمینه‌ای چون ایران قابل توجه تر است. این توجه از چند ناحیه بر می‌خیزد؛ از جمله آنکه چالش‌های رویارویی با فناوری‌های مجازی پیش از هوش مصنوعی همچنان باقی است. دوم آنکه پیشرفت نسخه‌های گوناگون عمومی این فناوری‌های هوشمند در خارج با نمونه‌های داخلی فاصله قابل توجهی دارند. میزان اعتماد مردم به تولیدات داخلی و خارجی فارغ از هر نتیجه باید در کانون تحلیل‌ها و پرسش‌ها قرار گیرد. افزون بر اینکه در نمونه‌ها خارجی با تکیه دشمنی‌هایی که با ایران در عرصه‌های مختلف شکل گرفته نمی‌توان به این نمونه‌ها چندان اعتماد کرد و بسا جمع آوری داده از کاربران ایرانی با اهداف خاص‌تری دنبال شود. در این زمینه تنها به یک نکته در زمینه اکادمیک و تربیت بسنده می‌کنم. در حوزه اکادمیک ایران در حاضر ابزارهای تشخیص تولیدات اکادمیک چندانی جانی ندارد. تردیدی نیست در سال‌های آتی این وضعیت بهتر خواهد شد ولی تا آن زمان چگونه می‌توان از عرصه علمی مراقبت کرد که به انواعی از آلودگی‌های شبه علمی دچار نشود. تا چه میزان فیلسوفان و اندیشمندان داخلی در حال پرداختن به پرسش‌های موجود و ممکن در این زمین مشغول اند؟

نکته‌ای که باید در این بخش به آن اشاره کرد، این نیست که پرسش‌های بنیادین را تنها از منظر خودِ تصمیم‌گیران توسعه هوش مصنوعی دنبال کنیم. همچنان که سم آلتن، به‌عنوان پدرخوانده «چت‌جی‌پی‌تی» و سرویس‌های اوپن‌آی‌آی (Open AI)، سه پرسش اساسی را برای گفت‌وگوی جهانی در خصوص این فناوری‌ها مطرح کرد: او می‌گوید برای چگونگی اداره این سیستم‌ها، چگونگی توزیع عادلانه مزایای ناشی از آنها و چگونگی دسترسی عادلانه به این فناوری‌ها (Altman, 2023) باید «گفتگوهای جهانی» شکل گیرد. معنای دیگر طرح این پرسش‌ها این است که پاسخ روشنی برای این دست از سوالات اساسی در نزد متولیان امر نیست. به بیان دیگر دست متولی از ایده فراگیر تهی است و این به خودی خود می‌تواند تهدیدآمیز باشد. بنا به آنچه به صورت گزینشی و تنها با تکیه بر جنبه‌های فلسفی فناوری هوش مصنوعی گفته شد باید دقت داشت که با توجه به ذات این فناوری و ماهیت دگرگون‌شونده آن، پرسش‌های بنیادین دیگری را نیز می‌بایست انتظار

داشت. به سخن دیگر در برابر فیلسوف و از جمله فیلسوف تربیت نسبت به هوش مصنوعی باید یک گشودگی ذهنی قرار داشته باشد به این معنا که هم پرسش‌های بنیادینی را طرح کند و هم با توجه به ماهیت آن منتظر ایجاد پرسش‌های تازه‌تری باشد. از اینرو وعده متولیان کنونی هوش مصنوعی که انتظار دارند پس از گذار از «هوش‌های مصنوعی عمومی»^۱، «هوش مصنوعی فوق پیشرفته»^۲ شکل گیرد و انسان را به دنیایی با هوش فوق پیشرفته سوق دهد نیز محل تردید یا دست کم پرسش است. به ویژه آنکه خود این متولیان نگران به خدمت گرفتن این فناوری‌ها توسط حکومت‌های سرکوب‌گر هستند (Altman, 2023). هر چند با وجود و گسترش هوش مصنوعی احتمالاً باید آمادگی این را داشته باشیم که نوع حکومت‌های ستمگر دچار دگرگونی‌های اساسی شود و بسا خود این فناوری‌ها ابزاری در دست حاکمت‌های فعلی برای انواعی از ستمگری‌های نرم باشند!

فیلسوف تربیت و هوش مصنوعی

حال در کنار نگاهی به برخی از مهم‌ترین چالش‌های نظری در ارتباط با هوش مصنوعی جای این پرسش باقی است که کنشگری فیلسوف تربیت در ارتباط با این موضوعات چگونه باید باشد؟ برای پاسخ به این پرسش باید به این نکته باز گردیم که اساساً رسالت فیلسوف تربیت چیست؟ برای پاسخ به این پرسش واکاوی فشرده تاریخ رشته فلسفه تربیت و بررسی جدیدترین پرداخت‌ها به آن می‌تواند چشم انداز خوبی را فراهم نماید. در میان دیدگاه‌هایی که اخیراً در خصوص چیستی فلسفه تربیت مطرح شده‌اند، وایت (White, 2024) فلسفه تربیت را گونه‌ای از فلسفه کاربردی می‌داند که وظیفه آن تحلیل مفاهیم، روشن‌سازی اهداف تربیتی، و نقد سیاست‌های آموزشی در بستر تجربه زیسته تربیتی است. به بیان او در مقابل، بک‌هرست^۳ با تمایزگذاری میان دو سطح از تربیت-تربیت به‌مثابه فرهنگ‌پذیری انسانی و تربیت به‌مثابه آموزش نهادی مدرن بر آن است که فلسفه تربیت باید نسبت خود را با این دو سطح روشن کند و از فروکاستن تربیت به صرف آموزش نهادی پرهیز نماید. با این حال، همان‌گونه که جان وایت تأکید می‌کند (همان) این دو رویکرد الزاماً در تقابل نیستند، بلکه می‌توان میان آن‌ها هم‌پوشانی‌هایی یافت؛ به‌ویژه در جایی که تربیت نهادی حامل ارزش‌های انسانی و فرهنگی می‌شود.

