Foundations of Education

https://fedu.um.ac.ir Vol. 16, No 2, 2026 OPEN ACCESS

ISSN(E): 2423-4273 ISSN(P): 2251-6360 Research Article

Meaningfulness and Meaninglessness in Education in the Age of Technology: Lessons from Albert Camus

Roohollah Mozaffaripour

Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran. Email: r.mozafaripoor@cfu.ac.ir

Received: 2026-08-04	Revised: 2026-09-03	Accepted: 2026-09-23	Published: 2026-11-09

Citation: Mozaffaripour, R. (2026). Meaningfulness and Meaninglessness in Education in the Age of Technology: Lessons from Albert Camus, *Foundations of Education*, 16(2), 159-181. doi: 10.22067/fedu.2026.100274.1547

Abstract

The aim of this study is to examine instances of meaning and meaninglessness in education, with reference to the thoughts of Albert Camus in the technological age. A deductive method has been employed to extract the educational implications; in this approach, by adopting a specific philosophical stance, its consequences and implications for the field of education are derived. The findings indicate that the fundamental challenge of education in the age of artificial intelligence is not merely the transmission of knowledge, but rather the preservation of the capacity for meaning-making, human agency, and responsibility in the face of intelligent technologies. The instances of meaning and meaninglessness identified include: indirect versus direct education, human agency versus technological agency, ambiguity, uncertainty, and alienation versus certainty and definitive knowledge, solidarity versus isolation, and the creation of meaning versus the transmission of meaning. Drawing on Camus's teachings, meaningful education should prepare learners for a conscious encounter with meaninglessness and keep questioning alive. This study demonstrates that in the technological age, education must emphasize human agency, responsibility, solidarity, and the creation of meaning, rather than merely the transmission of knowledge.

Keywords: Albert Camus, Meaning and Meaninglessness, Education, Technology

Synopsis

The rapid expansion of intelligent technologies, particularly artificial intelligence, confronts contemporary education systems with a pressing question: do these technologies deepen the meaningfulness of education, or do they exacerbate its meaninglessness? Several philosophers of technology, including Heidegger, Borgmann, and Gertz, have warned against the erosive effects of technology on human values and have described modern technology as a force of alienation or even an expression of nihilism. Ihde, by contrast, has drawn attention to the simultaneously amplifying and reducing character of technological mediation. Against this backdrop, the present study turns to Albert Camus, whose philosophy locates the origin of meaninglessness not primarily in technology itself, but in the broader existential condition of a human being confronting a silent universe that offers no ultimate answers to fundamental questions. For Camus, this absurd confrontation need not lead to despair; rather, it can

©2026 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

become the starting point for rebellion, freedom, passionate engagement with life, and the creation of meaning. The choice of Camus over other philosophers of technology is deliberate: unlike Heidegger's emphasis on technology as Gestell (enframing), or posthumanist approaches that de-center human agency, Camus's existentialism foregrounds individual meaningful action in the face of any external system that threatens to render life meaningless—technological or otherwise. This focus on individual agency renders his thought distinctly well-suited to examining education under conditions of pervasive algorithmic mediation. It should also be noted that the critique advanced in this study targets primarily algorithm-driven, recommender-style artificial intelligence that produces fixed, predetermined answers; dialogic, generative forms of AI capable of Socratic prompting and open-ended scenario generation are not inherently opposed to Camus's philosophy and are discussed as potential allies of meaningful education.

Methodologically, the study employs a deductive (inferential) approach rooted in philosophical analysis rather than empirical data collection: by adopting Camus's philosophical stance as a starting point, the study derives its normative and practical consequences for the field of education. Following Bagheri's three-step inferential method, the foundational concepts of Camus's thought—absurdity, rebellion, agency, freedom, solidarity, and the creation of meaning—were first extracted primarily from his three major works (The Myth of Sisyphus, The Rebel, and The Plague). Each concept was then formulated as a normative principle, and these principles were subsequently matched against recurring concerns in the literature on artificial intelligence and education (loss of agency, algorithmic certainty, digital isolation) to yield five explicit dichotomies of meaningful versus meaningless education. The study explicitly acknowledges that this five-fold typology is selective rather than exhaustive, and that formulating Camus's inherently anti-systematic philosophy into explicit dichotomies and analytic tables carries an internal tension with the spirit of his thought; the dichotomies are therefore offered as interpretive and heuristic tools for reflection rather than a closed theoretical system. Complementary voices from the existentialist and pragmatist traditions of educational philosophy—John Dewey, Maxine Greene, and Gert Biesta—are drawn upon throughout, though Camus's thought remains the central theoretical framework.

The findings articulate five interrelated dichotomies through which meaning and meaninglessness manifest in technologically mediated education. First, indirect versus direct education: following Camus's own preference for conveying philosophical truths through narrative rather than direct exposition, the study argues that values—especially moral and religious ones—are better cultivated indirectly, through story, art, and lived experience, than through direct transmission, which tends to provoke resistance or superficial compliance; AI-generated interactive narratives are discussed as a potential vehicle for such indirect education. Second, human agency versus technological agency: drawing on Camus's insistence that freedom is meaningful only when individuals can act against external pressures, the study warns that over-reliance on AI risks eroding learners' independent judgment, critical thinking, and sense of authorship over their own learning, and calls for AI systems designed to preserve the learner's capacity to challenge or "rebel against" machine-generated answers. Third, ambiguity, uncertainty, and estrangement versus certainty and definitive knowledge: because Camus regards the world as fundamentally resistant to final interpretation, the study contends that meaningful education must cultivate the capacity to dwell in ambiguity rather than seek algorithmically generated certainty, drawing on Greene's

concept of "de-familiarization" as a pedagogical strategy for reintroducing productive ambiguity into the classroom. Fourth, solidarity versus isolation: extending Camus's claim that authentic rebellion and dialogue depend on human solidarity, the study cautions that hyper-personalized AI systems risk trapping learners in isolating "meaning bubbles," and recommends that AI be used to free teachers' time for deeper, dialogic engagement with students rather than substituting for human connection. Fifth, the creation of meaning versus the transmission of meaning: consonant with both Camus and Dewey, the study argues that education should not treat meaning as a pre-packaged content to be delivered, but as something learners actively create through experience, reflection, and intersubjective dialogue—a stance that stands in tension with data-driven, "banking" models of AI-assisted instruction.

Conclusion

The study concludes that the fundamental challenge facing education in the age of artificial intelligence is not the transmission of knowledge but the preservation of human beings' existential capacity for meaning-making, agency, and responsibility. Meaningful education, informed by Camus, should prepare learners for a conscious and courageous encounter with meaninglessness rather than shielding them from it, keeping inquiry alive rather than foreclosing it with definitive answers. Three concrete practical recommendations are offered: embedding "de-familiarization" exercises into curriculum design so that learners articulate their own assumptions before consulting AI-generated answers; designing AI tools with built-in "reflective pauses" that require learners to register their own position before receiving further output; and incorporating learners' documented process of choice, doubt, and revision—rather than only their final answers—into assessment. The study acknowledges its limitations as a purely theoretical-philosophical inquiry lacking empirical validation, and calls for future research to test these dichotomies against the lived experience of teachers and students navigating AI-mediated classrooms.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت

مقاله پژوهشی https://fedu.um.ac.ir دسترسی آزاد

معناداری و بی‌معنایی در تعلیم و تربیت عصر فناوری‌های هوشمند: درس‌هایی از اندیشه آلبر کامو

روح اله مظفری پور

استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران ایران. r.mozafaripoor@cfu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۵/۱۳ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۶/۱۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۷/۰۱ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۸/۱۸

استناد: مظفری پور، روح اله. (۱۴۰۵). معناداری و بی‌معنایی در تعلیم و تربیت عصر فناوری‌های هوشمند: درس‌هایی از اندیشه آلبر کامو. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱۶(۲)، ۱۸۱-۱۵۹. doi: 10.22067/fedu.2026.100274.1547

