

Analyzing the Existential Boundaries of the Artificial Teacher and the Wise Teacher: A Critique of Reductionism in Technological Education

Hamid Ahmadi-Hedayat*

Najmeh Ahmadabadi-Arani**

Abstract

The present study investigates the existential boundaries between the artificial teacher and the wise teacher, offering a critique of reductionism in technological education. Employing a descriptive-analytical and deductive methodology grounded in Mulla Sadra's Transcendent Philosophy, this study examines the possibility or impossibility of machines fulfilling an educational role. The findings indicate that despite its efficiency in information processing and behavioral simulation, artificial intelligence remains ontologically situated at the level of inanimate matter due to its lack of a rational soul and knowledge by presence, rendering it incapable of comprehending semantic meaning. Since upbringing within Transcendent Philosophy is defined as the existential intensification of the learner, replacing the human teacher with an artificial agent is philosophically impossible because machines lack spiritual and moral perfections. Furthermore, based on the philosophical maxim "one who lacks a thing cannot bestow it", the artificial teacher—being inherently void of spiritual life, wisdom, and moral virtue—is unable to impart these qualities to the learner and cannot serve as an agent of the student's spiritual self-actualization. Ultimately, the study concludes that AI should function

* Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University (Corresponding Author),
P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran, h.hedayat@cfu.ac.ir

** PhD in Philosophy of Education and Lecturer, Shahid Rajaee Teacher Training University, Tehran, Iran,
Najmeh.ahmadabadi@gmail.com

Date received: 20/01/2026, Date of acceptance: 30/04/2026



solely as a cognitive support tool, while the status of existential guidance and moral upbringing must remain the exclusive prerogative of the human teacher.

Keywords: Artificial Intelligence, Transcendent Philosophy, Gradation of Being, Wise Teacher, Substantial Motion, Technological Education.

Introduction

The rapid advancement of Artificial Intelligence and the emergence of Large Language Models (LLMs) have brought profound transformations to educational ecosystems. Amidst these developments, a form of techno-optimism has emerged, asserting that intelligent artificial teachers can replace human educators or reduce their role to that of mere data transmitters. This reductionist perspective equates the human mind with a computational device and reduces the complex, multi-dimensional process of upbringing to mere information exchange. Conversely, Islamic philosophy—specifically Mulla Sadra’s Transcendent Philosophy—views upbringing not as the mere horizontal transmission of concepts, but as a vertical, existential movement toward perfection. The central problem of this study is to elucidate the ontological gap between the artificial teacher and the wise teacher to determine whether a computational system devoid of life and consciousness can facilitate the spiritual and moral self-actualization of the student. To address this issue, the study seeks to answer three pivotal questions:

What are the existential boundaries between the artificial teacher and the wise teacher based on the principle of the gradation of being?

How does reducing the teacher’s role to an algorithmic function conflict with the Sadrian conception of upbringing as substantial motion?

Why is the artificial teacher, despite its epistemological efficiency, ontologically incapable of fulfilling the role of an educator?

Materials and Methods

This study was conducted using a qualitative approach, employing descriptive-analytical and deductive methods. To analyze concepts and draw logical conclusions, a conceptual analysis framework was utilized to examine the ontological status of the teacher. Primary data sources consist of foundational texts of Transcendent Philosophy by Mulla Sadra, such as *Al-Hikmah al-Muta’aliyah fi al-Asfar al-Aqliyyah al-Arba’ah* (particularly volumes concerning general existence,

the soul, and resurrection), supplemented by secondary Neo-Sadrian commentaries, including the works of Allameh Tabataba'i and Ayatollah Javadi Amoli. To characterize the artificial teacher, contemporary literature in the philosophy of technology and critiques of artificial intelligence (specifically the theories of Hubert Dreyfus, John Searle, and Don Ihde) were consulted. The data analysis was performed in three progressive stages: first, deconstructing the concepts of the artificial teacher and the wise teacher into their essential and accidental properties (dhatiyyat and aradiyyat); second, applying the principle of the gradation of being (tashkik al-wujud) as the core analytical lens; and finally, deriving logical inferences based on the philosophical maxim "one who lacks a thing cannot bestow it."

Discussion and Result

The findings of this study are categorized into three main themes:

Existential Reduction (The Hierarchy of Being): Based on the principle of the gradation of being, the ontological level of a machine is fundamentally distinct from that of a human. Humans, by virtue of possessing a rational soul, exist at the level of immateriality and spiritual life. Conversely, despite its computational complexity, artificial intelligence lacks the essence of a soul and remains confined to the domain of inanimate matter. An analysis of Sadra's six types of agency reveals that the agency of a machine is ultimately natural or constrained, whereas true upbringing requires superior modes of human agency, such as intentional agency and providential agency.

Violation of the Maxim "One Who Lacks a Thing Cannot Bestow It": The primary objective of moral and spiritual upbringing is to bestow virtue and wisdom upon the learner. According to this philosophical maxim, an artificial intelligence that is inherently void of spiritual life, free will, and knowledge by presence cannot impart these perfecting qualities to the student, nor can it serve as the catalyst for their transcendent progression.

Educational Reductionism: Replacing the human teacher with an artificial agent reduces the multi-dimensional process of upbringing to mere technical skill training and data transmission. This poses a fundamental challenge to genuine learning, which inherently requires the presence of an exemplary mentor.

Conclusion

The analyses presented in this study indicate that attempts to replace human teachers with artificial intelligence rest on a category mistake and represent a philosophically impossible premise. While AI can simulate instructional behaviors—such as presenting concepts, conducting assessments, and tailoring adaptive learning paths—it is incapable of actualizing the essence of upbringing, which involves spiritual influence, moral modeling, and existential guidance. Neglecting this fundamental distinction between simulation and reality threatens to steer the educational ecosystem toward a cold and spiritless determinism. Consequently, this study recommends that educational policies clearly delineate the functional boundaries between machine and human. AI should be utilized solely as a supportive tool to facilitate basic cognitive functions and improve instructional efficiency, whereas the authority of existential and moral guidance, along with socio-emotional development, must remain the exclusive responsibility of human educators.

Bibliography

- Ahmadabadi Arani, N., Bagheri, K., Sarmadi, M. R., & Esmaili, Z. (2020). The Foundations of Anthropology from Mulla Sadra's Point of View and Its Educational Principles. *Research in Islamic Education Issues*, 28(46), 145-167. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.22516972.1399.28.46.7.2> [in Persian]
- Akrami, F. and Ghaderi, M. (2024). Transformation in teachers' professional knowledge with the emergence of artificial intelligence. *Journals of Research in Teacher Education Curriculum Studies*, 4(1), 95-123. doi: 10.48310/jcdr.2024.16814.1109. [in Persian]
- Alamolhoda, J. (2005). *Foundations of Islamic education and curriculum planning based on Sadra's philosophy*. Imam Sadiq University [in Persian].
- Ayatollahi, H. R. (2007). The transcendence of human identity in voluntary actions: A perspective from transcendent philosophy [Paper presentation]. The 10th Commemoration Conference of Mulla Sadra, Tehran, Iran [in Persian].
- Bagheri, K. (2010). *An introduction to the philosophy of education of the Islamic Republic of Iran* (Vol. 1). Scientific and Cultural Publications [in Persian].
- Bagheri, K. (2020). *Human agency: A religious and philosophical approach*. Vakavosh Publication [in Persian].
- Bagheri, K. and bagheri, M. Z. (2011). A Critical Review on the Emanative Approach in Islamic Philosophy and its Implications in Education. *Foundations of Education*, 1(1), -. doi: 10.22067/fe.v1i1.8842 . [in Persian]