از این منظر، نگارنده قصد ندارد در موضع انتخاب میان این دو دیدگاه قرار گیرد، بلکه بر این باور است که در مواجهه با گسترش فراگیر هوش مصنوعی-که موقعیت‌های کلیدی تربیت را

¹ Artificial general intelligence

² superintelligence

³ Bakhurst

تحت الشعاع قرار داده است- ضروری است ابتدا پرسش‌های فلسفه تربیت از سطح انتزاعی و بنیادین به سطحی برسند که بتوانند نسبت تربیت با این تحولات را به مثابه تربیت حفظ کنند؛ یعنی از تربیت به مثابه آموزش صرف، به تربیت به مثابه پرورش انسان در جهان در حال دگرگونی بازگردند. پر روشن است این سخن به هیچ روی معادل نادیده گرفتن اندیشیدن بنیادی در خصوص نسبت تربیت با هوش مصنوعی نخواهد بود. بر این اساس ایده‌های وایت که در آنها تاکید بر کنشگری فیلسوف تربیت به گونه‌ای که ابتکار عمل از آن دست از فیلسوفان باشد و در عمل هم به دنبال آشکار سازی‌های امیدوارانه از رویدادها باشند نه بینش افزایی‌های اکنده از ناامیدی و تلاش باری آگاهی بخشی‌های انتقادی به متخصصان برای مقاله حاضر راه گشاست. گرچه به نظر می‌رسد افزون بر این توصیه‌ها باید به چرخه تاثیر گذاری فیلسوف تربیت اندیشید که هم نگاهی به سطح افراد عادی داشته باشد، هم احوال اجتماع را مد نظر داشته باشد و هم سطوح بالای تاثیر گذاری مانند لایه‌های سیاستگذاری و حکمرانی را. امری که پوست اندازی - به ویژه در ایران - برای رشته فلسفه تربیت و رسالت فیلسوف تربیت را ضروری می‌سازد.

همچنین سه تکیه گاه برای پاسخ به پرسش این مقاله می‌تواند نقش آفرینی موثری داشته باشد. نخست رویه‌ای است که سقراط در تاریخ از خود بجای نهاده است؛ پرسش گری! سقراط به گواه تاریخ، بینش افزایی را نه به الزام در دل پاسخ به پرسش‌ها می‌دید بلکه پرسش آفرینی و به بیان دقیق تر طرح پرسش‌های ژرف را مقدم بر هر امر دیگری می‌دانست. در کنار این کانت نیز دریچه دیگری را پیش روی ما قرار می‌دهد: در نظر او تربیت بزرگ‌ترین مسئله و دشوارترین وظیفه انسان است و آدمی تنها موجودی است که می‌بایست تربیت شود. بنابراین در نزد کانت مهم‌ترین مسئله فلسفی به تربیت انسان و چگونگی تبدیل افراد به انسان باز می‌گردد (Kornilaev, 2021). کانت در جای دیگری به هنگامه‌ای که سخن بر سر هدایت دانشگاه به میان می‌آید نقش و رسالتی بنیادین را در برابر دانشکده فلسفه قرار می‌دهد. در زمانه او که همراهی حاکمیت و دین دانشگاه الهیات - به بیان او شه بانوی الهیات- را به صدر نشانده بود و حاکمیت نهاد دانشگاه را از آن خود کرده بود، توسط او به نقدی رندانه رو برو شد و پیش قراولی برای راهبری این نهاد در نظر گرفته شد که از آن هدایت گری دانشکده فلسفه بود (Kant, 1798). او گرچه به این صراحت سخن نکرده بود و دانشکده فلسفه را خادمی چراغ به دست توصیف کرده بود اما در عمل هدایتگری را از آن دانشکده فلسفه می‌دانست و بر آن اصرار می‌ورزید. حال اگر به عصر حاضر باز گردیم این دو دیدگاه یعنی یکی هنر پرسشگری ژرف و دیگری ایفای نقش هدایت گری فلسفه می‌بایست پیشگام فیلسوف تربیت در برابر دنیای هوش مصنوعی است.

بر پایه آنچه گفته شد مهم‌ترین مسائلی که می‌تواند عرصه تربیت را فارغ از چالش‌های پر بسامد مانند نگرانی رایج بیان شده در خصوص این فناوری، دچار چالش کند در مطالعات موجود در