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی موارد معنادار و بی معنی در تعلیم و تربیت با نظر به اندیشه های آلبر کامو در جهان فناورانه است؛ برای استخراج دلالت های تربیتی روش استنتاجی استفاده شده است؛ در این روش، با اتخاذ یک موضع فلسفی مشخص، پیامدها و استلزامات آن برای حوزه تعلیم و تربیت استخراج می‌شود.یافته ها نشان می‌دهد که چالش بنیادین تعلیم و تربیت در عصر هوش مصنوعی نه صرفاً انتقال دانش، بلکه حفظ ظرفیت معناسازی، عاملیت و مسئولیت‌پذیری انسانی در مواجهه با فناوری‌های هوشمند است. موارد معنادار و بی معنای به دست آمده عبارتند از آموزش غیرمستقیم در برابرآموزش مستقیم، عاملیت انسان در برابر عاملیت فناوری، ابهام، عدم قطعیت و بیگانه سازی در برابر اطمینان و دانش یقینی، همبستگی در برابر انزوا و خلق معنا در برابر انتقال معنا. بر اساس آموزه‌های کامو، آموزش معنادار باید فراگیران را به مواجهه آگاهانه با بی‌معنایی آماده کند و پرسش گری را زنده نگه دارد. این پژوهش نشان می‌دهد که در عصر فناوری، تربیت باید بر عاملیت انسانی، مسئولیت، همبستگی و خلق معنا تأکید کند، نه صرفاً انتقال دانش.

واژگان کلیدی: کامو، تعلیم و تربیت، فناوری، معنا، بی معنایی

مقدمه و طرح مساله

گسترش فناوری‌های نوین، به‌ویژه هوش مصنوعی می تواند نظام‌های آموزشی را با این پرسش مواجه کند که آیا این فناوری‌ها به معنادارتر شدن تعلیم و تربیت کمک می‌کنند یا بر بی‌معنایی آن می‌افزایند؟ برخی فیلسوفان فناوری مانند هایدگر (Heidegger, 1954)، آیدی(lhde, 1990)، بورگمن(Borgmann, 1999) و گرتز(Gertz, 2024) نسبت به پیامدهای منفی فناوری، از جمله تضعیف ارزش‌ها و بیگانگی انسان

هشدار داده‌اند. در این میان، بورگمن (Borgmann, 1999) فناوری اطلاعات را عامل دوری انسان از واقعیت می‌داند و گرتز (Gertz, 2024) فناوری مدرن را جلوه‌ای از اراده به نیستی تلقی می‌کند. در مقابل، آیدی (Ihde, 1990) همزمان به جنبه‌های مثبت و منفی فناوری توجه دارد. در برابر این دیدگاه‌ها، آلبر کامو منشأ بی‌معنایی را نه فناوری، بلکه وضعیت وجودی انسان در جهانی خاموش و فاقد پاسخ نهایی به پرسش‌های بنیادین می‌داند (Camus, 2018). از نظر او، انسان در مواجهه با این وضعیت پوچ، از طریق عصیان، اختیار و خلق معنا می‌تواند به زندگی معنا ببخشد از این رو، می توان گفت اندیشه های کامو ظرفیت خوبی برای فهم مسئله معنا در جهان فناورانه و به ویژه عرصه تعلیم و تربیت دارد. هدف این نوشتار نشان دادن آن نیست که فناوری لزوماً موجب تعمیق بی‌معنایی می‌شود، بلکه بر اهمیت نقش فناوری با همه ظرفیت‌ها و محدودیت‌هایش در مسئله معنا، به‌ویژه در تعلیم و تربیت، تأکید دارد. این رویکرد با توجه به پیوند عمیق فناوری با زندگی انسان معاصر و با نظر به اینکه به قول استیگلر(Stiegler, 1998) انسان ذات فناورانه دارد اهمیت بیشتری می‌یابد. به هر حال مساله معنا در جهان معاصر همواره مورد توجه بوده است؛ پژوهشگرانی چون عبدالکریمی(Abdolkarimi, 2021)، استیون لیچ(Leach & Tartaglia, 2018) و تروسدله (Truesdale, 2024) به بحران معنا و چگونگی خلق ارزش در جهان معاصر پرداخته‌اند، همچنین شارپ(Sharpe, 2025) کامو را یکی از مهم‌ترین منتقدان نیهیلیسم معرفی می‌کند. اگرچه پژوهش‌های متعددی به دلالت‌های تربیتی اندیشه کامو پرداخته‌اند؛ (Gibbons & Heraud, 2007)، (Roberts, 2008)، (Roberts, Gibbons, & Heraud, 2013)؛ (Curzon-Hobson, 2013)؛ (Curzon-Hobson, 2014). اما ارتباط میان بحران معنا، فناوری‌های نوین و تعلیم و تربیت در پرتو اندیشه کامو کمتر مورد توجه قرار گرفته است. در واقع پژوهش‌های پیشین بیشتر بر فلسفه پوچی کامو متمرکز بوده‌اند، یا دلالت‌های تربیتی عام آثار او را بررسی کرده‌اند، اما نسبت میان بحران معنا، فناوری‌های نوین و تعلیم و تربیت را می توان موضوعی قابل تامل برای بررسی در نظر گرفت. در خصوص نقش و آثار هوش مصنوعی در تعلیم و تربیت هم در سالهای اخیر پژوهش های متعددی انجام شده است (Peters & Green, 2024)، (Karpouzis, 2024)، (Sidorkin, 2025)، (Kruizinga, Zwart, & Frissen, 2026). این پژوهش ها هم از زوایای مختلف به نقد نقش هوش مصنوعی در تعلیم و تربیت پرداخته اند، ولی بحث معنا چندان مورد توجه این پژوهش ها نبوده است. در حالی که با توجه بحران بی معنایی در عصر فناوری، فلسفه کامو می تواند دلالت های قابل تاملی در خصوص تعلیم و تربیت معنادار داشته باشد. انتخاب کامو از میان فیلسوفان دیگر، بیشتر به خاطر تمرکز او بر کنش معنادار در جهانی است که نه صرفاً فناوری، بلکه هرگونه نظام بیرونی ممکن است آن را بی‌معنا

جلوه دهد؛ همین تمرکز بر عاملیت فردی، کامو را برای بررسی این بحث متمایز می سازد. این در حالی است که هایدگر و پیروان او عمدتاً بر ماهیت فناوری به‌مثابه‌ی گشتل یا چارچوب‌گذاری تمرکز دارند و راهکار روشنی برای کنش فردی انسان ارائه نمی دهند؛ رویکردهای اخیر مانند رویکردهای پساانسان‌گرایانه نیز کمتر به پرسش معنا به‌مثابه‌ی امری وجودی می‌پردازند. مرور ادبیات فلسفه فناوری نشان می دهد فیلسوفان فناوری معمولا بر خطرات فناوری تاکید دارند مانند هایدگر یا بورگمن یا بر دوگانگی جنبه افزایشی – کاهشی، مانند آیدی. این نوشتار بیشتر به مساله بحران معنا در آموزش فناورانه امروز را مدنظر قرار می دهد؛ مساله ای که کمتر در موردآن پژوهش شده است به ویژه بررسی مساله معنا از منظر اگزیستانسی و در مواجهه با فناوری مورد نظر این پژوهش می باشد. پژوهش حاضر در پی آن است که با بازخوانی اندیشه‌های کامو، روشن سازد که چه عواملی موجب معناداری یا بی‌معنایی تعلیم و تربیت می‌شوند و آموزش چگونه می‌تواند در عصر فناوری برای فراگیران معنادارتر شود؟ نوآوری اصلی این پژوهش می تواند در بازسازی رابطه میان معنا، عاملیت و فناوری در آموزش معاصر باشد. برخلاف رویکردهای رایج که فناوری را عمدتاً از منظر کارآمدی، عدالت آموزشی، سواد دیجیتال یا اخلاق فناوری بررسی می‌کنند، این پژوهش مهم‌ترین چالش عصر هوش مصنوعی را در سطحی وجودی‌تر، یعنی توانایی انسان برای خلق معنا، جست‌وجو می‌کند. پژوهش حاضر با الهام از کامو بر این نکته تأکید می‌کند که مسئولیت نهایی تصمیم‌ها و پیامدهای آن‌ها همچنان بر عهده انسان است. بنابراین، ضمن پذیرش ظرفیت‌های مثبت فناوری، می توان از نوعی انسان‌گرایی انتقادی دفاع کرد که در آن فناوری ابزاری برای توسعه قابلیت‌های انسانی باشد، نه اینکه جایگزینی برای سوژگی، مسئولیت‌پذیری و معناسازی برای انسان قلمداد شود. لازم به ذکر است تصویر ارائه‌شده از فناوری در این نوشتار، بیشتر بر کارکردهای هوش مصنوعی الگوریتم محور می باشد که پاسخ های از پیش آماده شده و قطعی تولید می کند. اما نسل جدید هوش مصنوعی، ممکن است بر گفت‌وگو استوار باشند، و امکان پرامپت‌نویسی سقراطی را فراهم کنند و می‌توانند سناریوهای پرابهام و چندپاسخی تولید کنند. بنابراین تقابل میان اندیشه‌ی کامو و فناوری، تقابلی ذاتی و مطلق با هوش مصنوعی به‌طور کلی نیست؛ آنچه در این نوشتار بیشتر مورد نقد قرار می گیرد، کاربرد هوش مصنوعی در نقش ارائه دهنده پاسخ های قطعی است.