267 Abstract

- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617497>
- Corbin, H. (2014). *History of Islamic Philosophy* (L. Sherrard, Trans.). Routledge. (Original work published 1964).
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Dreyfus, H. L. (1992). *What Computers Still Can't Do: A Critique of Artificial Reason*. MIT Press.
- Floridi, L. (2014). *The Fourth Revolution: How the Infosphere is Reshaping Human Reality*. Oxford University Press.
- Heidegger, M. (1977). *The Question Concerning Technology and Other Essays* (W. Lovitt, Trans.). Harper & Row.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Ihde, D. (1990). *Technology and the Lifeworld: From Garden to Earth*. Indiana University Press.
- Javadi Amoli, A. (2012). *The status of reason in the geometry of religious knowledge*. Isra Publishing Center [in Persian].
- khani,E . (2025). A Novel Approach to the Arrangement of Islamic Philosophical Problems According to the Model of the Four Intellectual Journeys and Its Extensive and Profound Impacts in Terms of Research and Education. *Contemporary Wisdom*, 16(2), 169-202. doi: 10.30465/cw.2026.52999.2130. [in Persian]
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. Pearson.
- Mazaheri, M. (2010). *An investigation and analysis of Mulla Sadra's epistemological views and their educational implications* (Master's thesis, University of Isfahan) [in Persian].
- Motahhari, M. (2011). *Education in Islam*. Sadra Publications [in Persian].
- Nasr, S. H. (1981). *Knowledge and the Sacred*. State University of New York Press.
- Nasr, S. H. (2004). *The Garden of Truth: The Vision and Promise of Sufism, Islam's Mystical Tradition*. HarperOne.
- rahmani goraji, M., & Sheikh Shoa'ei, A. (2020). The Role of Instructors in Training on the Basis of Mulla Sadra's Principles. *Research in Islamic Education Issues*, 27(45), 5-23. [in Persian]
- Sadr al-Din Shirazi, M. (1989). *Al-Hikmah al-muta'aliyah fi al-asfar al-'aqliyyah al-arba'ah* [The transcendent philosophy of the four journeys of the intellect] (9 vols.). Maktabat al-Mustafawi [in Persian].
- Sadr al-Din Shirazi, M. (1990). *Al-Hikmah al-muta'aliyah fi al-asfar al-'aqliyyah al-arba'ah* [The transcendent philosophy of the four journeys of the intellect]. Dar Ihya al-Turath al-Arabi [in Persian].
- Sadr al-Din Shirazi, M. (1996). *Mafatih al-ghayb* [Keys to the unseen] (M. b. H. al-Fanari, Comm.; M. Khajavi, Ed.). Molla [in Persian].

- Sadr al-Din Shirazi, M. (2004). *Sharh Usul al-Kafi* [Commentary on Usul al-Kafi] (4 vols., M. Khajavi, Ed.). Institute for Humanities and Cultural Studies [in Persian].
- Sadr al-Din Shirazi, M. b. I. (1990). *Al-Hikmah al-muta'aliyah fi al-asfar al-'aqliyyah al-arba'ah* [The transcendent philosophy of the four journeys of the intellect]. Dar Ihya al-Turath al-Arabi. https://archive.org/details/mourad_2_201801/page/n1/mode/2up [in Persian].
- Samadi, M. (2008). The theory of substantial motion and its implications in Islamic education. *Mesbah Journal*, (77), 67-96 [in Persian].
- Searle, J. R. (1980). Minds, brains, and programs. *Behavioral and Brain Sciences*, 3(3), 417-424.
- Selwyn, N. (2019). *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*. Polity Press.
- Shariati, F and Akbarzade, M . (2023). Comparison of human intelligence and artificial intelligence in Islamic philosophy according to Mulla Sadra's transcendent wisdom ,A way to know the position of superior intellects. *Contemporary Wisdom*, 13(2), 89-117. doi: 10.30465/cw.2023.32287.1743. [in Persian]
- Tabataba'i, S. M. H. (2003). *Bidayat al-hikmah* [The beginning of philosophy]. Islamic Publishing Institute [in Persian].
- Tabataba'i, S. M. H. (2007). *Nihayat al-hikmah* [The end of philosophy]. Boustan-e Ketab [in Persian].
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO Publishing.
- Zarghami-Hamrah, S. and Ahmadi-Hedayat, H. (2025). Rethinking the Role of the Teacher: From Architect of Education to Realistic Collaboration with Artificial Intelligence. *Journal of Philosophical Investigations*, 19(52), 301-320. doi: 10.22034/jpiut.2025.67502.4119 . [in Persian]

واکاوی مرزهای وجودی معلم مصنوعی و معلم حکیم: نقد تقلیل گرایی در تربیت فناورانه

حمید احمدی هدایت*

نجمه احمدآبادی آرانی**

چکیده

پژوهش حاضر با هدف واکاوی مرزهای وجودی معلم مصنوعی و معلم حکیم و نقد تقلیل گرایی در تربیت فناورانه انجام شده است. این مطالعه با روش توصیفی-تحلیلی و استنتاجی و با تکیه بر مبانی حکمت متعالیه ملاصدرا به بررسی امکان یا امتناع ایفای نقش تربیتی توسط ماشین می پردازد. یافته ها نشان از آن دارد که هوش مصنوعی با وجود کارآمدی در پردازش اطلاعات و شبیه سازی رفتاری در اصل به دلیل فقدان نفس ناطقه و علم حضوری در مرتبه جمادات قرار دارد و از ادراک معنا ناتوان است. از آنجا که تربیت در حکمت متعالیه فرآیندی ناظر به اشتداد وجودی متعلم است می توان گفت که جایگزینی معلم انسان با عامل مصنوعی به دلیل عدم برخورداری ماشین از کمالات معنوی و اخلاقی ممتنع است و همچنین بر اساس قاعده معطی شیء فاقد آن نیست، معلم مصنوعی چون ذاتاً فاقد حیات معنوی، حکمت و فضیلت اخلاقی است، از اعطای این کمالات به متعلم ناتوان بوده و نمی تواند عامل استکمال نفسانی دانش آموز باشد. در نهایت پژوهش حاضر نتیجه می گیرد که هوش مصنوعی صرفاً باید به عنوان ابزار پشتیبان شناختی به کار گرفته شود و و شأن هدایتگری وجودی و تربیت اخلاقی به صورت انحصاری در حیطه مسئولیت معلم انسان باقی بماند.

کلیدواژه ها: هوش مصنوعی، حکمت متعالیه، تشکیک وجود، معلم حکیم، حرکت جوهری، تربیت فناورانه.

* استادیار، گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵، تهران، ایران
(نویسنده مسئول)، h.hedayat@cfu.ac.ir

** دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، و مدرس دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، najmeh.ahmadabadi@gmail.com
تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۰/۳۰، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۱۰



۱. مقدمه و طرح مسئله

تلفیق هوش مصنوعی در زیست‌بوم‌های آموزشی به نوعی نقطه عطفی پارادایمی در تاریخ پداگوژی و تعلیم و تربیت رقم زده است. با ظهور هوش مصنوعی مولد و مدل‌های زبانی بزرگ (LLMs) همچون چت جی پی تی (ChatGPT)، فضای آموزشی شاهد پیدایش معلمان مصنوعی یا سیستم‌های آموزشی هوشمندی است که قادر به شخصی‌سازی آموزش، ارائه بازخورد فوری و پردازش حجم عظیمی از داده‌ها هستند (UNESCO, 2023; Holmes et al., 2019). هواداران این چرخش فناورانه استدلال می‌کنند که هوش مصنوعی می‌تواند آموزش را دموکراتیک نموده و در انتقال دانش از کارآمدی انسان پیشی بگیرد؛ و بدین ترتیب، آینده‌ای را رقم بزند که در آن نقش مربی انسانی به شدت کمرنگ شده یا به طوری بنیادین دگرگون می‌شود (Luckin et al., 2016).

با این حال، این خوش‌بینی فناوری‌محور (Technocentric) اغلب بر پایه نوعی هستی‌شناسی تقلیل‌گرایانه بنا شده است که در آن فرآیند پیچیده و چندبعدی تربیت به صرف تبادل اطلاعات و پردازش شناختی فروکاسته می‌شود. این دیدگاه به طور ضمنی ذهن انسان را با یک دستگاه محاسباتی و معلم را با یک فرستنده‌ی اطلاعات برابر می‌داند (Biesta, 2017; Selwyn, 2019). چنین نگرشی ابعاد وجودی و معنوی رابطه تربیتی را در نسبت بین مربی و متربی نادیده می‌گیرد؛ ابعادی که همواره سنگ‌بنای فلسفه تعلیم و تربیت به ویژه در سنت فکری اسلامی بوده‌اند.

در چشم‌انداز فلسفه اسلامی و به طور خاص در حکمت متعالیه ملاصدرا در اصل تربیت صرفاً انتقال افقی مفاهیم نیست، بلکه یک حرکت وجودی (existential movement) عمودی (حرکت جوهری) به سوی کمال است (ملاصدرا، ۱۳۶۸) از این منظر می‌توان گفت معلم تنها تسهیل‌گر یادگیری نیست بلکه علتی وجودی است که متعلم را در فعلیت بخشیدن به قوای بالقوه‌اش یاری می‌رساند.

در نتیجه، جایگزینی معلم انسان با یک عامل مصنوعی می‌تواند پرسش‌های فلسفی عمیقی را در باب ماهیت هستی، چیستی دانش و امکان‌پذیری هدایت معنوی توسط موجودی فاقد آگاهی طرح کند. پرسش اصلی، ابهام وجودی پیرامون مفهوم معلم در عصر هوش مصنوعی و خطر ناشی از آن، یعنی تقلیل‌گرایی آموزشی است. گفتمان آموزشی مدرن غالباً تمایز متافیزیکی میان هوش محاسباتی (calculative intelligence) و شهود عقلانی

(intellectual intuition) را نادیده می‌گیرد و خروجی‌های هوش مصنوعی را مترادف با حکمت انسانی می‌پندارد (Dreyfus, 1992; Nasr, 2004).