گزینه‌هایی چون سرعت تغییرات بسیار زیاد، فقدان قانون گذاری‌های کارآمد و به هنگام، مسئله مسئولیت آدمی و تلاش برای زنده نگاه داشتن آن به عنوان غایتی همیشگی برای جلوگیری از فروپاشی انسانیت، و در آخر شناخت و مسائل مرتبط با آن دانست. که در بخش‌های پیش به برخی از مهم‌ترین آنها اشاره شد. از بین این همه، به نظر می‌رسد رسالت فیلسوف تربیت می‌تواند از خواستگاه حفظ مسئولیت انسانی و تلاش برای بینش افزایی سر برآورد و به سوی مقصدهای سه گانه فردی، اجتماعی و حکمرانی پیش رود. به بیان دیگر شاید نتوان با توجه به هستی فناوری هوش مصنوعی و نیت‌های نهفته در بروز آوری و بیان توانمندی‌های روز افزون آن متناسب با سرعتی که شاهد آن هستیم، اندیشه ورزی کرد. اما می‌توان در سمت مسئولیت انسانی و اهمیت آن مداوم باقی ماند و با مشاهده و بسا آینده نگری وابسته به تحولات تلاش کرد تا مسئله مسئولیت انسانی را زنده نگاه داشت. اگر فیلسوف تربیت بتواند در این زمینه کنشی مطلوب را از خود بروز دهد به نظر هر آنچه که در آینده پدید خواهد آمد چون می‌بایست از سد مسئولیت انسانی عبور کند، دست کم پیامدهای ناموزون کمتری را شاهد خواهیم بود.

با تکیه بر رسالت فیلسوف تربیت و کاری که یک فیلسوف اساساً به آن می‌پردازد، در خصوص هوش مصنوعی باید گفت که فهم و شناخت خود هوش مصنوعی بر هر امر دیگری در این حوزه اولویت دارد و این ضروری‌ترین کار است. سیدورکین (Sidorkin, 2024) با اشاره به گفته مشهور ویتگنشتاین مبنی بر اینکه «دنیای محدود زبان محدود می‌سازد»، استدلال می‌کند که رویکردهای فلسفی در خصوص هوش مصنوعی باید به میدان آیند تا شناخت از آن را ممکن‌تر سازند تا استفاده مسئولانه و مؤثرتر از هوش مصنوعی در جامعه محقق شود. روی دیگر این سخن به این معنی است، تا زمانی که ندانیم هوش مصنوعی چیست و بنیان‌های نظری هدایت‌گر آن چگونه سازمان یافته‌اند، نمی‌توان درباره پیامدهای بلندمدت این فناوری رویکرد درستی را اتخاذ کرد.

نیم نگاهی به ایران

هنگامی که با توجه به زمینه ایران بحث هوش مصنوعی به میان می‌آید افزون بر ملاحظه‌های گفته شده در بالا با مولفه‌های دیگری نیز سروکار خواهیم داشت که باید به آنها توجه شود. در ایران بکارگیری فناوری‌های دیجیتال از زمان اینترنت تا قالب‌های بعدی چون شبکه‌های اجتماعی همواره با اما و اگرهایی همراه بوده است. همچنان که در حالی امروز برخی با فراگیر شدن هوش مصنوعی سخن از مرگ اینترنت به میان می‌آورند ولی در ایران فیلترینگ اینترنت و شبکه‌های مجازی همچنان در کانون توجه و بحث قرار دارد. در کنار اینها شکایت از سواد رسانه‌ای در جامعه ایرانی محل نگرانی سیاست‌گذاران است (Irna, 2025, August, 11). یکی دیگر از چالش‌ها به توانایی زیر ساخت‌های

فنی در ایران باز می‌گردد. از یک سو بکارگیری این فناوری‌ها هم درگیر تحریم‌هایی است که ایران با آنها دست و پنجه نرم می‌کند و از دگر سو فیلترینگی که از داخل ایران بر برخی از این فناوری‌ها اعمال می‌شود^۱. همچنین پراکندگی جغرافیایی و فقدان عدالت آموزشی نیز گونه‌ای نظام طبقاتی از استفاده از این فناوری‌ها را در اقشار متفاوت پدید آورده است که با برخی از مطالعات جهانی پیش گفته همسو است؛ بطوریکه افراد طبقات بالاتر معمولاً به دلیل دسترسی‌های فنی و سواد رسانه‌ای بیشتر از این فناوری‌ها در راستای تعالی و ارتقا موقعیت حرفه‌ای خود بهره می‌برند در حالی که طبقات پایین بدلیل فقدان‌های گفته شده بیشتر به این فناوری‌ها پناه می‌برند تا جبران فاصله اجتماعی خود را نشان دهند. امری که از هر دو سو سبب شکاف طبقات اجتماعی خواهد شد. در چنین فضایی ایفای نقش فیلسوف تربیت با اما و اگرها و پیچیدگی‌های بیشتری همراه خواهد بود. از همین روست باقی ماندن در نقش‌های سنتی همانند نگارش مقاله و پناه بردن به گوشه نشینی در دانشگاه نمی‌تواند الزاماً اثر گذار و جریان ساز باشد.

اوضاع پژوهش‌های مرتبط با هوش مصنوعی در ایران نیز نیازمند دقت است. درحالی‌که رشد مقالات و منابعی که ظرفیت‌های هوش مصنوعی را گوشزد می‌کنند قابل توجه است^۲ ولی برخی از آثار علمی منتشرشده در ایران درباره بحث‌های نظری هوش مصنوعی، پرسش‌هایی جدی در خصوص نحوه بهره‌گیری از این فناوری در نظریه‌پردازی‌های بومی برمی‌انگیزند. در این میان، پژوهش خسروپناه دزفولی (KhosroPanah Dezfoli, 2024) با عنوان «نظریه حکمرانی مدرن، ولایی و حکمی بر اساس ادبیات معاصر، هوش مصنوعی و سوره مائده» تلاش دارد با استفاده از هوش مصنوعی، چارچوبی برای حکمرانی اسلامی در عصر فناوری ارائه دهد. با این حال، بررسی دقیق متن نشان می‌دهد که ارتباط این اثر با هوش مصنوعی صرفاً در سطح استفاده ابزاری از آن برای تولید تعاریف حکمرانی باقی مانده و هیچ‌گونه تحلیل انتقادی نسبت به سوگیری‌های الگوریتمی یا اعتبار نتایج حاصل از هوش مصنوعی ارائه نشده است. این در حالی است که در برخی مطالعات داخلی، از جمله پژوهش ضرغامی همراه و احمدی هدایت (Zarghami Hamrah & Ahmadi Hedayat, 2025)، نقش معلم به‌عنوان «مربی انتقادی» برای ارزیابی خروجی‌های سوگیرانه هوش مصنوعی مورد تأکید قرار گرفته است. فقدان چنین رویکردی در اثر مذکور، نشان‌دهنده خلأی نظری در مواجهه با پیچیدگی‌های معرفتی و اخلاقی هوش مصنوعی در بخشی از تولیدات علمی داخلی است.