روش پژوهش

این پژوهش با بهره‌گیری از روش استنتاجی به بررسی دلالت‌های تربیتی اندیشه آلبر کامو پرداخته است. در این روش، با اتخاذ یک موضع فلسفی مشخص، پیامدها و استلزامات آن برای حوزه تعلیم و تربیت استخراج می‌شود (Bagheri, 2010). این روش به‌جای جمع‌آوری داده‌های تجربی، از طریق تحلیل مفهومی و استدلال فلسفی، به صورتبندی دلالت‌های هنجاری و عملی می‌پردازد، این روش به «تحلیل استنتاجی

فلسفی» نزدیک‌تر است . بر این اساس، پس از تبیین مفهوم بی‌معنایی در اندیشه کامو، دلالت‌های تربیتی آن بررسی و معیارهای معنادار یا بی‌معنا بودن فرایندهای آموزشی استنتاج شده است؛ نخست، مفاهیم بنیادین اندیشه کامو شامل پوچی، عصیان، عاملیت، آزادی، همبستگی و خلق معنا از آثار وی استخراج و تحلیل شد؛ در ادامه چالش های اصلی تعلیم و تربیت در عصر فناوری و هوش مصنوعی از ادبیات فلسفه تعلیم و تربیت و فلسفه فناوری شناسایی شد؛ و در نهایت، با استفاده از استدلال فلسفی، دلالت‌های تربیتی اندیشه کامو برای مواجهه با این چالش‌ها استنتاج گردید. اعتبار نتایج پژوهش بر سه معیار استوار است: سازگاری با نظام فکری کامو، انسجام منطقی میان مبانی فلسفی و نتایج تربیتی، و توانایی تبیین مسائل معاصر آموزش در بستر فناوری‌های نوین. پژوهش پنج مبنای هنجاری یا مفاهیم بنیادین را به‌عنوان شرایط تحقق زندگی اصیل در اندیشه کامو استخراج کرده است. سپس با بهره‌گیری از یافته‌های فلسفه فناوری (Ihde, 1990)، (Latour, 2005) ، (Verbeek, 2005) و پژوهش‌های جدید(Darvishi, Khosravi, Sadiq, Gašević, & Siemens, 2024)،(Mouta, Pinto-Llorente, & Torrecilla-Sánchez, 2025) بررسی شده است که فناوری‌های نوین، به‌ویژه هوش مصنوعی، چگونه می‌توانند این مبانی را تقویت یا تضعیف کنند. انتخاب پنج دوگانه (آموزش مستقیم–غیرمستقیم، عاملیت انسانی–فناورانه، قطعیت–بهام، انزوا–همبستگی، انتقال–خلق معنا) بر اساس مرکزیت این مفاهیم در آثار کامو و هم‌پوشانی مستقیم آن‌ها با دغدغه‌های رایج ادبیات هوش مصنوعی در آموزش (عاملیت، قطعیت الگوریتمی، انزوای دیجیتال) صورت گرفته است؛ این فهرست را باید فهرستی گزینشی و نه جامع دانست. برای نمونه، مضمون کار سیزیف‌وار تکرار بی‌پایان و امکان یافتن معنا در دلِ همان تکرار که کاموی افسانه‌ی سیزیف حول آن شکل گرفته، می‌تواند در پژوهش‌های آتی به دوگانه‌ی مستقلی درباره‌ی آموزش استاندارد و تکراری در برابر معناجویی در دل تکرار بدل شود؛ که پژوهشگر این محدودیت را می‌پذیرد. نکته‌ی روش‌شناختی دیگری که باید صریحاً بیان شود این است که صورت‌بندی اندیشه‌ی کامو در قالب دوگانه‌های صریح و جدول تحلیلی، خود می‌تواند در تنش با روح ضدنظام‌مند فلسفه‌ی او قرار گیرد؛ کامو همواره نسبت به هر فلسفه‌ای که مدعی نظام و برنامه‌ی از پیش‌تعیین‌شده بود بدگمان بود و بر پذیرش ابهام، نه فروکاستن آن به فرمول، تأکید می‌کرد. توجیه این پژوهش برای چنین صورت‌بندی‌ای این است که هدف، ارائه‌ی یک نظام بسته و قطعی نیست، بلکه فراهم آوردن ابزاری تفسیری و اکتشافی برای تأمل معلمان و پژوهشگران است.

گزینش پنج دوگانه، مطابق سه گام روش استنتاجی صورت گرفته است؛ به این ترتیب که در گام نخست، از میان مفاهیم بنیادین کامو، آن مفاهیمی که در سه اثر اصلی او (افسانه‌ی سیزیف، انسانِ طاغی،

طاعون) بیشتر مورد توجه بودند به‌عنوان مبانی استخراج شدند. در گام دوم، هر یک از این مبانی به صورت یک اصل هنجاری صورت‌بندی شد. در گام سوم، این اصول هنجاری با دغدغه‌های مشخصاً موجود در ادبیات هوش مصنوعی و آموزش تطبیق داده شدند تا دوگانه‌های نهایی شکل گیرند. پیش از ورود به تحلیل، به اندیشه های چند متفکرتعلیم و تربیت به غیر از کامو که در ادامه‌ی مقاله به‌عنوان صداهای مکمل به کار می‌روند، اشاره شده است؛ اندیشه های جان دیویی، ماکسین گرین و بیستا در سنت فلسفه‌ی تعلیم و تربیت اگزیستانسی و پراگماتیستی قرار دارند که می تواند با فلسفه‌ی پوچی کامو هم‌آوایی داشته باشند. در این پژوهش، این متفکران نه به‌عنوان چارچوب نظری اصلی، بلکه به‌عنوان صداهای مکمل و مؤید استدلال‌های برگرفته از کامو به کار گرفته می‌شوند. چارچوب نظری محوری همچنان اندیشه‌ی آلبر کامو باقی می‌ماند.