اگر مقدمات کارکردگرایی (Functionalism) مدرن را بپذیریم باید بگوییم هوش مصنوعی‌ای که رفتارهای یک معلم را تقلید می‌کند در اصل معلم محسوب می‌شود. اما بر اساس اصل تشکیک وجود (Principle of Gradation of Existence) که از ارکان فلسفه صدرایی است. واقعیت حقیقتی واحد اما دارای مراتب شدت و ضعف است (علامه طباطبائی، ۱۴۲۴ق). طبق این اصل، عمل تعلیم متضمن نوعی فیضان وجودی است که در آن معلم به واسطه برخورداری از درجه وجودی بالاتر (وجود شدید) دانش‌آموز را از قوه به فعل می‌رساند.

اینجاست که یک مرزبندی دقیق فلسفی میان معلم مصنوعی (به مثابه یک مصنوع دیجیتال فاقد روح و حضور) و معلم حکیم وجود ندارد. به طور مشخص، اگر اصل معطی شیء فاقد آن نیست صادق باشد پس چگونه یک سیستم هوش مصنوعی که فاقد مرتبه وجودی حیات (life) و نفس ناطقه (rational soul) است، می‌تواند حکمت یا فضیلت اخلاقی را به سوژه انسانی اعطا کند؟ از این رو، پژوهش حاضر با هدف نقد رویکرد تقلیل‌گرا به تربیت فناورانه به دنبال پاسخگویی به پرسش‌های زیر است:

۱. مرزهای وجودی میان معلم مصنوعی و معلم حکیم بر اساس اصل تشکیک وجود کدامند؟

۲. چگونه تقلیل نقش معلم به یک کارکرد الگوریتمی، با دیدگاه صدرایی مبنی بر تربیت به مثابه حرکت جوهری در تضاد است؟

۳. چرا معلم مصنوعی علی‌رغم کارآمدی معرفت‌شناختی از نظر وجودی ناتوان از ایفای نقش مربی است؟

۲. پیشینه پژوهش

در راستای موضوع می‌توان به پژوهش‌هایی اشاره نمود که هر کدام به زوایای مغفول این موضوع بگونه‌ای پرداخته‌اند که بررسی آن می‌تواند چشم‌انداز روشنی از پژوهش‌های قبلی ایجاد نماید که در زیر به برخی از مهمترین موارد می‌توان اشاره نمود.

خانی (۱۴۰۴) در پژوهشی با عنوان ارائه سبکی نوین در چینش مباحث حکمت اسلامی طبق الگوی اسفار اربعه و تاثیرات وسیع و عمیق آن به لحاظ پژوهشی و آموزشی درصدد است در این بازطراحی تنها با یک تغییر صوری مواجه نیستیم بلکه در مواضع فراوانی به اقتضای منطق اسفار اربعه نوآوری‌های مهمی در طرح مسائل فلسفی پدید می‌آید. بعلاوه در این طرح، نظم سفرگونه مباحث جذایت، کارآمدی و سهولت انتقال معارف حکمی را به لحاظ آموزشی فراهم‌تر نموده‌است لذا لگوی اسفار اربعه طرحی نوین و کارآمد برای طرح مسائل حکمی است که علاوه بر جذایت و مزیت‌های آموزشی، به لحاظ محتوایی نیز منجر به رشد و فعلیت بسیار بیشتر ظرفیت‌های حکمت اسلامی در تحلیل مسائل هستی‌شناختی می‌شود.

ضرغامی همراه و احمدی هدایت (۱۴۰۴) در پژوهشی با عنوان بازاندیشی درباره نقش معلم: از معمار آموزش تا همکاری واقع بینانه با هوش مصنوعی در راستای احیای مشروعیت از دست رفته معلم به ارائه نکاتی مهم پرداخته‌اند و در نتیجه‌گیری می‌توان گفت معلمان امروزی که به لطف همکاری با هوش مصنوعی مولد از وظایف فنی پیشین مانند نگارش طرح درس، و بازنمایی دانش بی‌نیاز شده‌اند، بر پرورش مهارت‌های مربوط به خودشناسی و خودشدن و نیز عاطفی-اجتماعی فراگیران تمرکز می‌کنند. همچنین از نقش‌های جدید معلم «مربی انتقادی» برای ارزیابی خروجی‌های سوگیرانه هوش مصنوعی می‌باشد.

شریعی و اکبرزاده توتونچی (۱۴۰۱) در پژوهشی با عنوان مقایسه ماهوی هوش انسانی با هوش مصنوعی از منظر فلسفه اسلامی با تاکید بر حکمت متعالیه ملاصدرا، راهگشایی در فهم جایگاه عقول برتر به نتایج ذیل رسیدند: هوش مصنوعی که دستاورد هوشمندی انسان است عملکردهای بسیار دقیقی همچون یادگیری، بهینه سازی، تعمیم پذیری دارد. در هوشمندی ثانوی امکان دارد عملکردهای بسیار قوی به منصف ظهور برسد اما به دلیل واسطه‌های بیشتر و ضعف در علوم می‌توان آگاهی یا علم ثانوی را تنها شبیحی از علم دانست چنان که مشاهده می‌شود در هوش مصنوعی نرم افزار و سخت افزار کاملاً مغایر یکدیگر هستند. با توصیف و تحلیل و قیاس ماشین هوشمند با انسان می‌توان فاصله آگاهی انسان با آگاهی علل اولی و ورود کثرت و مغایرت در عالم مادی را با عوالم بالاتر بهتر فهمید. اگرچه به نظر می‌رسد مراتبی از هوشمندی انسان به نحوه عملکرد در زمینه اخلاق و افعال اختیاری باز می‌گردد اما نظر به درصد قابل اعتنای تاثیرات شرایط بیرونی و

یا قبلی بر اعمال اختیاری انسان، تفاوتها میان این دو نوع هوشمندی ثانوی (هوش انسان و هوش مصنوعی) به حد پایین تری نازل می شود. بدون توجه به عواطف، حالات درونی یا علوم حضوری حتی در خصوص اراده نیز تمایز اصیلی در هوشمندی انسان و هوش مصنوعی نمی توان یافت.

رحمانی گورجی و شیخ شعاعی (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان نقش مربی در تربیت بر اساس مبانی ملاصدرا اذعان می کنند براساس مبانی حکمت متعالیه، نظام تربیتی انسان گرایش به مربی محوری داشته و مربی، شرط لازم تربیت نمی باشد، گرچه نقش تسهیل گری و بسترسازی وی نفی نمی شود. این رهیافت ما را بر آن می دارد تا انحصار الگوهای تربیتی در سبک های مربی محور را از بین برده و در کنار آن به سراغ سایر الگوهای تربیتی برویم.

با نظر به پژوهش های انجام شده باید گفت که اغلب مطالعات پیشین، موضوع را از دریچه ی کارکردگرایانه و معرفت شناختی مورد پژوهش قرار داده اند؛ بدین معنا که تمرکز آن ها بر کارایی ابزار، مهارت های مورد نیاز برای استفاده از آن و نحوه مدیریت کلاسی بوده است. به نظر می رسد واکاوی عمیق هستی شناسانه و فلسفی در باب ماهیت وجودی معلم در برابر معلم مصنوعی در این میان مغفول مانده است. پیشینه ی موجود کمتر به این پرسش بنیادین پرداخته است که آیا هوش مصنوعی با وجود کارایی آیا از نظر رتبه ی وجودی و حیات معنوی صلاحیت ایفای نقش مربی گری را دارد یا خیر. پژوهش حاضر قصد دارد با عبور از لایه ی کارکردی و با اتکا به مبانی حکمت متعالیه (نظیر اصالت وجود، حرکت جوهری و قاعده معطی شیء)، این موضوع را بررسی نماید.

۳. روش پژوهش

پژوهش حاضر در راستای دستیابی به اهداف از رویکرد کیفی و روش های توصیفی - تحلیلی و استنتاجی بهره می برد (Creswell & Poth, 2018). از یک چارچوب تحلیل مفهومی برای بررسی جایگاه هستی شناختی معلم استفاده می کند. رویکرد اصلی این پژوهش مبنامحور است؛ بدین معنا که اصول متافیزیکی خاص فلسفه اسلامی به ویژه حکمت متعالیه بر یک پدیده معاصر (هوش مصنوعی) تطبیق داده می شود. منابع از روش کتابخانه ای و از طریق بررسی نظام مند منابع دست اول و دست دوم گردآوری شده اند. منابع دست اول که تحلیل متنی اصلی صدرالدین شیرازی (ملاصدرا)، الحکمة المتعالیة فی الاسفار العقلیة

الاربعة، به ویژه مجلدات مربوط به وجود عام و نفس و معاد متمرکز است (ملاصدرا، ۱۹۹۰). منابع دست دوم که به منظور اطمینان از فهم جامع لوازم این اصول، به شروح فیلسوفان نوصدرایی، از جمله نه‌ایة الحکمة اثر علامه طباطبایی و تبیین‌های آیت‌الله جوادی آملی در باب فلسفه ذهن مراجعه شده است (طباطبایی، ۱۳۸۶؛ جوادی آملی، ۱۳۹۱). همچنین برای تعریف معلم مصنوعی، از ادبیات معاصر در حوزه فلسفه فناوری و مطالعات انتقادی هوش مصنوعی در آموزش بهره گرفته شده تا ویژگی‌های کارکردی و هستی‌شناختی سیستم‌های فعلی هوش مصنوعی تثبیت گردد.