^۱ به‌عنوان نمونه هوش مصنوعی «Grok» وابسته به شبکه مجازی «ایکس(توییتر)» سابق در ایران قابل استفاده نیست چون از سوی ایران فیلتر است «ChatGPT». چت جی پی تی و نوت بوک ال ام «NOTEBOOK LM» نیز در ایران قابل استفاده نیست چون هر دو ایران را تحریم می‌دانند.

^۲ از آنجا که دسترسی به این پژوهش‌ها آسان است و با مسئله پژوهش حاضر ارتباط مستقیمی ندارد در متن مقاله اشاره ای به آنها نشده است.

پژوهش قائمی‌نیا (Ghaemini, 2006) به بررسی مفهوم «اندیشیدن» در ادبیات هوش مصنوعی و دین می‌پردازد. پرسش اصلی آن است که آیا معنای اندیشیدن در حوزه هوش مصنوعی با تلقی دینی از این مفهوم هم‌خوانی دارد یا خیر. نویسنده با تبیین تلقی مکانیکی از تفکر در هوش مصنوعی و در مقابل، تعریف انحصاری و انسان‌محور از اندیشیدن در ادبیات دینی، تلاش می‌کند نشان دهد که میان این دو برداشت، تمایزی بنیادین وجود دارد و نمی‌توان اندیشیدنی را که در سنت دینی به‌عنوان ویژگی ذاتی انسان شناخته می‌شود، در قالب هوش مصنوعی بازآفرینی کرد. وی سال‌ها بعد (Mehrnews, 2025, April 30)، ضمن اذعان به ظرفیت هوش مصنوعی در آشکار ساختن لایه‌های ژرف‌تر وجود انسانی، رویکرد خود را در مواجهه با این فناوری «سقراطی-افلاطونی» می‌نامد؛ رویکردی که هم به قوت‌ها و هم به ضعف‌های آن توجه دارد. او با طرح مفهوم «انسان‌شناسی فناورانه» در برابر «انسان‌شناسی فلسفی»، بر تمایز این دو تأکید می‌ورزد. مقایسه دو دیدگاه این اندیشمند نشان‌دهنده تحول تدریجی در نگاه او نسبت به هوش مصنوعی است، اما تأکید مداوم بر جدایی انسان‌شناسی فناورانه از انسان‌شناسی فلسفی، گویای نوعی عقب‌ماندگی در مطالعات داخلی نسبت به جریان‌های نظری رایج در سطح بین‌المللی است. در حالی که در پژوهش‌های جهانی، بسنده کردن به جنبه‌های فناورانه هوش مصنوعی نوعی فروکاست در شناخت این پدیده تلقی می‌شود و از همین‌رو، آن را «سامانه‌های فنی-اجتماعی»^۱ می‌نامند (Hendler & Mulvehill, 2016). افزون بر این، فضای پیچیده و پویای هوش مصنوعی، ضرورت احتیاط در نتیجه‌گیری‌های بلندمدت را یادآور می‌شود و مانع از ارائه پیش‌بینی‌های قطعی و همیشگی در این حوزه می‌گردد.

این دست از پژوهش‌ها در کنار چالش‌هایی که در آغاز این بخش به اختصار به آنها اشاره شد، می‌تواند این پرسش را بیشتر در کانون توجه قرار دهد که رویارویی ما با این فناوری کمتر توانسته در لایه‌های نظروزی و فلسفی جریان داشته باشد و از اینرو ادبیات تولیدی در این زمینه نیز تنگ و کم‌بینه باشد.

و اما در آخر؛ برای آنکه بدانیم فیلسوف تربیت چه کمکی می‌تواند به لایه‌های حکمرانی و سیاستگذاری کند، لازم است ابتدا با وضعیت این لایه‌ها در رویارویی با هوش مصنوعی آشنا شویم. مطالعات در این زمینه نشان می‌دهد سیاستگذاری و حکمرانی امروزی در برابر فناوری‌های هوش مصنوعی با مجموعه‌ای از چالش‌ها روبه‌رو است که فراتر از چالش‌های فنی قلمداد می‌شوند. مطالعات نشان می‌دهد که اولویت‌ها ناهمسان‌اند و در سطح ملی نیز اجماعی وجود ندارد،