کامو و بی‌معنایی

فلسفه کامو بر اساس یک مفهوم کلیدی شکل گرفته و آن مفهوم پوچی یا بی‌معنایی[1] جهان می باشد. از دیدگاه کامو جهان در برابر سوالات اساسی انسان پاسخی ندارد، به عنوان مثال اینکه زندگی چه هدفی دارد؟ چرا اصولا باید زندگی کرد و... . سوالاتی هستند که ممکن است هر فردی که به طور عمیق به زندگی خود بینیدیشد، با آنها روبرو خواهد شد که این می تواند آغازی برای خودآگاهی انسان باشد. کامو در این خصوص می نویسد:

«از خواب برخاستن، تراموای سوار شدن، چهار ساعت کار در دفتر یا کارخانه،غذا، خواب، دوشنبه، سه شنبه، چهارشنبه، پنجشنبه، جمعه، شنبه. زندگی همواره به همین گونه می گذرد وتنها یک روز است که «چرا» خود می نمایاند وهمه چیز در خستگی آغشته به حیرت آغاز می شود، و «آغاز» که واژه ای مهم است. خستگی در پایان فعالیت های زندگی ماشینی قرار دارد و مقدمه ای است بر خودآگاهی انسان(Camus, 2025, p. 27)

به اعتقاد کامو(Camus, 2025, pp. 34-36) دنیا به خودی خود توجیه‌پذیر نیست و انسان در سودای توجیه وجود خود و زندگی در دنیا دچار ناکامی است، و همواره شکافی میان اطمینان انسان از وجود خود و محتوای آنچه از این اطمینان ارایه می دهد وجود دارد و انسان همواره با خویشتن خویش بیگانه است. در واقع بین تجربه‌ی زندگی کردن و فهم زندگی همیشه یک فاصله وجود دارد. انسان در این فاصله سرگردان است و حتی با خودش هم احساس بیگانگی می‌کند؛ یعنی زندگی می‌کند، اما نمی‌تواند کاملاً خودش را بفهمد. از نظر کامو، بی‌معنایی زندگی فقط به خود انسان و یا فقط جهان مربوط نمی شود، بلکه این بی‌معنایی در رابطه این دو به وجود می آید؛ «پوچ نه در انسان وجود دارد و نه در دنیا و تنها با حضور مشترک آنهاست

[1] absurd

که قابل درک می گردد»(Camus, 2025, p. 46). گویا بی‌معنایی حاصل و فرزند پیوند انسان و جهان است. فلسفه‌ی پوچی که توسط آلبر کامو بسط داده شد، از آگاهی به یک تعارض بنیادین سرچشمه می‌گیرد: از یک‌سو میل انسان به معنا، وضوح و نظم، و از سوی دیگر جهانی خاموش و بی‌تفاوت که هیچ تضمینی از این دست ارائه نمی‌دهد(Mammadova, 2024, p. 112). کامو می گوید: «من نمی‌دانم آیا دنیا مفهومی فراوی خود دارد یا نه؟ اما می‌دانم اگر هم داشته باشد من مفهوم آن را در نمی‌یابم و در حال حاضر امکان شناخت نسبت به آن را ندارم. آنچه خارج از قلمروی من است آیا می‌تواند برایم معنا و مفهوم داشته باشد؟»(Camus, 2025, p. 69). به نظر می‌رسد از دیدگاه کامو عدم درک کامل جهان و فلسفه آفرینش، منجر به احساس بی‌معنایی در انسان می شود. کامو با قطعیت اعلام می‌کند که این جهان به خودی خود منطقی نیست، و همین تمام چیزی است که می‌توان گفت. نتیجه حاصل از حس بی‌معنایی منجر به بیگانگی انسان در جهان می‌شود؛ مساله‌ای که کامو در رمانی به نام بیگانه به تشریح آن می‌پردازد. احساس بیگانگی انسان نسبت به جهان باعث می‌شود او نسبت به امور جهان و زندگی و قراردادهای اجتماعی بی‌تفاوت شود و این بی‌تفاوتی در داستان بیگانه و در شخصیت مورسو در صحنه های مختلف به تصویر کشیده شده است: «بازپرسی شروع شد. ابتدا به من گفت این طور که پیداست شما آدم کم حرف و سر به تو هستید. جواب دادم علتش این است که هیچ وقت چیز مهمی ندارم که بگویم در این صورت خاموش می‌مانم»(Camus, 2018, p. 72). بی‌تفاوتی و گسست عاطفی مورسو، پذیرش او نسبت به پوچی را برجسته می‌سازد. او به‌گونه‌ای اصیل زندگی می‌کند، فارغ از اخلاقیات قراردادی یا داوری‌های جامعه، و با صداقتی بی‌پرده با بی‌معنایی زندگی روبرو می‌شود. این رمان، تجسمی نیرومند از اندیشه‌های فلسفی کاموست و نشان می‌دهد که فرد چگونه می‌تواند مطابق با اصول پوچی زندگی کند. کامو آزادی حقیقی را در پذیرش بی‌معنایی می‌داند(Mammadova, 2024). اما کامو بی‌معنایی جهان و درک آن را نه نقطه پایان، بلکه نقطه شروع می داند و هرگز تسلیم شدن در این بی‌معنایی را توصیه نمی‌کند. کامو اساسا زندگی را دارای ابهام و مسائل لاینحل می داند و از این رو کنار آمدن و پذیرفتن ابهامات را هنر زندگی می‌داند. کامو معتقد است افرادی مثل کیرکگارد در پی درمان تناقض‌ها و ابهامات زندگی برآمده‌اند، همه این تلاش ها در نهایت ناکام می‌ماند(Camus, 2025, p. 55). کامو می‌گوید:

«من از پوچ سه نتیجه بیرون می‌کشم: عصیان، اختیار، اشتیاق. به یاری نقش خودآگاه، دعوت به مرگ را بدل به قانون زندگی کرده، خودکشی را رد می‌کنم. دل به شور عشق سپردن آسانترین و همزمان

دشوارترین راه است. چه خوب است که انسان با دشواری ها رویارو شود و گهگاه به داوری خود بنشیند. انسان به تنهایی یارای این کار را دارد«(Camus, 2025, p. 84).

بنابراین از دیدگاه، کامو دریافت و فهم بی‌معنایی می‌تواند آغازگر راه تازه ای در زندگی انسان باشد. کامو اصالت را در پذیرش بی‌معنایی و کنار آمدن با تناقضات جهان و چالش های آن می داند(Golomb, 2012). از نظر کامو انسان مدرن، حتی زمانی که خود را خیرخواه، عادل یا اخلاقی می‌پندارد، گرفتار خودفریبی و میل پنهان به ستایش خویش است؛ و اصالت تنها زمانی ممکن می‌شود که فرد به این تناقضات تن دهد(Camus, 1998). عصیان، سرکشی یا طغیان در برابر این بی‌معنایی، از مهم ترین توصیه‌های کامو می‌باشد و وجود آدمی را به عصیان او گره می‌زند؛ از نظر کامو، در سختی های روزانه مان طغیان همان نقشی را دارد که تفکر دکارتی(می اندیشم پس هستم) در تفکر. طغیان، بنیادی است مشترک که هر انسانی نخستین ارزشهای خود را بر آن بنا می‌کند. من طغیان می کنم پس ما وجود داریم(Camus, 1995, p. 22).

بنابراین کامو بر این باور است که واکنش درست در برابر بی‌معنایی، نه خودکشی و نه یأس، بلکه طغیان است. طغیان به معنای رویارویی مداوم و شجاعانه با بی‌معنایی است؛ یعنی نپذیرفتن نیهیلیسم، رد امیدهای موهوم و ادامه جست‌وجوی معنا. انسان از رهگذر این طغیان، وجود خویش را تأیید می‌کند و به نوعی آزادی و هویت فردی دست می‌یابد(Karpouzis, 2024). از دیدگاه کامو، طغیان با اختیار و اشتیاق به زیستن پیوند دارد و انسان را به کنشگری فعال در جهان فرا می‌خواند. معنا از پیش داده نشده است، بلکه در بستر کنش، انتخاب و مواجهه‌ی انسان با وضعیت وجودی‌اش پدیدار می‌شود. کامو زندگی را با تمام وجود دوست دارد و آن را زیبا می‌داند. او پذیرش و تأیید زندگی را حتی بدون معنای فراتر توصیه می‌کند؛ انسان بودن یعنی در راه بودن و لذت بردن از مسیر، نه رسیدن به مقصدی خاص. راه‌حل بی‌معنایی، فرار یا خودکشی نیست، بلکه پذیرش آن و آری‌گویی به جهان است. اگر جهان پاسخی نمی‌دهد، تنها جایگاه انسان، همین دنیا و زیبایی‌های آن است؛ خورشید، دریا و لحظه‌های شور زیستن. کامو هنر را نوعی طغیان و پاسخ خلاق به بی‌معنایی می‌داند که نه سرگرمی، بلکه کنش وجودی برای نجات از بی‌معنایی است. کامو زندگی متعادل و خلاقانه را راه‌حل واقعی می‌داند (Camus, 1995, p. 99). کامو همچنین بر همبستگی انسانی برای غلبه بر بی‌معنایی تأکید دارد. ممدوا (Mammadova, 2024, p. 112) معتقد است که رمان طاعون مفهوم بی‌معنایی را از سطح فردی به تجربه‌ای جمعی گسترش می‌دهد و واکنش جامعه‌ای را در برابر همه‌گیری به تصویر می‌کشد. شخصیت‌ها طیفی از واکنش‌ها را بروز می‌دهند: از انکار و تسلیم تا همبستگی و مقاومت. در نهایت، رمان القا می‌کند که حتی در میانه‌ی بی‌معنایی، اعمال اجتماعی می‌توانند معنا و پیوند انسانی بیافرینند و ارزش