تحلیل داده‌ها در سه گام منطقی انجام شده است. در گام نخست، مفاهیم معلم مصنوعی (عامل‌های هوش مصنوعی) و معلم حکیم واسازی شدند تا ذاتیات و عرضیات آن‌ها شناسایی گردد. در گام دوم، اصل تشکیک وجود را به عنوان چشم انداز تحلیلی محوری به کار گرفته شد. این اصل بیان می‌دارد که وجود، حقیقتی واحد است که دارای درجات مختلف شدت و ضعف می‌باشد (Corbin, 2014). در گام سوم و پایانی پژوهش، با استفاده از قاعده فلسفی معطی شیء فاقد آن نیست، به طوری منطقی استنباط نمود که هوش مصنوعی (که مرتبه وجودی پایین‌تر، مادی یا نهایتاً خیالی/مثالی را اشغال می‌کند) ناتوان از ایجاد استکمال وجودی در سوژه انسانی (که دارای نفس ناطقه است) می‌باشد؛ و بدین ترتیب دیدگاه تقلیل‌گرا به آموزش مورد نقد قرار گرفت.

۴. چارچوب نظری پژوهش

این پژوهش برای تحلیل دقیق مرزهای میان معلم مصنوعی و معلم حکیم بر چارچوبی نظری تکیه دارد که هر یک از آن‌ها به تفصیل در زیر مورد بحث قرار گرفته است.

۱.۴ اصل تشکیک وجود

اعتقاد به تشکیک وجود و مراتب طولی در نظام هستی یکی دیگر از وجوه هستی‌شناسی ملاصدرا است که از لوازم قاعده اصالت وجود محسوب می‌گردد. این اصل قابل تحلیل به دو مسئله است یکی وحدت حقیقت وجود و دیگری مختلف بودن و متفاوت بودن این حقیقت واحد (ملاصدرا، ۱۳۶۸: ۱۱۴).

مطابق این نظریه تشکیک وجود دارای حقیقت واحدی است که این حقیقت واحد، دارای مراتب شدید و ضعیف است. یعنی از یک طرف، یک حقیقت واحد بیشتر نیست و از طرف دیگر، به صورت حقایق متعدد خارجی تحقق یافته است. طبق این نظریه، وجود حقیقی منحصر در شخص واجب الوجود است و دیگر اشیاء ظهورات آن محسوب می شوند. این حقیقت واحده وجود، تجلیات و شئون مختلفی دارد. در حقیقت موجودات متباین، تجلیات مختلف همان حقیقت واحد هستند. (محمودی، ۱۳۹۲: ۶۱-۶۰).

ملاصدرا بحث وحدت و کثرت را در وجود از طریق تساوق وجود و وحدت آغاز می کند و معتقد است: وحدت و وجود از نظر لفظی و از نظر مفهومی متمایز است ولی این دو مفهوم مساوقت دارد^۱ (ملاصدرا، ۱۳۶۸، ج ۵).

بر این اساس، وجود در نزد صدرالمتهلین حقیقتی ذو مراتب ولی در عین حال واحد است. وجود حقیقت واحدی است که تشکیک دارد و صاحب درجات متعدد و مراتب مختلف است و به واسطه شدت و ضعف در نور، وجود از یکدیگر متمایز گشته اند. در این چارچوب، انسان برخوردار از نفس ناطقه رتبه وجودی بالاتری نسبت به ماشین یا الگوریتم اشغال می کند. ماشین، صرف نظر از پیچیدگی محاسباتی اش، در قلمرو جمادات یا در بهترین حالت، صور ریاضی انتزاعی فاقد حیات و اراده باقی می ماند (طباطبایی، ۱۳۸۶).

۲.۴ تربیت به مثابه حرکت جوهری

یکی از مهمترین نظریه های فلسفی که مورد توجه ملاصدرا بوده است و تأثیر شگرفی به طور عام بر نظام فلسفی و بصورت خاص بر هستی شناسی وی گذاشته است، نظریه حرکت جوهری است. ملاصدرا حرکت در جوهر را به مثابه یکی از ارکان اساسی حکمت خویش قرار داده است. ایشان با عبارت "الحق ان الحركة کما یجوز فی الکلم و الکیف یجوز فی الصور الجسمانیة" (ملاصدرا، ۱۳۸۳، ج ۶: ۱۰۶) نظریه حرکت جوهری را مطرح می کند و در آثار خود به ویژه اسفار، دلایلی بر اثبات حرکت جوهری می آورد.

ایشان در رساله "شواهد الربوبیه" یکی از ابتکارهای خود را اثبات حرکت در جوهر و تغییر شی در اطوار جوهر جمادی و نباتی و اینکه تمام جوهرهای حسی از آن جهت که حسی هستند و همچنین تمام اعراض آنها دائماً در حال دگرگونی هستند می داند و این نظریه را مجهز به برهانی عرشی و موید به آیات قرآنی معرفی می کند (ملاصدرا، ۱۳۷۵: ۲۹۹).

ملا صدرا در ارتباط با نظریه حرکت جوهری می گوید:

هر چه در او حرکت رواست، جنبه ای بالقوه دارد. چون هر طالب حرکتی با حرکت خود چیزی را می جوید که هنوز ندارد و از این رو روا نیست که امر مجرد از ماده، با حرکت طالب چیزی باشد. از این روی، هر چه که حرکت عارضش گردد می باید جنبه ای بالقوه داشته باشد و موجودات مجرد چنین نیستند. بدین سبب موضوع حرکت، باید جوهری باشد مرکب از قوه و فعل و این چیزی نیست جز جسم (صدرالدین شیرازی، به نقل از سجادیه، ۱۳۸۵: ۴۱-۴۰).

صدرا در سخن گفتن از حرکت جوهری، در واقع می کوشد ماهیت موجودات را ثابت و فارغ از زمان اما هویت موجودات (عالم طبیعت) را سیال و زمانمند در نظر می گیرد: ان کل جسم امر متجدد الوجود سیال الهویه و ان کانت ثابت الماهیه (شیرازی، ۱۹۸۱، ج ۳ ص ۶۲، به نقل از باقری، ۱۳۹۹، ص ۳۰۷)

از نظر صدرالمثلهین در طبیعت اساساً انسان بالفعل متنفی است و تمام آدمیان در تحرک جوهری هستند. از این روست که متنوع به انواع بی شمارند و نوع واحد دانستن آنها خطا و توهم است. یعنی انسان یک امر سیالی است که مرتب در حال سیلان است ولی سیلانی که مراتب پیشین خود را حفظ می کند. آنچه که در نظر ملا صدرا، آدم را می سازد در اصل اعمال آدم است. نفس من یعنی اعمال من که هویت افزونتری به من می دهد. با این تعبیر معنای تجسم اعمال در روز قیامت یک معنای دیگر پیدا می کند و من با اعمالم می توانم صورتهای متفاوتی برای نفس خود بسازم. با این تعبیر، نفس در نظر ملا صدرا بیشتر Becoming است تا Being. نفس در دیدگاه ملا صدرا «بودن» نیست «شدن» است، شدن مداوم است ولی شدنی که لباس بعد از لباس است اما آنچه که ما را در این لباس بعد لباس فریه می کند اعمال ماست. همان گونه که در رحم مادر از حالت نباتی در می آید و سپس به حالت حیوانیت در می آید و به تدریج حالت انسانی می گیرد، در انسانیت خویش نیز دم به دم تغییر رخ می دهد. انسان هر چقدر به عقل نزدیک تر شود حالت معنویت تجردی بیشتری می گیرد و انسانیت انسان بیشتر می شود (آیت الهی، ۱۳۸۶: ۴۶-۴۵).