¹ socio-technical system

به‌خصوص در بحث‌هایی مانند چگونگی آموزش معلمان و دانش‌آموزان، چگونه ادغام‌های اخلاقی^۱ و دسترسی عادلانه به چنین فناوری‌هایی. تضاد دیدگاه‌ها بین نهادهای تصمیم‌گیر و همچنین بین حوزه‌های اجرایی-از تأکید بر ظرفیت‌ها تا تمرکز بر تهدیدات-چالش‌های محیطی مانند سرعت بی‌وقفه تغییرات فناوری را تشدید می‌کند. توسعه توانمندی‌های معلمان و عموم مردم از طریق راهبردهای آموزشی کارآمد حیاتی است، اما نابرابری‌های دسترسی به فناوری می‌تواند به افت کیفیت سیاست‌گذاری منجر شده و اجرای برنامه‌های مربوطه را با مخاطره مواجه سازد. به طور ویژه، ماهیت سیاست‌گذاری در حوزه فناوری‌های نوظهور-که اغلب به‌عنوان فناوری‌های فوری، نامطمئن، پیچیده و با اثر زمینه‌ای توصیف می‌شوند (Bower et al., 2025) می‌تواند رویکردهای اتخاذشده را در جهت پاسخ‌های مؤثر و متناسب با واقعیت‌های بومی و اجتماعی دچار تزلزل کند. افزون بر این، یکی از چالش‌های کلیدی که کمتر به آن توجه شده، قدرت تخریبی و فراگیری گسترده این فناوری است. این ابعاد می‌توانند به پاسخ‌های سریع و اغناگرایانه منجر شوند که در نهایت به سمت مسئولیت‌زدایی از تصمیم‌گیرندگان و مدیران سوق یابد؛ از سوی دیگر، گسترش بی‌حد و حصر دانش و مهارت‌ها می‌تواند به بازماندن سیاست‌گذاری از کفایت و سازگاری با چالش‌های بلندمدت منجر گردد، به‌ویژه اگر سیاست‌گذاری‌ها با برنامه‌های پیشرفته هوش مصنوعی همسو نباشند. تمامی این چالش‌ها می‌تواند در کانون توجه فیلسوف تربیت قرار گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

هوش مصنوعی در دنیای امروز به‌عنوان یک پدیده چندوجهی با تأثیرات عمیق اجتماعی، فرهنگی و شناختی مطرح شده است. در این مقاله، از منظرهای مختلف به چالش‌های زیربنایی مرتبط با این فناوری پرداخته شد و نشان داده شد که این چالش‌ها فراتر از ابعاد فنی و به حوزه‌های انسانی و فلسفی کشیده شده است. یکی از اولین مسائل، بدبینی‌های تاریخی و افراطی در برابر هوش مصنوعی است که از منظر فیلسوفانی همچون گونتر آندرس و هی‌باخ، این فناوری‌ها نه فقط ابزارهایی خنثی، بلکه تهدیدهایی جدی برای انسانیت به‌شمار می‌روند. اندیشه‌های این فیلسوفان با مفهوم «آرمان‌شهرهای وارونه» و استعاره «ویپ» در هم آمیخته‌اند که هوش مصنوعی را پدیده‌ای معرفی می‌کند که در ظاهر مفید، ولی در باطن می‌تواند به انزوا، بی‌قدرتی و وابستگی افراطی انسان منجر شود.

همچنین، مفاهیم «شناخت» و «اعتماد شناختی» در مواجهه با هوش مصنوعی به چالش کشیده شده است. بر اساس پژوهش‌ها، هوش مصنوعی نه تنها در فرآیند یادگیری، بلکه در ساخت

¹ ethical integration

و تحریف معرفت نیز نقش مهمی ایفا می‌کند. مسئله «انگیزه شناختی» و پرسش از اولویت دادن حقیقت یا منافع تجاری و سیاسی در طراحی سیستم‌های هوش مصنوعی، از اهمیت بالایی برخوردار است. علاوه بر این، معیارهایی مانند «دقت شناختی»، «پاسخ‌گویی شناختی» و «شفافیت متقابل شناختی» باید برای ارزیابی میزان تعهد این سامانه‌ها به حقیقت و عدالت معرفتی مدنظر قرار گیرد. اگر هوش مصنوعی تنها برای سودآوری و جذب مخاطب طراحی شده باشد، این خطر وجود دارد که وابستگی به آن موجب کاهش توانمندی‌های شناختی و تفکر مستقل انسان گردد. مسئله دیگری که در این تحقیق به آن پرداخته شد، «عدالت آموزشی» در دوران هوش مصنوعی است. برخلاف ادعاهای تحول‌آفرین بودن هوش مصنوعی در آموزش، شواهد نشان می‌دهند که این فناوری در برخی موارد به‌ویژه در محیط‌های آموزشی محروم، موجب تشدید نابرابری‌های آموزشی و تبدیل دانش‌آموزان به مصرف‌کنندگان منفعل ابزارهای هوش مصنوعی می‌شود. در مقابل، دانش‌آموزان ممتاز در مسیر «خالق» قرار می‌گیرند و فرصت‌های بیشتری برای توسعه مهارت‌های خود دارند. این شکاف آموزشی می‌تواند به تقویت بی‌عدالتی‌های ساختاری در جوامع منتهی شود.