مقاومت در برابر نیروهای بی‌تفاوت طبیعت را تأیید کنند. در طاعون، شخصیت‌ها علی‌رغم پذیرش پوچی، همبستگی و مقاومت جمعی را برمی‌گزینند. از این‌رو، دو نوع بیگانگی قابل پی‌گیری است: بیگانگی منفعل (مانند مورسو در بیگانه) و بیگانگی سازنده که شامل فاصله‌گیری از عادت‌ها، پرسش‌گری و آمادگی برای طغیان است. در کل باید گفت که کامو، بی‌معنایی را می‌پذیرد و آن را سرآغاز بیداری می‌داند. او انسان را فرا می‌خواند تا در برابر این وضعیت تسلیم نشود، بلکه آن را به فرصتی برای برساختن اصالت خویش، پذیرش مسئولیت و همبستگی تبدیل کند. می‌توان گفت آنچه کامو به‌عنوان بی‌معنایی توصیف می‌کند، بیش از آنکه بیانگر نفی مطلق معنا باشد، ناظر بر گسست میان انتظار انسان از وضوح کامل و واقعیت پیچیده و چندلایه جهان است. کامو تأیید و پذیرش زندگی را، حتی بدون معنایی متعالی و فراتر از آن، توصیه می‌کند؛ از دیدگاه او، اصالت انسانی نه در دستیابی به غایتی نهایی، بلکه در کیفیت مواجهه با فرایند زیستن نهفته است. بر این اساس، راه‌حل کامو در برابر بی‌معنایی نه فرار یا خودکشی، بلکه پذیرش آگاهانه‌ی آن و تأیید ایجابی جهان است؛ در نبود پاسخ نهایی از سوی جهان، تنها امکان انسان، تجربه‌ی زیسته در همین جهان محسوس است.

تعلیم وتربیت معنادار و بی معنا

حال با توجه به اندیشه های آلبر کامو می‌توان پرسید که تعلیم و تربیت چگونه ممکن است بی‌معنا و پوچ تلقی شود تعلیم و تربیت معنادار چگونه امکان پذیر است؟ به طور کلی می توان ادعا کرد که تعلیم و تربیت در جهان امروز با چالش‌هایی چون کالایی شدن آموزش، کاهش عمق تفکر در فضای دیجیتال و عدم توجه کافی به معنویت، جلوه هایی از تعلیم و تربیت بی‌معنا یا کم معنا را نشان می‌دهد. هابسون (Hobson, 2017, p. 17) اشاره می‌کند که عبارت «پداگوژی بی‌معنا[1]» توسط منتقدان سیاست‌های آموزشی به کار رفته است. از نظر هابسون اصولا آموزش با پوچی و بی‌معنایی عجین است زیرا با دنیای ناتمام آغاز می‌کند، زیرا آموزش با ابهام سروکار دارد. شباهت دیگر آموزش و بی‌معنایی، ضرورت غلبه بر وضعیت موجود است، که در هر دو زمینه، این مساله مورد توجه است. با نظر به این توضیحات، در این بخش از نوشتار، با نظر به اندیشه‌های آلبر کامو موارد بی معنا و معنادار متناظر در تعلیم و تربیت مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد.

آموزش غیرمستقیم در مقابل آموزش مستقیم

[1] pedagogy of the absurd

به نظر می‌رسد یکی از مهم‌ترین درس‌های آلبر کامو، روش غیرمستقیم او در انتقال آموزه‌هاست. او تقریباً تمام دیدگاه‌های خود را در قالب رمان، داستان و استعاره بیان می‌کند، زیرا معتقد است حقیقت‌های بزرگ انسانی را نمی‌توان با سخنرانی مستقیم منتقل کرد؛ بلکه باید در بستر روایت و موقعیت‌های معنادار زندگی، به فرد نشان داده شوند. کامو در نقدی بر رمان تهوع سارتر تأکید می‌کند که رمان چیزی جز فلسفه‌ای به‌تصویردرآمده نیست و در یک رمان خوب، تمام فلسفه در قالب تصاویر جای می‌گیرد (Golomb, 2012, p. 120). او هشدار می‌دهد که انتقال مستقیم معنا اغلب به تحمیل آن منجر می‌شود؛ از این‌رو ترجیح می‌دهد مخاطب از طریق روایت و تجربه آگاه شود، نه اینکه متقاعد گردد.آموزش غیرمستقیم، به‌ویژه در مورد ارزش‌ها، مسائل دینی و اخلاقی، نتایج بهتری نسبت به روش مستقیم دارد. در تعلیم و تربیت، آموزش مستقیم ارزش‌ها (به ویژه ارزش‌های دینی و اخلاقی) اغلب به مقاومت یا پذیرش سطحی می‌انجامد. پژوهش‌ها(Mortazavi, 2022)،(Saeverot, 2022) نشان می‌دهند که انتقال مفاهیم دینی و اخلاقی به‌صورت غیرمستقیم مناسب‌تر است. این روش در قالب رمان، داستان و هنر، اهداف آموزشی را ملایم‌تر و ماندگارتر تحقق می‌بخشد، حالت تحمیل ندارد و مقاومت مخاطب را برنمی‌انگیزد. گلنچ و پوگاچ (Glesne & Pugach, 2018) معتقدند داستان یادگیری را عمیق‌تر و معنادارتر می‌کند، همدلی و فهم تفاوت‌های انسانی را افزایش می‌دهد و حس تعلق و اجتماع را در کلاس تقویت می‌کند. به‌زعم آنان، داستان نه‌تنها ابزار آموزشی، بلکه شکلی از کنش اخلاقی و کنشگری اجتماعی است. کودکان و نوجوانان معمولاً در برابر موعظه مستقیم مقاومت می‌کنند، اما روش غیرمستقیم آنان را در موقعیتی قرار می‌دهد که خود احساس کنند، تجربه نمایند و بیندیشند. با توجه به اندیشه‌ی کامو، برای تربیت واقعی و معنادار، به‌ویژه در مباحث دینی و اخلاقی، باید فضایی برای هنر، داستان‌گویی، استعاره و تجربه‌های وجودی گشود. در عصر حاضر، فناوری‌هایی مانند هوش مصنوعی می‌توانند در خدمت آموزش غیرمستقیم قرار گیرند؛ مثلاً با خلق داستان‌هایی که دانش‌آموز را درگیر موقعیت‌های اخلاقی کنند. روایت‌های دیجیتال تعاملی می‌توانند ارزش‌ها را بدون تحمیل، در دل تجربه‌ی زیسته وارد کنند و فرد را در موقعیت‌های شبیه‌سازی‌شده قرار دهند تا تصمیم بگیرد و پیامدهای آن را ببیند. پژوهش‌ها(Smeda, Dakich, & Sharda, 2014)، (Yaseen et al., 2025) نشان می‌دهند که روایت‌های دیجیتال، محیط‌های یادگیری معنادار و مشارکتی ایجاد می‌کنند که در آن دانش‌آموزان از طریق تأمل بر محتوا، تعامل عمیق‌تری می‌یابند و فناوری فراتر از انتقال اطلاعات، یادگیری را به تجربه‌ای فعال و مشارکتی تبدیل می‌کند. از منظر کامو، جهان فاقد معنای ذاتی و ازپیش‌تثبیت‌شده است؛ معنا حاصل مواجهه‌ی آگاهانه‌ی انسان با وضعیت وجودی خویش است و نمی‌توان

آن را به‌صورت گزاره‌های آماده منتقل کرد، بلکه محصول کنش و تجربه‌ی زیسته‌ی فرد است که در تعلیم‌وتربیت اگزیستانسیال مورد توجه قرار می‌گیرد. انتقال مستقیم معانی ازپیش‌تعیین‌شده، با ماهیت وجودی معنا ناسازگار است. کامو آگاهی اصیل را نتیجه‌ی مواجهه‌ی وجودی با وضعیت‌های مبهم و مسئله‌دار می‌داند؛ از این‌رو، حقیقت‌های وجودی بیش از آنکه گفته شوند، باید تجربه شوند. انتقال مستقیم، یادگیرنده را به پذیرنده‌ای منفعل تبدیل کرده و مشارکت وجودی او را در معناسازی محدود می‌سازد و معنا را به امری تحمیلی بدل می‌کند؛ اما آموزش غیرمستقیم، مبتنی بر روایت، هنر، تجربه، گفت‌وگو و موقعیت‌های تفسیری، امکان مشارکت فعال یادگیرنده را در خلق معنا فراهم می‌آورد.