لذا نظریه حرکت جوهری، نظریه ای است که بر خلاف نظریه ارسطو و ابن سینا که تغییر را تنها در چهار مقوله کم، کیف، مکان، موقعیت ممکن می دانستند، تغییر در جوهر را نیز مطرح می کند. بر اساس حرکت جوهری نظام طبیعت یکپارچه حرکت است و نظام تعلیم و تربیت نیز به عنوان جزئی از نظام هستی در به شوق رساندن متریان به کمال هستی

در حرکت است. بر این اساس رسالت نظام تعلیم و تربیت این است که در حوزه اهداف کمال نهایی انسان رشد و توسعه اخلاقیت را محور سیاستگذاری‌های خود قرار دهد و با تکیه بر اصل فردیت، آزادی، تغییر و تکامل با روش عقلانیت نقاد، متریان را در دستیابی به کمال حقیقی خود یاری دهد (صمدی، ۱۳۸۷). برخلاف دیدگاه رفتارگرایانه مدرن که یادگیری را تغییر در رفتار یا انباشت اطلاعات تعریف می‌کند در حکمت متعالیه یادگیری، انتقال فیزیکی علم از ذهن معلم به ذهن شاگرد نیست؛ بلکه اشتداد وجودی است. بر ابتدای نظریه حرکت جوهری، علم از مقوله وجود است، نه مفهوم ذهنی محض، بنابراین، وقتی شاگرد چیزی را یاد می‌گیرد، مرتبه وجودی او ارتقاء یافته و ذات او دستخوش تغییر و تکامل جوهری می‌شود. در این دیدگاه، تربیت فرآیند تسهیل این حرکت جوهری از قوه به فعل است و تربیت یک دگرگونی وجودی است که در آن اصل هستی متعلم اشتداد می‌یابد.

یک نتیجه فرعی حیاتی در اینجا قاعده فلسفی "معطی شیء فاقد آن نیست" می‌باشد. اگر تربیت مستلزم اعطای حکمت، بینش اخلاقی و ارتقای وجودی است، فاعل تربیت (معلم) باید از نظر وجودی واجد این صفات باشد. معلمی که فاقد عقل بالفعل است، نمی‌تواند عقل بالقوه دانش‌آموز را فعلیت بخشد (جوادی آملی، ۱۳۹۱).

۳.۴ شکاف هستی‌شناختی: عقل محاسباتی در برابر شهود عقلانی

با بهره‌گیری از نقد عقل مصنوعی توسط فیلسوفانی نظیر هیوبرت دریفوس (Hubert Dreyfus) و جان سرل (John Searle)، تمایزی میان عقلانیت محاسباتی و شهود عقلانی ترسیم می‌شود. هوش مصنوعی بر اساس دستکاری صوری نمادها بدون درک معنای آن‌ها عمل می‌کند. همان‌طور که استدلال اتاق چینی (Chinese Room) سرل نشان می‌دهد، رایانه ممکن است فهم را شبیه‌سازی کند، اما فاقد آگاهی سوژه‌محور یا حیث التفاتی (Intentionality) است (Searle, 1980). از نظر وجودی، هوش مصنوعی فاقد علم حضوری است؛ علمی که شالوده آگاهی در فلسفه اسلامی محسوب می‌شود. معلم حکیم از طریق عقل عمل می‌کند که قادر است کلیات و حقایق اخلاقی را نه از طریق محاسبه، بلکه از طریق شدن (becoming) و اتحاد با آن حقایق درک کند. (Nasr, 2004).

تلاقی این اصول نشان می‌دهد که اگرچه هوش مصنوعی ممکن است به عنوان ابزاری معرفت‌شناختی برای بازیابی داده‌ها (حرکت در مراتب پایین) عمل کند، اما از نظر وجودی

راهی به جایگاه مربی ندارد، زیرا فاقد شدت وجودی لازم برای برانگیختن حرکت جوهری در نفس انسان است.

اما صدرالمتألهین، علم را به حصولی و حضوری تقسیم می‌کند. در علم حضوری، معلوم در نزد عالم حاضر بوده و عالم بدون واسطه معلوم را ادراک می‌کند. از نظر صدرا

هر موجودی که وجودش مستقل و به ذات خود قائم و برپا باشد، او به سبب اتحاد ذاتش به ذاتش، عالم به ذات خویش است و هر موجودی که این گونه بود، او عالم به معلولات خویش است و معلولات اگر معلولیت‌شان به حسب وجود اصلی عینی خودشان بود، پس علم به آن‌ها (وجود ذهنی) علم حصولی می‌باشد و در حقیقت، معلوم بالذات در علم حصولی صوری، ذات صورت‌های حاصل شده است و آنچه که از تصور وجود امر مطابق آن خارج است، آن معلوم بالعرض و مجاز است؛ چون علاقه وجودی بین این عالم و آن حاصل نگردیده است (ملاصدرا، ۱۴۱۰: ۲۸۶-۲۸۵).

ملاصدرا بیان می‌دارد:

العلم قد یکون نفس المعلوم الخارجی و قد یکون غیره. کما ان العلم بالشی قد یکون صوره ذهنیه کما فی علمنا بالاشیاء الخارجیه عنا علما عقلیا و ذلک العلم لا محاله امر کلی - و ان تخصصت بالف تخصص - فکذلک قد یکون امر عینیا و صوره خارجیه کما فی علمنا و بصفتها اللازمه. (ملاصدرا، ۱۴۱۰، ج ۶: ۱۵۵ به نقل از مظاهری، ۱۳۸۹: ۷۵)

ملاصدرا در بیشتر آثار قلمی و مسائل فلسفی، از علم حضوری مدد گرفت و مسائلی چون علم الهی، علم نفس به ذات و را از مصادیق علم حضوری دانست. ملاصدرا در مورد علم حضوری می‌گوید: «معرفه کل شیء انما یکون بعد المعرفه الذات العالمه و لا يعرف الانسان شیا الا بواسطه ما یوجد منه فی ذاته.» (ملاصدرا، ۱۹۸۴: ۲۹ به نقل از علم‌الهدی، ۱۳۸۴). بر این اساس در مورد علم حضوری، از گفته‌های صدرا چنین بر می‌آید که منشأ حضور یا نحوه آن، سه گونه است:

- ۱- حضور معلوم برای عالم به نحو عینیت؛ همچون علم نفس به ذات خود، ۲- حضور معلوم برای عالم به نحو حلول؛ همانند علم نفس به صفات آن، ۳- حضور معلوم برای عالم به نحو معلولیت؛ همچون علم تفصیلی خداوند به مخلوقات (ملاصدرا، ۱۴۱۰: ۴۸۰).

در فلسفه معاصر فناوری نیز این شکاف هستی‌شناختی به نحو دیگری تبیین شده است. دون ایدی (Don Ihde)، فیلسوف برجسته فناوری، در تبیین رابطه‌های چهارگانه انسان و تکنولوژی، از رابطه غیریت (Alterity Relation) سخن می‌گوید. در این رابطه، انسان با فناوری به مثابه یک شبه‌انسانی تعامل می‌کند؛ گویی سیستم دارای هوش، اراده و حضور است (Ihde, 1990). ایدی هشدار می‌دهد که این مواجهه، یک توهم حضور ایجاد می‌کند، در حالی که ابزار فناورانه فاقد جهان‌مندی اخلاقی است. همسو با این دیدگاه، لوچیانو فلوریدی (Luciano Floridi) با طرح مفهوم عاملیت بدون ذهن (Mindless Agency) معتقد است سیستم‌های هوش مصنوعی می‌توانند وظایف شناختی پیچیده را بدون بهره‌مندی از آگاهی، فهم یا عاملیت اخلاقی انجام دهند (Floridi, 2014). تطبیق این آراء با حکمت صدرایی نشان می‌دهد که تقلیل معلم به هوش مصنوعی، خلط میان شبیه‌سازی کارکردی کنش تعلیم با حقیقت وجودی تربیت است؛ چرا که سیستم‌های هوشمند بر اساس عقل محاسباتی صرف عمل می‌کنند، در حالی که تربیت اصیل مستلزم حضور وجودی معلم و شهود عقلی اوست.

۴.۴ قاعده فلسفی معطی شیء فاقد آن نیست و تبیین فلسفی عاملیت

از دیگر مبانی هستی‌شناختی که در این پژوهش به آن پرداخته شده، قاعده فلسفی «معطی شیء فاقد آن نیست» می‌باشد. بر اساس این قاعده، در نظام علی و معلولی، علت کمالی را به معلول افاضه می‌کند که خود مرتبه‌ای از آن کمال را در ذات خویش داشته باشد؛ زیرا محال است علتی که فاقد یک کمال وجودی است، بتواند آن کمال را به دیگری اعطا کند (ملاصدرا، ۱۳۶۸، ج ۲). این قاعده مستقیماً با مسئله عاملیت (Agency) و فاعلیت پیوند دارد. ملاصدرا در سفر فاعلیت را به شش مرتبه تقسیم می‌کند: ۱. فاعل بالطبیعه (بدون شعور و اراده، ملائم با طبع)؛ ۲. فاعل بالقسر (بدون شعور و اراده، غیرملائم با طبع)؛ ۳. فاعل بالجبر (دارای شعور، اما بدون اراده و اختیار)؛ ۴. فاعل بالقصد (دارای علم، اراده و اختیار مسبوق به شوق و انگیزه‌های جزئی)؛ ۵. فاعل بالعنايه (مبتنی بر علم به خیر بدون اراده زائد بر ذات)؛ و ۶. فاعل بالتجلی (مبتنی بر علم فاعل به ذات خود که عین علم به معلول است) (ملاصدرا، ۱۳۶۸، ج ۲). در این میان، فاعلیت ویژه انسان که قوام‌بخش تعلیم و تربیت است، فاعلیت بالقصد است که بر اراده، اختیار و عقل عملی استوار است. عقل

عملی با ادراک جزئیات موقعیتی، شوق را در خدمت اراده درمی آورد و بستر سازندگی نفسانی متعلم را فراهم می سازد (احمدآبادی آرانی و همکاران، ۱۳۹۹).