در بعد فردی، چالش «تفکر انتقادی» نیز به‌ویژه در دنیای هوش مصنوعی برجسته است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که استفاده بیش از حد و بدون چارچوب از این فناوری‌ها ممکن است به «برون‌سپاری ذهنی» منجر شود و انسان‌ها را از مسئولیت تفکر مستقل خود محروم کند. این امر نه تنها بر کیفیت تصمیم‌گیری‌های فردی تأثیر منفی خواهد داشت، بلکه ممکن است به شکل‌گیری نسلی از افراد منجر شود که در مواجهه با چالش‌های پیچیده، ناتوان از تفکر انتقادی و حل مسئله خواهند بود. در نهایت، مسئله «هویت انسان» در عصر هوش مصنوعی مورد توجه قرار گرفت. آیا انسان هنوز به‌عنوان سازنده دانش و فعال شناختی تعریف می‌شود، یا به‌عنوان موجودی منفعل در فرآیند انتخاب و پردازش داده‌ها؟ رویکردهای مختلف به‌ویژه مفهوم «موجود اطلاعاتی» که انسان را تنها به‌عنوان گره‌ای در شبکه‌های داده‌ای تعریف می‌کند، می‌تواند به تضعیف استقلال شناختی و توانمندی‌های انسانی منجر شود. از این‌رو، فیلسوف تربیت باید در برابر چنین چالش‌هایی موضعی فعال و آینده‌نگر اتخاذ کند و بر اهمیت حفظ استقلال و آزادی تفکر انسانی تأکید ورزد.

در کنار این مسائل، حریم خصوصی و تعصب نیز به‌عنوان چالش‌های کلیدی در مواجهه با هوش مصنوعی مطرح شده است. نقض حریم خصوصی و بروز تعصبات در طراحی و استفاده از این فناوری‌ها می‌تواند به‌ویژه در زمینه‌های اجتماعی و آموزشی مشکلات جدی ایجاد کند. این مسائل نه فقط بر اساس نگرانی‌های فردی، بلکه در سطح اجتماعی و حکمرانی نیز باید مورد توجه قرار گیرند تا از سوءاستفاده‌های احتمالی جلوگیری شود. در پایان، رسالت فیلسوف تربیت در عصر هوش مصنوعی نه تنها معطوف به نقد و هشدار نسبت به تهدیدات این فناوری‌هاست، بلکه باید به‌طور

مستمر از ظرفیت‌های آن برای ارتقای فرآیندهای تربیتی بهره‌گیرد و در عین حال مراقب باشد که این تحولات موجب کاهش استقلال انسانی، تفکر انتقادی و عدالت آموزشی نشوند.

در خصوص محدودیت‌های مطالعه حاضر می‌توان به چند مورد اشاره کرد: نخست آنکه دامنه بررسی تنها محدود به نشریات تخصصی مرتبط با فلسفه تربیت و نظریه‌های تربیتی بود، از اینرو دور از انتظار نیست تعداد قابل توجهی از آثار مرتبط با موضوع مقاله در نشریات عمومی‌تر تربیت یا نشریات مرتبط منتشر شده باشند که از دید بررسی این مطالعه دور مانده باشند. دو دیگر آنکه دامنه واژگانی که این مطالعه را سامان داد نیز به کلید واژه‌هایی چون هوش مصنوعی، AI و مدل‌های زبانی بزرگ محدود بود و همچنین محدودیت دیگری که اعمال شد مربوط به بودن این واژه‌ها در عنوان یا چکیده و یا کلید واژه‌ها بود. این درحالی است که کلید واژه‌هایی چون انقلاب صنعتی چهارم یا فناوری‌های انقلاب صنعتی چهارم، فناوری‌های نوپدید، فناوری‌های لبه دانش و واژگانی از این دست، به احتمال زیاد، همگی می‌توانست حجم بیشتری از مقاله‌های مرتبط را نمایان سازد. در این همین راستا می‌توان اشاره کرد بررسی این مقاله فقط به مقالات نشریات بین‌المللی محدود شد و در آنها از سایر انواع مقالات و نوشته‌های مکتوب چون کتاب بهره‌ای برده نشد. سوم آنکه برای تمرکز بیشتر تلاش شد دامنه تاریخی بررسی تنها به نوشته‌هایی محدود می‌شد که همزمان یا پس از اعلام رسمی استفاده عمومی از این فناوری‌ها محدود شد؛ به بیان دقیق‌تر دیگر این مطالعه تنها مقالاتی را بررسی کرد که پس از تاریخ یعنی تاریخ استفاده عمومی و فراگیری هوش مصنوعی چت جی پی تی، منتشر شده بودند. این درحالی است که می‌دانیم تاریخ هوش مصنوعی دست که به ... دهه پیش می‌رسد و اندیشمندان بسیاری از جمله اندیشمندان فلسفی و علوم انسانی از زاویه‌های گوناگونی به این پدیده نگاه کنند.

در این راستا می‌توان تمامی محدودیت‌های گفته شده را به عنوان پیشنهادات پژوهش‌های بعدی در نظر آورد. افزون بر اینکه می‌توان پیشنهاد کرد شاخه‌ای با موضوع هوش مصنوعی و تربیت در انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران تاسیس گردد و همایش بعدی این انجمن نیز به این موضوع بپردازد. همچنین ویژه نامه و فراخوانی برای دو نشریه مرتبط با حوزه فلسفه تربیت درکشور یعنی نشریه «فلسفه تربیت» و «پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت» می‌توانند با فراخوان‌هایی اندیشه‌ورزی‌های اندیشمندان این حوزه را به تکاپو وا دارد.