عاملیت یادگیرنده در برابر عاملیت فناوری

بر اساس دیدگاه کامو، انتخاب و عمل فردی و به اصطلاح عاملیت انسان به عنوان پاسخی به بی‌معنایی جهان می‌باشد. از این رو هر چه انسان دارای عاملیت یا حس عاملیت باشد می‌تواند حس معنا و تاثیرگذاری داشته باشد. در حالی که کاهش عاملیت و احساس عدم توانایی انتخاب و تاثیرگذاری می‌تواند باعث احساس پوچی و بی‌معنایی شود. اشاره شد یکی از نتایجی که کامو از بی‌معنایی جهان استخراج می‌کند این است که انسان عصیان، اختیار و اشتیاق(به عمل) را برگزیند، و خود را از بی‌معنایی و پوچی برهاند. امروزه اعتقاد بر این است که فناوری دارای عاملیت بوده و عمل انسانی را به طرق مختلف تحت تاثیر قرار می‌دهد به طوری که نمی‌توان از عاملیت منحصر به فرد آدمی سخن گفت(Ihde, 1990; Latour, 2005; Verbeek, 2005). به ویژه در زمان حاضر با توجه گسترش فناوری‌هایی مانند هوش مصنوعی، به نظر می رسد روز به روز از میزان عاملیت انسان کاسته می‌شود و حتی پیش‌بینی می‌شود هوش مصنوعی جایگزین بسیاری از کارها و مسوولیت‌های انسانی خواهد شد(Harari, 2018)) . مساله قابل تامل این است که انسان ممکن است عاملیت خود را از دست داده یا عاملیت او بسیار کمتر از آنچه هست باشد. این مساله خود می‌تواند تشدید کننده بی‌معنایی و پوچی برای انسان تلقی شود. در عرصه تعلیم و تربیت نیز اگر آموزش و یادگیری نیز با دخالت های بیش از اندازه هوش مصنوعی به جای کشف فعالانه جهان، به یک فرآیند منفعلانه و مدیریت‌شده تبدیل شود باعث خواهند شد تعلیم و تربیت همه‌جانبه و معنادار جایگاه خود را از دست بدهد. برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهد فراگیران تمایل دارند به کمک هوش مصنوعی متکی شوند تا این که از آن برای یادگیری عمیق و توسعه مهارت‌های خوداستقلالی استفاده کنند(Darvishi et al., 2024)،(Moosavand, Aeini, & Sabbar, 2020) همچنین این پژوهش ها، تضعیف مهارت‌های انسانی، وابستگی شناختی و از دست رفتن استقلال تصمیم‌گیری در ارتباط با هوش مصنوعی را مورد تاکید قرار می‌دهند. به باور آنان، اتکای بیش از حد به فناوری ممکن است عاملیت و مهارت‌های اساسی انسان را کاهش دهد و ارزش‌های فرهنگی را

تحت‌الشعاع قرار دهد. پژوهش موتا وهمکاران(Mouta et al., 2025) نیز در مورد اینکه این فناوری‌ها، عاملیت ذهنی (فردی)، روابط بین فردی و جمعی را تحت تأثیر قرار دهند، هشدار می‌دهد. از دیدگاه کامو، اختیار تنها زمانی معنا دارد که فرد در موقعیتی قرار گیرد که بتواند بر خلاف فشارهای بیرونی تصمیم بگیرد(Camus, 1995). از دیدگاه کوریزینگاه و همکاران، هوش مصنوعی جایگاه انسانی را در شبکهٔ عاملیت می‌گیرد و مسئلهٔ کلاسیک «دستانِ بسیار» را تشدید می‌کند. همچنین ناشفاف بودن فرایند تصمیم‌گیری در هوش مصنوعی (جعبه‌سیاه) و پیچیدگی فنی و مالکیت فکری، نسبت‌دادن مسئولیت را دشوار می‌سازد. بر اساس دیدگاه پساپدیدارشناسانهٔ فربیک، انسان و فناوری هم‌دیگر را بازتولید می‌کنند. خودرو نه فقط توانایی ما را افزایش می‌دهد، بلکه نحوهٔ نگاه اخلاقی ما به جهان را نیز تغییر می‌دهد. به همین ترتیب، هوش مصنوعی ممکن است درک ما از عاملیت اخلاقی را تضعیف کند(Kruizinga et al., 2026). اگر قرار باشد الگوریتم به انسان بگوید چه کار درستی است، عاملیت اخلاقی انسان به حداقل می‌رسد و پاسخگویی معنا ندارد. اینجا دیگر شکاف مسئولیت نیست، بلکه فروپاشی کامل نحوهٔ پاسخگویی است(Kruizinga et al., 2026).

بنابراین با توجه به دیدگاه آلبر کامو که اختیار و اشتیاق به عمل را تنها پاسخ‌های اصیل انسان در برابر بی‌معنایی هستی می‌داند، فناوری‌هایی چون هوش مصنوعی، می‌توانند عاملیت یادگیرنده را تهدید کنند؛ همان عاملیتی که از نظر کامو لازمه طغیان و خلق معناست. از این رو اگر در عرصه تعلیم و تربیت، هوش مصنوعی، بدون تامل و مطالعه گسترش یابد و عاملیت یادگیرنده تهدید و تحدید شود، یادگیرنده و تعلیم و تربیت دچار بی‌معنایی و پوچی می شود. بنابراین حفظ عاملیت یادگیرنده و درگیری فعال او در فرایند یادگیری از جمله استلزاماتی است که برای حفظ آموزش معنادار ضروری می‌باشد. بدیهی است که استفاده از هوش مصنوعی باید در خدمت آموزش و برای بهبود یادگیری استفاده شود نه اینکه عاملی برای کاهش خلاقیت و عاملیت یادگیرنده. چنانچه دون آیدی معتقد است هر فناوری برخی جنبه های کاهشی و برخی جنبه های افزایشی برای انسان فراهم می کند(Ihde, 1990). هوش مصنوعی پتانسیل ایجاد خودمختاری کاذب را دارد طوری که دانش‌آموزان چنان به توصیه‌های هوش مصنوعی وابسته می‌شوند که توانایی تصمیم‌گیری مستقل و تفکر انتقادی را از دست می‌دهند(Karpouzis, 2024). بنابراین تعلیم معنادار یعنی عامل یادگیرنده، توانایی عصیان داشته باشد؛ نقد کند، ارزیابی کند، خلاق باشد، در برابر مساله قرار گرفته و مسوولیت یادگیری را برعهده بگیرد. هموار شدن یادگیری با فناوری ها و وابستگی بیش از حد به فناوری های مختلف ممکن است این روند را به روندی منفعلانه تبدیل کند. بر اساس فلسفه کامو، ارزش یادگیری

نه صرفاً در دستیابی به پاسخ صحیح، بلکه در تجربه زیسته مواجهه با مسئله نهفته است. فرایند جست‌وجو، تردید، خطا، بازاندیشی و انتخاب، همان عرصه‌ای است که فرد در آن عاملیت خود را تجربه می‌کند. بنابراین، هرچند فناوری می‌تواند نقش حمایتی مهمی در یادگیری داشته باشد، اما نباید جایگزین فرایندهای انسانی تصمیم‌گیری، قضاوت و مسئولیت‌پذیری شود. بر این اساس، تعلیم و تربیت معنادار در عصر هوش مصنوعی مستلزم طراحی محیط‌های یادگیری است که در آنها فناوری در خدمت تقویت عاملیت قرار گیرد. به جای آنکه سامانه‌های هوشمند پاسخ نهایی را ارائه دهند، می‌توانند با طرح پرسش‌های تأمل‌برانگیز، ارائه دیدگاه‌های متعارض و ایجاد موقعیت‌های مسئله‌محور، یادگیرندگان را به مشارکت فعال در فرایند معناسازی ترغیب کنند. در چنین الگویی، فناوری نه رقیب انسان، بلکه ابزاری برای گسترش ظرفیت‌های تفکر انتقادی و مسئولیت‌پذیری او خواهد بود. حفظ عاملیت یادگیرنده به معنای نفی ابزارهای هوشمند نیست، بلکه طراحی آن‌ها به گونه‌ای باشد که کاربر همواره امکان طغیان علیه پاسخ‌های ماشین را داشته باشد.