۵. یافته های پژوهش

بر اساس تحلیل مفهومی معلم مصنوعی و معلم حکیم از منظر حکمت متعالیه می توان سه یافته اساسی را در باب مرزهای تربیت فناورانه ارائه نمود.

۱.۵. تقلیل وجودی: سلسله مراتب وجود و مربی مُرده

بر اساس اصل تشکیک وجود، واقعیت دارای سلسله مراتب است. در قله آفرینش طبیعی، انسان قرار دارد که مجهز به نفس ناطقه و قادر به تجرد و حیات غیرمادی است (ملاصدرا، ۱۹۹۰، جلد ۸).

از نظر باقری و باقری (۱۳۹۰) استلزام رویکرد تشکیکی در قلمرو هستی و شناخت را می توان در هدف ها و مراحل تعلیم و تربیت پی جویی کرد. هدف غایی بر حسب رابطه عارفانه با ذات احدیت بیان می شود و با نظر به هدف های میانی و نیز مراحل تعلیم و تربیت، مدارج تشکیکی از حس به خیال و عقل تا احد، ایجاب می کند که مشاهدات حسی و فعالیت های خیالی به سطح انتزاعی عقلی و درک کلیات ختم شود. دلالت این دیدگاه در تعلیم و تربیت آن است که رابطه ای متوالی میان مواد درسی قائل باشیم. در مقابل، هوش مصنوعی صرف نظر از پیچیدگی محاسباتی اش، در قلمرو جمادات (اجسام بی جان) باقی می ماند. اگرچه هوش مصنوعی آثار نفس (همچون منطق و زبان) را تقلید می کند، اما فاقد جوهر نفس است. ملاصدرا حیات را نه یک کارکرد بیولوژیکی، بلکه دراکت و فعالیت (دراکه فعاله) ناشی از یک فاعل آگاه تعریف می کند.

با ابتنا بر تقسیم بندی فاعلیت در حکمت متعالیه که در چارچوب نظری ذکر شد، یافته های پژوهش نشان می دهد که هوش مصنوعی در بهترین حالت فراتر از مرتبه "فاعل بالجبر" قرار نمی گیرد. سیستم های هوشمند، کنش های خود را بر اساس محاسبات ریاضی و داده های ورودی انجام می دهند و فاقد اراده آزاد (فاعل بالقصد) هستند. از آنجا که تربیت نیازمند مواجهه متعلم با فاعلی مختار و اخلاقی است تا بتواند اراده او را تقویت کند، هوش مصنوعی به دلیل توقف در مرتبه فاعلیت جبری و مکانیکی، عملاً رابطه تربیتی را به رابطه ای ابزاری تقلیل می دهد.

با توجه به مؤکدات اسلامی در باب اراده انسان، اگر این عنصر را از ساختار وجود آدمی حذف کنیم نتیجه چه خواهد بود؟ و یا نقش اراده در کنش‌ها و اعمال انسان چگونه خواهد بود؟ اما معلم مصنوعی دچار نوعی تقلیل وجودی است. در دیدگاه صدرایی، رابطه میان معلم و شاگرد یک پیوند وجودی است که در آن نفس قوی‌تر بر نفس ضعیف‌تر اثر می‌گذارد. هوش مصنوعی از آنجا که به لحاظ وجودی مُرده است (یعنی فاقد بارقه نفس مجرد است)، نمی‌تواند این پیوند را برقرار سازد. هوش مصنوعی ابزار است و فاعل نیست.

۲.۵ نقض قاعده: معطی شیء فاقد آن نیست

بر اساس قاعده هستی‌شناختی معطی شیء فاقد آن نیست، سیستم هوش مصنوعی از آنجا که فاقد نفس ناطقه، حیات معنوی و درک شهودی از ارزش‌های اخلاقی است، ذاتاً فاقد این کمالات وجودی به شمار می‌رود. در نتیجه، این سیستم از منظر فلسفی قادر به اعطا یا افاضه حکمت، فضیلت اخلاقی و ارتقای وجودی به دانش‌آموز نیست. آنچه در تعامل با هوش مصنوعی رخ می‌دهد، انتقال صوری کدهای اطلاعاتی است، نه استکمال نفسانی که مستلزم فیضان کمال از معلم انسانی (واجد کمال) به متعلم است.

اما سیستم‌های هوش مصنوعی بر اساس نحو (قواعد صوری) عمل می‌کنند، نه معنا یا حکمت. همان‌گونه که استدلال اتاق چینی سرل نشان می‌دهد و معرفت‌شناسی اسلامی نیز تأیید می‌کند، سیستمی که نمادها را بدون درک معنای آن‌ها دستکاری می‌کند، فاقد حکمت است (Searle, 1980; Dreyfus, 1992). از آنجا که معلم مصنوعی فاقد حکمت، اراده و عاملیت اخلاقی است و نمی‌تواند این کیفیات را به دانش‌آموز اعطا کند. این سیستم می‌تواند اطلاعات را منتقل کند (که از رتبه وجودی پایین‌تری برخوردار است)، اما نمی‌تواند موجب تحول شود (که نیازمند رتبه وجودی بالاتری است). انتظار آموزش تفکر انتقادی یا اخلاق از هوش مصنوعی، یک تناقض متافیزیکی است؛ زیرا به معنای طلب تکمیل موجود عالی توسط موجود سافل است (جوادی آملی، ۱۳۹۱).

۳.۵ تقلیل‌گرایی آموزشی: مسخ تربیت به تعلیم

باید گفت استفاده از هوش مصنوعی به عنوان جایگزینی برای معلمان، بر پایه یک مغالطه تقلیل‌گرا استوار است. این رویکرد در اصل واقعیت پیچیده و چندبعدی تربیت (که شامل پرورش معنوی، اخلاقی و عقلانی است) را به فرآیند تک‌بعدی تعلیم (انتقال داده/آموزش)

فرومی‌کاهد. فناوری آموزشی معاصر یک وانموده (Simulacrum) از تدریس ایجاد می‌کند. تمرکز آن بر کارایی، سرعت و شخصی‌سازی محتواست. با این حال، از منظر حرکت جوهری، یادگیری حقیقی نیازمند اصطکاک وجودی و وجود اسوه‌ای (معلم حکیم) است که دانشی را که می‌آموزد، در وجود خود متحقق کرده باشد. معلم حکیم از طریق بودن و حضور خود آموزش می‌دهد و حوزه‌ای از نفوذ را ایجاد می‌کند که دانش‌آموز را به صعود برمی‌انگیزد.

در آموزه‌های اسلامی از همبستگی اندیشه با عمل سخن به میان آمده است. این همبستگی بدان معناست که اندیشه انسان باید در خدمت عمل باشد تا بدین وسیله بتوانیم مسائل را مطرح و چاره جویی کنیم. از نظر باقری (۱۳۸۹)، عقل ورزی در مفهوم اسلامی آن، به صورت خاصی حاکی از همبستگی میان نظریه با عمل است. در این نوع همبستگی نه تنها باید اندیشه معطوف به عمل باشد و برای حل و رفع مسائل عملی چاره جویی کند بلکه باید عمل نیز معطوف به اندیشه باشد و آدمی، زندگی خود را متناسب با دریافت‌های (موقعیتی و فراتاریخی) اندیشه‌اش تنظیم نماید (ص ۱۶۲) لذا با توجه به رهنمودهای اندیشمندان تربیتی این چنین استنباط می‌شود در قلمرو تعلیم و تربیت، مقصود آن است مربی و مربی، دانش و مهارت‌هایی را که بدست می‌آورند بتوانند بر پایه این دانش‌ها و مهارت‌های مکسبه، تصمیم‌های مسئولانه را در مواجهه با دوراهه‌ها و چند راهه‌ها اتخاذ کنند. همچنین علم الهدی (۱۳۸۴) در این زمینه معتقد است «بررسی فایده‌های عملی دانش‌ها به نظام تربیتی برای تشخیص اولویت‌های آموزشی کمک می‌کند؛ ولی فایده‌های عملی دانش‌ها ارزش ذاتی ندارد بلکه ارزش واسطه‌ای آن‌ها به خاطر تأثیری است که در ظرفیت‌های کسب معرفت بر جای می‌گذارد.