References

- Aboodi, R. (2025). The worrisome potential of outsourcing critical thinking to artificial intelligence. *Educational Theory*, 75(5), 626–645. <https://doi.org/10.1111/edth.70037>
- Alipour, F. (2024). Educational and professional challenges and opportunities in the era of artificial intelligence: Necessities and requirements of schools. *Theory and Practice in Teachers Education*, 10(18), 277–288. <https://doi.org/10.48310/itt.2024.17302.1004>. (In Persian)
- Altman, S. (2023). Planning for AGI and beyond. OpenAI. <https://openai.com/blog/planning-for-agi-and-beyond>
- Ariel, L., & Hayak, M. (2025). The paradox of AI in ESL instruction: Between innovation and oppression. *Educational Theory*, 75(5), 646–660. <https://doi.org/10.1111/edth.70034>
- Bareis, J., & Katzenbach, C. (2021). Talking AI into being: The narratives and imaginaries of national AI strategies and their performative politics. *Science, Technology, & Human Values*, 47(5), 855–881. <https://doi.org/10.1177/01622439211030007>
- Bogia, M. L. (2025). Distribution double bind: On the ethical implications of “How.” *Educational Theory*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/edth.70045>
- Booth, R. (2025, August 27). Teen killed himself after “months of encouragement from ChatGPT,” lawsuit claims. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/technology/2025/aug/27/chatgpt-scrutiny-family-teen-killed-himself-sue-open-ai>
- Bower, M., Henderson, M., Slade, C., et al. (2025). What generative artificial intelligence priorities and challenges do senior Australian educational policy makers identify (and why)? *Australian Educational Researcher*, 52, 2069–2094. <https://doi.org/10.1007/s13384-025-00801-z>
- Bozkurt, A., Xiao, J., Lambert, S., Pazurek, A., Crompton, H., Koseoglu, S., ... Jandrić, P. (2023). Speculative futures on ChatGPT and generative artificial intelligence (AI): A collective reflection from the educational landscape. *Asian Journal of Distance Education*, 18(1). <https://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/709>
- Burbules, N. C. (2025). Artificial intelligence in education: Use it, or refuse it? *Educational Theory*, 75(5), 597–602. <https://doi.org/10.1111/edth.70038>
- Costello, E., Mason, J., Stracke, C. M., & Romero-Hall, E. (2023). Speculative futures on ChatGPT and generative artificial intelligence (AI): A collective reflection from the educational landscape. *Asian Journal of Distance Education*, 18(1), 53–130. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7636568>
- Cox, G. M. (2023). Artificial intelligence and the aims of education: Makers, managers, or inforgs? *Studies in Philosophy and Education*, 43(1), 15–30. <https://doi.org/10.1007/s11217-023-09907-2>
- Demiralay, R. (2025). Öğretmen adaylarında yapay zekâ destekli eğitimin bilişsel yük ve pedagojik yansımaları: Sistematik ve bibliyometrik bir analiz. *Journal of Academic Social Science Studies*, 18(103), 499–526.

- Dishon, G. (2025). Frankenstein, Emile, ChatGPT: Educating AI between natural learning and artificial monsters. *Educational Theory*, 75(5), 702–719. <https://doi.org/10.1111/edth.70025>
- Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., ... (2023). “So what if ChatGPT wrote it?” Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, 71, 10264. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642>
- Eaton, S. E. (2023). Postplagiarism: Transdisciplinary ethics and integrity in the age of artificial intelligence and neurotechnology. *International Journal of Educational Integrity*, 19(1), 23. <https://doi.org/10.1007/s40979-023-00144-1>
- Euronews. (2024, April 5). Israeli military used AI to identify 37,000 targets in Gaza. *Euronews*. <https://pars.euronews.com/my-europe/2024/04/05/israeli-military-used-ai-to-identify-37000-targets-in-gaza>
- Fisher, A., & Tallant, J. (2024). Teaching and knowledge: Uneasy bedfellows. *Journal of Philosophy of Education*, 58(1), 24–40. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhad086>
- Fallah Tafti, F., & Abdekhodaei, Z. (2025). Governance of deepfakes through the lens of governance jurisprudence: A jurisprudential-legal framework. *Modern Technologies Law*, e226097. <https://doi.org/10.22133/mtlj.2025.483993.1384>
- Floridi, L. (2011). Children of the fourth revolution. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3854443> (In Persian)
- Floridi, L. (2014). *The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford University Press.
- Ghaemi-Nia, A. (2006). Religion and artificial intelligence. *Zehn*, 7(25), 23–36. (In Persian)
- Gerlich, M. (2025). AI tools in society: Impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking. *Societies*, 15(1), 6. <https://doi.org/10.3390/soc15010006>
- Hendler, J., & Mulvehill, A. M. (2016). *Social machines*. Apress. <https://doi.org/10.1007/978-1-4842-1156-4>
- Holmes, W., Persson, J., Chounta, I. A., Wasson, B., & Dimitrova, V. (2022). Artificial intelligence and education: A critical view through the lens of human rights, democracy and the rule of law. Council of Europe. <https://doi.org/10.1007/s43621-024-00641-4>
- Irna. (2025, August 11). <https://www.irna.ir/news/85910584> (In Persian)
- Jackson, L. (2024). The manliness of artificial intelligence. *Educational Philosophy and Theory*, 57(7), 645–649. <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2409739>
- Jackson, L., Sidorkin, A. M., Jandrić, P., Costello, E., Heybach, J. A., Greenhalgh-Spencer, H., ... Tesar, M. (2025). The voice of artificial intelligence: Philosophical and educational reflections. *Educational Philosophy and Theory*, 57(7), 650–661. <https://doi.org/10.1080/00131857.2025.2481588>
- Jandrić, P., & Knox, J. (2022). The postdigital turn: Philosophy, education, research. *Policy Futures in Education*, 20(7), 780–795. <https://doi.org/10.1177/14782103211062713>