ابهام، عدم قطعیت و بیگانه سازی در برابر اطمینان و دانش یقینی

بخش مهمی از نظام‌های آموزشی مدرن بر انتقال پاسخ‌های قطعی و تثبیت‌شده استوار بوده‌اند. در حالی که جهان معاصر بیش از هر زمان دیگری با پیچیدگی، تغییرات سریع و عدم پیش‌بینی‌پذیری شناخته می‌شود. از این منظر، هدف آموزش نمی‌تواند صرفاً انتقال مجموعه‌ای از پاسخ‌های نهایی باشد، بلکه باید توسعه ظرفیت زیستن در شرایط عدم قطعیت را نیز در بر گیرد. ظهور هوش مصنوعی این مسئله را پیچیده‌تر کرده است. سامانه‌های هوشمند اغلب پاسخ‌هایی سریع، منسجم و ظاهراً قطعی تولید می‌کنند. این ویژگی می‌تواند این تصور را ایجاد کند که هر مسئله‌ای دارای پاسخی روشن و نهایی است. در حالی که بسیاری از مسائل انسانی، اخلاقی، اجتماعی و وجودی، ماهیتی تفسیری دارند و نمی‌توان آنها را به پاسخ‌های قطعی فروکاست. از دیدگاه آلبر کامو، جهان ماهیتی گنگ، مبهم و غیرقابل‌تقلیل به معانی قطعی دارد. انسانِ معناجو در جهانی زیست می‌کند که نسبت به پرسش‌های بنیادین او خاموش است و این تعارض، وضعیت بیگانگی را پدید می‌آورد. دستیابی به دانش یقینی در مسائل اساسی هستی ممکن نیست، اما این وضعیت به‌معنای نفی کنش نیست؛ بلکه مستلزم پذیرش آگاهانه‌ی محدودیت‌های معرفتی و وجودی انسان است. راه‌حل کامو، زیستن در دل ابهام و کنار آمدن با پیچیدگی‌های جهان است. هابسون در تحلیل شخصیت مورسو در بیگانه نشان می‌دهد که او ناگزیر در فضایی مملو از تناقض و عدم‌قطعیت زندگی می‌کند؛ این تناقض‌ها را انکار نمی‌کند و زندگی حاصل از آن را می‌پذیرد، این پذیرش به‌صورت تعهدی اخلاقی در کردار او متجلی می‌شود(Hobson, 2017, p. 46) . از این‌رو، آگاهی از بی‌معنایی و محدودیت‌ها، نه تهدید، بلکه زمینه‌ساز

رشد، انتخاب آگاهانه و مسئولیت‌پذیری اخلاقی است. هابسون بر اهمیت «بیگانه‌سازی» در آموزش تأکید دارد؛ تجربه‌ی ابهام و عدم‌تعادل، به‌قول دیویی، محرک کنجکاوی و یادگیری است(Hobson, 2017, p. 46). ماکسین گرین با طرح مفهوم «آشنایی‌زدایی[1]»، بر نگریستن به جهان از منظر یک بیگانه تأکید دارد و آن را برای مقابله با عادت‌زدگی و بی‌معنایی در کلاس ضروری می‌داند(Jeffers, 1998, p. 77) . از دیدگاه کامو، هر تلاش برای تفسیر قطعی رویدادها، خودفریبی است. در طاعون(Camus, 2007)، شیوع بیماری، تفسیرهای متضادی (نشانه‌ی الهی، حادثه، آزمون اخلاقی) برمی‌انگیزد، اما جهان پاسخی نمی‌دهد و این ابهام، انسان را در بلاتکلیفی دائمی نگه می‌دارد؛ حتی مرگ نیز ابهام‌ناپذیر نمی‌شود. بنابراین، تعلیم‌وتربیت معنادار در جهان معاصر نه بر انتقال پاسخ‌های قطعی، بلکه بر تقویت توان زیستن در ابهام استوار می تواند بنا شود. امروزه فناوری‌های نوین، به‌ویژه هوش مصنوعی، با ارائه‌ی داده‌های آماده، ابهام را کاهش می‌دهند و نوعی آسودگی کاذب ایجاد می‌کنند، درحالی‌که ممکن است داده‌ها نادرست باشند. شخصی‌سازی آموزش و بازخورد فوری از ویژگی‌های هوش مصنوعی است(Pedro, Subosa, Rivas, & Valverde, 2019)، اما این رویکرد، فرصت مواجهه با ابهام را از یادگیرنده سلب می‌کند و از دیدگاه اگزیستانسیال کامو، عصیان و خلاقیت را از بین می‌برد، زیرا خلق معنا در پرتو ابهام و سکوت جهان رخ می‌دهد. بااین‌حال، هوش مصنوعی می‌تواند به‌جای پاسخ‌های قطعی، با روش سقراطی، پرسش‌های تأمل‌برانگیز مطرح کند و یادگیرنده را به کشف پاسخ هدایت نماید. هابسون (Hobson, 2017) با الهام از ماکسین گرین، «آشنایی‌زدایی» را روشی برای بازگرداندن ابهام به کلاس درس پیشنهاد می‌کند. این همان بیگانگی سازنده است: تجربه‌ای که یادگیرنده را از نگاه عادی و روزمره به جهان بیرون می‌کشد و او را با پرسش‌هایی بی‌پاسخ مواجه می‌کند. هوش مصنوعی می‌تواند در خدمت این هدف به کار رود البته نه با حذف ابهام، بلکه با تولید موقعیت‌های مرزی؛ مثل شبیه‌سازی معضلات اخلاقی بدون پاسخ قطعی . در واقع باید گفت آنچه بی‌معناست، آموزش به مثابه انتقال مجموعه‌ای از پاسخ‌های بسته است، چه این انتقال توسط معلم انجام شود چه توسط الگوریتم انجام شود.