مومنی (۱۳۹۶) در یک نگاه کلی، انسان‌شناسی صدرایی به عنوان یکی از شاخص‌ترین مبانی نظری - از آنجا که ظرفیت‌های وجودی، جامعیت، کرامت نفس، شرافت انسانی و در نتیجه جایگاه بالای آدمی در نظام آفرینش را بهتر از فلسفه‌های دیگر موجه می‌سازد. با نگاهی جزء نگری نیز می‌توان برخی از لوازم تربیتی انسان‌شناسی صدرایی را برداشت کرد که عبارتند از: توجه به جامعیت و تربیت همه جانبه انسان، تقویت خودباوری و خود شکوفایی و توجه ویژه به تربیت معنوی اما در مقابل، معلم مصنوعی از طریق الگوریتم‌ها آموزش می‌دهد که موجب انفعال و وابستگی در یادگیرنده می‌شود. سلطه هوش مصنوعی

واکاوی مرزهای وجودی ... (حمید احمدی هدایت و نجمه احمدآبادی آرانی) ۲۸۳

در آموزش، خطر تربیت نسلی را به همراه دارد که از نظر اطلاعات غنی، اما یتیمان وجودی هستند که از سرچشمه‌های حکمت جدا افتاده‌اند (Biesta, 2017; Nasr, 1981).

به‌منظور ارائه تصویری شفاف از تمایزات ماهوی میان هوش مصنوعی و جایگاه رفیع معلمی در حکمت اسلامی و جمع‌بندی استدلال‌های مطرح شده در خصوص تقلیل‌گرایی تربیتی، یافته‌های پژوهش در جدول شماره ۱ خلاصه شده است. این جدول نشان می‌دهد که چگونه تفاوت در رتبه وجودی منجر به تفاوت در کارکرد تربیتی می‌شود.

جدول ۱. واکاوی تطبیقی مرزهای وجودی معلم مصنوعی و معلم حکیم
بر اساس مبانی حکمت متعالیه

ردیف	شاخص مقایسه	معلم مصنوعی	معلم حکیم	مبنای فلسفی / حکمی	خاستگاه نظری و منبع استناد
۱	رتبه وجودی	مرتبه جمادات و مصنوعات مادی؛ فاقد تجرد و حیات باطنی	مرتبه نفس ناطقه انسانی؛ واجد تجرد مثالی و عقلی	اصالت و تشکیک وجود	ملاصدرا (۱۳۶۸، ج ۵)؛ ایدی (۱۹۹۰)
۲	ماهیت معرفت	پردازش صوری نمادها (نحو)، فاقد درک معنا و علم حضوری	درک شهودی معانی؛ اتحاد عالم و معلوم و واجد علم حضوری	اتحاد عاقل و معقول	ملاصدرا (۱۴۱۵)؛ سرل (۱۹۸۰)
۳	عاملیت و اراده	مجبور و فاقد اختیار؛ تابع محض الگوریتم‌ها و داده‌ها	مختار و واجد عقل عملی؛ کنشگر اخلاقی بر اساس اراده آزاد	فاعلیت بالقصد و تجرد نفس	ملاصدرا (۱۳۶۸، ج ۲)؛ احمدآبادی آرانی (۱۳۹۹)
۴	مکانیسم اثرگذاری	انتقال افقی اطلاعات و انباشت داده در حافظه معلم	تأثیر عمودی؛ اشتداد وجودی و ارتقای مرتبه هستی معلم	حرکت جوهری	ملاصدرا (۱۳۷۵)؛ آیت‌اللهی (۱۳۸۶)
۵	رابطه با معلم	رابطه «انسان-ابزار»؛ تعامل مکانیکی و فاقد انس حقیقی	رابطه نفس با نفس؛ تعامل وجودی مبتنی بر انس و محبت	سنخیت علت و معلول	باقری (۱۳۹۹)؛ فلوریدی (۲۰۱۴)
۶	ظرفیت اعطای کمال	ناتوان از اعطای حکمت و فضایل اخلاقی به معلم	توانا در به فعلیت رساندن قوای اخلاقی و عقلانی معلم	قاعده «معطی شیء فاقد آن نیست»	ملاصدرا (۱۳۶۸، ج ۲)؛ جوادی آملی (۱۳۹۱)
۷	هدف غایی	آموزش مهارت‌ها، انتقال دانش و سرعت در دسترسی به اطلاعات	استکمال نفسانی، تزکیه و نیل به حیات طیبه	تمایز تکوینی تعلیم و تربیت	مطهری (۱۳۹۰)؛ نصر (۲۰۰۴)

۶. بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌ها حاکی از گسستی عمیق میان وعده‌های فناورانه هوش مصنوعی و الزامات وجودی تربیت اصیل است. با تحلیل معلم مصنوعی از دریچه حکمت متعالیه به نوعی آشکار می‌گردد که روند کنونی انسان‌انگاری هوش مصنوعی، یعنی نسبت دادن ویژگی‌های انسانی همچون تدریس یا مراقبت به الگوریتم‌ها نوعی خطای مقوله‌ای (Category Mistake) یا مغالطه است که در یک جهان‌بینی ماتریالیستی ریشه دارد. در حالی که نظریه‌های آموزشی مدرن غالباً بر کارآمدی معرفت‌شناختی هوش مصنوعی (نظیر سرعت بازخورد و مسیرهای یادگیری تطبیقی) تمرکز دارند (Luckin et al., 2016)، فلسفه صدرایی ما را ملزم می‌سازد تا به بعد هستی‌شناختی بنگریم. در سنت اسلامی، معلم به مثابه واسطه‌ای میان عالم عقل و عالم حس عمل می‌کند. همان‌گونه که شهید مطهری (۱۳۹۰) استدلال می‌کند، کارکرد اولیه معلم انباشتن یک ظرف نیست، بلکه برافروختن آتش است. این برافروختن، یک انتقال وجودی است. یک سیستم هوش مصنوعی، که با منطق الگوریتمی سرد تعریف می‌شود، نمی‌تواند به عنوان این کاتالیزور عمل کند. آنچه هوش مصنوعی ارائه می‌دهد، شبیه‌سازی هدایتگری است، بدون آنکه جوهر وجودی لازم برای تداوم‌بخشی به آن را دارا باشد.

آموزش مبتنی بر هوش مصنوعی در اصل خطر محصور کردن دانش‌آموز در یک سیستم بسته محاسباتی را در پی دارد. هایدگر هشدار می‌داد که فناوری، جهان را به یک منبع ذخیره بدل می‌سازد (Heidegger, 1977). به همین شکل، مریان هوش مصنوعی دانش‌آموز را به مجموعه‌ای از داده‌ها برای بهینه‌سازی فرومی‌کاهند. در مقابل، معلم حکیم هدفش کشف است؛ یعنی یاری رساندن به دانش‌آموز برای رهایی از قیود مادی جهت تحقق پتانسیل معنوی خویش (Nasr, 1981). بدین ترتیب، سلطه هوش مصنوعی در آموزش به نوعی بازگشتی به سوی جبرگرایی (determinism) است، در حالی که تربیت حقیقی، سفری به سوی حریت و استقلال معنوی است.

نتیجه اینکه معلم مصنوعی دچار یک تقلیل وجودی رفع‌ناشدنی است. این معلم به دلیل فقدان حیات، آگاهی و نفس ناطقه، در مرتبه ابزارهای بی‌جان (جمادات) جای می‌گیرد. بنابراین، ایفای نقش مربی برای هوش مصنوعی ممتنع بالذات است، زیرا طبق قاعده معطی شیء فاقد آن نیست، نمی‌تواند چیزی را که ندارد (حیات معنوی و حکمت) اعطا کند. هوش مصنوعی می‌تواند رفتارهای تدریس (آموزش، آزمون‌گیری، نمره‌دهی) را شبیه‌سازی کند، اما قادر به انجام عمل تدریس (تأثیر روحی، الگوسازی اخلاقی، هدایت وجودی)