- Gregor, M. J., Anchor, R., & Kant, I. (1996). The conflict of the faculties (1798). In A. W. Wood & G. di Giovanni (Eds.), *Religion and rational theology* (pp. 233–328). Cambridge: Cambridge University Press.
- Khosropanah Dezfoli, A. (2024). The theory of “modern,” “velayi,” and “hikmi” governance based on contemporary literature, artificial intelligence, and Surah al-Ma’idah. *Strategy for Culture*, 17(65), 7–47. <https://doi.org/10.22034/jsfc.2024.478525.2711> (In Persian)
- Kooli, C. (2023). Chatbots in education and research: A critical examination of ethical implications and solutions. *Sustainability*, 15(7), 5614. <https://doi.org/10.3390/su15075614>
- Kornilaev, L. (2021). Kant's doctrine of education and the problem of artificial intelligence. *Journal of Philosophy of Education*, 55(6), 1072–1080. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12608>
- Lee, S.-E. (2023). Otherwise than teaching by artificial intelligence. *Journal of Philosophy of Education*, 57(2), 553–570. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhad019>
- Linderoth, C., Hultén, M., & Stenliden, L. (2024). Competing visions of artificial intelligence in education: A heuristic analysis on sociotechnical imaginaries and problematizations in policy guidelines. *Policy Futures in Education*, 22(8), 1662–1678. <https://doi.org/10.1177/14782103241228900>
- Markov, B. V., & Volkova, S. V. (2020). Philosophy of education in the digital era. *Open Journal for Studies in Philosophy*, 4(2), 57–66. <https://doi.org/10.32591/coas.ojsp.0402.02057m>
- Mehrnews. (2025, April 30). <https://www.mehrnews.com/news/6452291> (In Persian)
- Peters, M. A., Jackson, L., Papastephanou, M., Jandrić, P., Lazaroiu, G., Evers, C. W., ... Fuller, S. (2023). AI and the future of humanity: ChatGPT-4, philosophy and education—Critical responses. *Educational Philosophy and Theory*. <https://doi.org/10.1080/00131857.2023.2213437>
- Pagès, A. (2025). Teaching as an act: Lacan and philosophy of education. *Journal of Philosophy of Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhaf021>
- Perepelytsia, O., & Khrabrova, V. (2025). Education and university in the age of artificial intelligence. *Filosofiya Osvity. Philosophy of Education*, 30(2), 186–198. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2024-30-2-12>
- Pham, S. T. H., & Sampson, P. M. (2022). The development of artificial intelligence in education: A review in context. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(5), 1408–1421. <https://doi.org/10.1111/jcal.12687>
- Reuters. (2025, August 26). OpenAI, Altman sued over ChatGPT's role in California teen's suicide. *Reuters*. <https://www.reuters.com/sustainability/boards-policy-regulation/openai-altman-sued-over-chatgpts-role-california-teens-suicide-2025-08-26>
- Romero, M., & Urmeneta, A. (Eds.). (2024). *Manifesto in defence of human-centred education in the age of artificial intelligence*. In *Creative applications of*

- artificial intelligence in education* (pp. xxx–xxx). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-55272-4_12
- Safari, A. (2025). Designing a policy-making model based on artificial intelligence in educational organizations. *Strategy for Culture*, e228141. <https://doi.org/10.22034/jsfc.2025.496660.2758> (In Persian)
- Shalevska, E. (2024). Human rights in the age of AI: Understanding the risks, ethical dilemmas, and the role of education in mitigating threats. *Journal of Legal and Political Education*, 1(2), 38–52. <https://doi.org/10.47305/jlpe2412038sh>
- Sidorkin, A. M. (2024). Artificial intelligence: Why is it our problem? *Educational Philosophy and Theory*. <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2348810>
- Sidorkin, A. M. (2025). Educating AI: A case against non-originary anthropomorphism. *Educational Theory*, 75(5), 720–738. <https://doi.org/10.1111/edth.70027>
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 4(4), 295–312. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90003-5](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90003-5)
- Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. *Psychology of Learning and Motivation*, 55, 37–76. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00002-8>
- Tanchuk, N. J., & Taylor, R. M. (2025). Personalized learning with AI tutors: Assessing and advancing epistemic trustworthiness. *Educational Theory*, 75(3), 327–353. <https://doi.org/10.1111/edth.70009>
- The Guardian. (2025, August 27). Teen killed himself after “months of encouragement from ChatGPT,” lawsuit claims. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/technology/2025/aug/27/chatgpt-scrutiny-family-teen-killed-himself-sue-open-ai>
- Tofangchi, S., Shokrkah, Y., Khaniki, H., & Soltanifar, M. (2022). The body as a new media or transhumanism in the age of artificial intelligence. *Journal of Philosophical Investigations*, 16(40), 225–242. <https://doi.org/10.22034/jpiut.2022.52287.3268> (In Persian)
- Twabu, K. (2025). Enhancing the cognitive load theory and multimedia learning framework with AI insight. *Discover Education*, 4(1), Article 6. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00592-6>
- White, J. (2024). What is philosophy of education? Overlaps and contrasts between different conceptions. *Journal of Philosophy of Education*, 58(4), 450–461. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhae019>
- Zarghami-Hamrah, S., & Ahmadi-Hedayat, H. (2025). Rethinking the role of the teacher: From architect of education to realistic collaboration with artificial intelligence. *Journal of Philosophical Investigations*. Advance online publication. <https://doi.org/10.22034/jpiut.2025.67502.4119> (In Persian)