نیست. خلط میان شبیه‌سازی و واقعیت در اصل منجر به شکل‌گیری یک نظام آموزشی پوچ می‌شود. عدل اقتضا می‌کند که هر چیز در جایگاه شایسته خود قرار گیرد. جایگاه شایسته هوش مصنوعی، جایگاه یک ابزار پیچیده برای بازیابی اطلاعات و تمرین مهارت‌ها (پله‌های پایین یادگیری) است. جایگاه شایسته معلم انسان، جایگاه راهنمای وجودی برای تفکر انتقادی، شکل‌دهی به ارزش‌ها و حکمت (پله‌های بالای یادگیری) می‌باشد. در نهایت باید گفت که ادغام هوش مصنوعی در آموزش ذاتاً منفی نیست، مشروط بر آنکه در خدمت و تحت سیطره عقل انسان باقی بماند. خطر نه در خود ماشین، بلکه در وادادگی روح انسان نهفته است؛ آنگاه که مربیان داوطلبانه تحت حکمت خویش را به قدرت محاسباتی الگوریتم واگذار کنند. بر اساس یافته‌های پژوهش، پیشنهاد‌های زیر برای سیاست‌گذاری و عمل آموزشی ارائه می‌گردد:

۱. سیاست‌های آموزشی باید بگونه‌ای تدوین گردند که در آن اگرچه هوش مصنوعی می‌تواند متولی تعلیم (آموزش داده‌ها) باشد، اما مسئولیت تربیت (پرورش و ارزش‌ها) منحصراً بر عهده مربیان انسانی باقی می‌ماند.
۲. از آنجا که هوش مصنوعی قلمرو ذخیره‌سازی و بازیابی اطلاعات را فتح کرده است، می‌بایست برنامه‌های تربیت معلم تمرکز خود را به سوی شایستگی‌هایی معطوف کنند که هوش مصنوعی قادر به تکرار آن‌ها نیست: تفکر انتقادی، استدلال اخلاقی، هوش هیجانی و هدایت معنوی. برنامه درسی باید پرسش‌های چرایی (حکمت) را بر پرسش‌های چیستی (داده‌ها) اولویت دهد.
۳. فراگیران سیستم آموزشی نباید تنها بیاموزند که چگونه از هوش مصنوعی استفاده کنند، بلکه باید چِستی آن را نیز بشناسند. ضروری است واحدی در باب فلسفه فناوری معرفی شود که به فراگیران بیاموزد تا از ماشین افسون‌زدایی کنند و آن را به عنوان یک ابزار کمکی و نه یک موجود آگاه درک نمایند. این امر دانش‌آموز را در برابر ازخودبیگانگی وجودی ناشی از اتکای بیش‌ازحد به فناوری محافظت خواهد کرد.

پی‌نوشت

۱. اعلم ان الوحده رفيق الوجود تدور معه حيثما دار اذهما متساويان في الصدق على الاشياء فكل ما يقال عليه انه موجود يقال عليه انه واحد و توافقه ايضاً في القوه و الضعف. بل هما واحد بحسب الذات لا بحسب المفهوم.

کتاب‌نامه

- احمدآبادی آرانی، باقری خسرو، سرمدی محمدرضا، اسماعیلی زهره (۱۳۹۹) مبانی انسان‌شناختی از دیدگاه ملاصدرا و اصول تربیتی منتج از آن، مجله پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، دوره ۲۸. ۲. ۱۳۹۹. ۲۸۵۶. ۲۸۵۶. ۲۸۵۶. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.22516972.1399.28.46.7.2>
- اکرمی، فاطمه؛ قادری مصطفی (۱۴۰۳) تحول در دانش حرفه ای معلمان با ظهور هوش مصنوعی، پژوهش در مطالعات برنامه درسی، دوره ۴، شماره ۱. <https://doi.org/10.48310/jcdr.2024.16814.1109>
- آیت اللهی، حمیدرضا (۱۳۸۶). تعالی هویت انسانی در افعال اختیاری او: دیدگاهی از حکمت متعالیه. تهران: دهمین همایش بزرگداشت حکیم صدرالمتلهین شیرازی.
- باقری، خسرو (۱۳۹۹). عاملیت انسان رویکردی دینی و فلسفی. تهران: نشر واکاوش.
- باقری، خسرو و باقری، محمدرضا (۱۳۹۰). نگاهی انتقادی به رویکرد فیض محور در فلسفه اسلامی و پیامدهای آن در تعلیم و تربیت. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت ۱۱(۱)، ۱-۱۰. doi: 10.22067/fe.v1i1.8842
- باقری، خسرو (۱۳۸۹) درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، جلد اول، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۹۱). منزلت عقل در هندسه معرفت دینی. قم: مرکز نشر اسراء.
- خانی، ابراهیم (۱۴۰۴) ارائه سبکی نوین در چینش مباحث حکمت اسلامی طبق الگوی اسفار اربعه و تأثیرات وسیع و عمیق آن به لحاظ پژوهشی و آموزشی، مجله حکمت معاصر، دوره ۱۶، شماره ۲. <https://doi.org/10.30465/cw.2026.52999.2130>
- رحمانی گورچی محمد، شیخ شعاعی عباس (۱۳۹۸) نقش مربی در تربیت بر اساس مبانی ملاصدرا، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال ۲۷، شماره ۴۴. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.22516972.1398.27.45.1.7>
- شریعتی فهیمه، اکبرزاده توتونچی محمدرضا (۱۴۰۱) مقایسه ماهوی هوش انسانی با هوش مصنوعی از منظر فلسفه اسلامی با تأکید بر حکمت متعالیه ملاصدرا، راهگشایی در فهم جایگاه عقول برتر، مجله حکمت معاصر، دوره ۱۳، شماره ۲. <https://doi.org/10.30465/cw.2023.32287.1743>
- صدرالدین شیرازی، محمد (۱۳۷۵) مفاتیح الغیب، شرح محمد بن حمزه الفناری، به تصحیح محمد خواجوی، تهران: مولی.

واکاوی مرزهای وجودی ... (حمید احمدی هدایت و نجمه احمدآبادی آرانی) ۲۸۷

صدرالدین شیرازی، محمد (۱۳۸۳) شرح اصول کافی، ۴ جلد، تصحیح محمد خواجهوی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

صدرالدین شیرازی، محمد (۱۴۱۰) الحکمة المتعالیه فی الاسفار العقلیه الاربعه، بیروت: دارالاحیاء التراث العربی.

صدرالدین شیرازی، محمد بن ابراهیم (۱۹۹۰م). الحکمة المتعالیه فی الاسفار العقلیه الاربعه. بیروت: دار احیاء التراث العربی. در دسترس: https://archive.org/details/mourad_2_201801/page/n1/mode/2up
صدرالدین شیرازی، محمد. (۱۳۶۸) الحکمة المتعالیه فی الاسفار العقلیه الاربعه. ۹ جلد. قم: مکتبه المصطفوی.

صمدی، معصومه (۱۳۸۷) نظریه حرکت جوهری و دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت اسلامی، مجله مصباح، شماره ۷۷، صص ۶۷-۹۶.

ضرغامی همراه، سعید و احمدی هدایت، حمید. (۱۴۰۴). بازاندیشی درباره نقش معلم: از معمار آموزش تا همکاری واقع بینانه با هوش مصنوعی. مجله پژوهش‌های فلسفی، ۱۹(۵۲)، ۳۰۱-۳۲۰. doi: 10.22034/jpiut.2025.67502.4119

طباطبایی، سید محمدحسین (۱۳۸۶). نهاية الحکمة. قم: بوستان کتاب.

طباطبایی، سید محمدحسین (۱۴۲۴ق). بداية الحکمة. قم: مؤسسه النشر الإسلامی.

علم الهدی، جمیل (۱۳۸۴). مبانی تربیت اسلامی و برنامه ریزی درسی بر اساس فلسفه صدر. تهران: دانشگاه امام صادق(ع).

مطهری، مرتضی (۱۳۹۰). تعلیم و تربیت در اسلام. تهران: انتشارات صدر.

مظاهری، مهدی (۱۳۸۹) بررسی و تحلیل دیدگاه‌های معرفت‌شناسی ملاصدرا و دلالت‌های تربیتی آن، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان.

Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617497>

Corbin, H. (2014). *History of Islamic Philosophy* (L. Sherrard, Trans.). Routledge. (Original work published 1964).

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Dreyfus, H. L. (1992). *What Computers Still Can't Do: A Critique of Artificial Reason*. MIT Press.

Floridi, L. (2014). *The Fourth Revolution: How the Infosphere is Reshaping Human Reality*. Oxford University Press.

Heidegger, M. (1977). *The Question Concerning Technology and Other Essays* (W. Lovitt, Trans.). Harper & Row.

- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Ihde, D. (1990). *Technology and the Lifeworld: From Garden to Earth*. Indiana University Press.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. Pearson.
- Nasr, S. H. (1981). *Knowledge and the Sacred*. State University of New York Press.
- Nasr, S. H. (2004). *The Garden of Truth: The Vision and Promise of Sufism, Islam's Mystical Tradition*. HarperOne.
- Searle, J. R. (1980). Minds, brains, and programs. *Behavioral and Brain Sciences*, 3(3), 417-424.
- Selwyn, N. (2019). *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*. Polity Press.
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO Publishing.