[1] Defamiliarization

همبستگی در برابر انزوا

اصولا یکی از کارکردهای نظام های تربیتی در جهان مدرن ایجاد وحدت و یکپارچگی و ایجاد حس همبستگی در بین اعضای جامعه می‌باشد. ولی در جهان فناورانه امروز، با افزایش روزافزون فناوری های مختلف مساله انزوای کودکان و نوجوانان و کاهش ارتباطات چهره به چهره نکته قابل تاملی می باشد. وابستگی انسان‌های امروز به فناوری‌های ارتباطی به ویژه تلفن‌های همراه بر کسی پوشیده نیست و ارتباط در جهان واقعی در بیشتر زمینه‌ها، جای خود را به ارتباط در جهان مجازی داده است. این در حالی است که کامو در آثارش(Camus, 1995, 2007)، بر همبستگی انسانی تاکید دارد. کامو نشان می‌دهد که چگونه گفت‌وگو به همبستگی وابسته است و همبستگی شرایط لازم برای گفت‌وگو را بازتولید می‌کند. در فلسفه‌ی کامو، عصیان فردی به تنهایی کافی نیست. او در انسان طاغی(Camus, 1995, p. 22) می‌نویسد: «من طغیان می‌کنم، پس ما وجود داریم.» همبستگی انسانی نه یک ارزش صوری، بلکه شرط تحقق معنا در جهان بی‌معنا است. رمان طاعون تصویری از این همبستگی است: در برابر بیماری‌ای که معنا ندارد، انسان‌ها با کنار هم ایستادن، معنایی موقت اما اصیل می‌آفرینند.در عصر فناوری، پارادوکس همبستگی به شدت خود را نشان می‌دهد: شبکه‌های اجتماعی ارتباط را افزایش می‌دهند اما اغلب به انزوای عاطفی و مقایسه‌های مخرب می‌انجامند. هوش مصنوعی شخصی‌ساز نیز ممکن است یادگیرنده را در حباب معنایی محبوس کند که در آن با دیدگاه‌های متضاد مواجه نمی‌شود. همان طور که در صفحات پیشین اشاره شد، کامو همبستگی را وسیله ای برای ایجاد معنا و همزیستی و دیالوگ می داند. از نظر کامو، گفتگو و درک متقابل و همبستگی می‌تواند به خلق معنا بینجامد. از دیدگاه هابسون و با نظر به اندیشه های کامو، گفت‌وگوی اصیل تنها در همبستگی ممکن می‌شود(Hobson, 2017).کروزن وهابسون(Curzon-Hobson, 2013) معتقدند بی‌معنایی از طریق گفت‌وگو حل می‌شود؛گفت‌وگوها، تفکر ما را فروتن می‌کنند و از طریق جامعه، مرزهای جدیدی را می‌سازند. همبستگی مورد تاکید کامو می تواند پاسخی به خطرات شخصی‌سازی افراطی توسط فناوری هایی مانند هوش مصنوعی باشد که ایجاد انزوا می‌کند. با گسترش فناوری هایی مانند هوش مصنوعی ممکن است دانش‌آموزان کمتر با ایده‌های مختلف و گاه متضاد روبرو شوند، بحث کمترکنند و از یکدیگر کمتر بیاموزند و گفتگو با همنوعان و یادگیری از همدیگر ممکن است جای خود را به گفتگو با فناوری و دستگاه بدهد. از دیدگاه پیترز و گرین، خرد در عصر هوش مصنوعی شامل استفاده از نقاط قوت هر دو، انسان و ماشین است. در حالی که هوش مصنوعی می‌تواند اطلاعات را به سرعت پردازش کند، انسان‌ها شهود، همدلی و درکی کل‌نگر از موقعیت‌های پیچیده را کمک می‌کنند(Peters & Green, 2024, p. 1183). در نتیجه استفاده از ظرفیت های انسان و هوش مصنوعی به طور همزمان می تواند برخی کاستی ها را پوشش

دهد. آموزش معنادار باید شرایط مشارکت فعال، گفتگو و تجربه مشترک انسانی را فراهم کند. بنابراین آموزش اگر تحت تاثیر فناوری های جدید در جهت شخصی سازی و کاهش ارتباطات بین فردی پیش برود می تواند بی‌معنایی را آن چنان که کامو معتقد بود افزایش دهد و در مقابل افزایش حس همبستگی در بین افراد از طریق گفتگوهای اصیل به ویژه در فضای مدرسه است که می تواند به خلق معنا و تعلیم و تربیت معنادار و افزایش حس همبستگی منجر شود. البته می‌توان از هوش مصنوعی در جهت همبستگی هم استفاده کرد؛ هوش مصنوعی می‌تواند برای آزاد کردن زمان معلم از وظایف اداری تکراری استفاده شود تا او بتواند بر چیزی متمرکز شود که هیچ ماشینی نمی‌تواند انجام دهد و آن ایجاد زمینه برای گفت‌وگوهای معنادار و پرورش فضای اعتماد و احترام متقابل است.

خلق معنا در برابر انتقال معنا

با الهام از اندیشه‌های آلبر کامو، می‌توان تعلیم و تربیت را نه فرآیندی برای انتقال معناهای ازپیش‌تعیین‌شده، بلکه عرصه‌ای برای خلق فعال معنا توسط سوژه‌ی انسانی تلقی کرد. در فلسفه‌ی کامو، جهان واجد معنای ذاتی و غایی نیست و انسان در مواجهه با پوچی و بی‌معنایی بنیادین، ناگزیر به آفرینش معنا از خلال کنش، انتخاب و حضور آگاهانه در جهان است (Camus, 2018). تعلیم و تربیت معنادار بر این پیش‌فرض می تواند استوار باشد که معنا امری قابل انتقال نیست، بلکه در بستر تجربه، تأمل و گفت‌وگوی بین‌الاذهانی شکل می‌گیرد. این دیدگاه مشابه آن چیزی است که جان دیویی نیز هم اشاره کرده است؛ دیویی تأکید می‌کند که یادگیری زمانی معنادار است که از دل تجربه‌ی زیسته و مواجهه‌ی مسئله‌مند با جهان برآید، نه از انباشت اطلاعات یا دریافت پاسخ‌های آماده(Dewey, 2007). بدین‌ترتیب، نقش آموزش نه تحویل معنا، بلکه فراهم‌سازی شرایطی است که در آن یادگیرنده بتواند معنا را در تعامل با دیگران و با جهان اجتماعی و طبیعی خلق کند. اهمیت این رویکرد در عصر فناوری‌های نوین و به‌ویژه هوش مصنوعی دوچندان می‌شود. گسترش نظام‌های یادگیری ماشینی و آموزش‌های مبتنی بر داده، خطر تقلیل آموزش به فرآیندی کارآمد اما تهی از بعد وجودی را به همراه دارد. برخی از متفکران تعلیم و تربیت هشدار می‌دهند که تمرکز افراطی بر اندازه‌گیری، استانداردسازی و انتقال دانش قابل سنجش، می‌تواند آموزش را از رسالت اصلی خود یعنی شکل‌دهی به سوژه‌هایی مسئول، پرسش‌گر و معناساز منحرف سازد(Biesta, 2009). در چنین شرایطی، هوش مصنوعی اگر صرفاً در خدمت انتقال سریع‌تر و دقیق‌تر معناهای تثبیت‌شده قرار گیرد، به بازتولید آموزش بانکی در قالبی فناورانه خواهد انجامید. با نظر به اندیشه های کامو، آموزش در عصر هوش مصنوعی باید به‌مثابه فضایی برای مقاومت آگاهانه در برابر ماشینی‌سازی تجربه‌ی انسانی طراحی شود. این مقاومت نه به معنای نفی فناوری، بلکه به معنای بازتعریف نقش آن است. فناوری و هوش مصنوعی

می‌توانند ابزارهایی برای تسهیل گفت‌وگو، گشودن افق‌های تفسیری جدید و مواجهه‌ی چندصدایی با مسائل پیچیده باشند، مشروط بر آن‌که در خدمت خلق معنا قرار گیرند، نه جایگزین آن. در این چارچوب، کلاس درس چه فیزیکی و چه دیجیتال باید به عرصه‌ای برای گفت‌وگو درباره‌ی ابهام، نااطمینانی و بحران‌های معنایی بدل شود. در دروس علوم انسانی و حتی حوزه‌های فنی و تخصصی، معلم می‌تواند با بهره‌گیری انتقادی از فناوری‌های نوین، دانش‌آموزان را به طرح پرسش‌های بی‌پاسخ، تردید در بدیهیات و تأمل در پیامدهای انسانی و اخلاقی دانش و فناوری دعوت کند. کامو بر اساس مفهوم عصیان اشاره می کند که معنا نه در انکار پوچی، بلکه در پذیرش آگاهانه‌ی آن و زیستن مسئولانه در دل تناقض‌ها پدید می‌آید (Camus, 1995). امروزه هوش مصنوعی می‌تواند نه پاسخ‌گوی نهایی، بلکه محرکی برای پرسش‌های عمیق‌تر درباره‌ی انسان، اختیار، مسئولیت و معنا باشد. بنابراین باید گفت که تعلیم و تربیت در عصر فناوری‌های نوین، اگر بخواهد وفادار به شأن انسانی خود باقی بماند، باید از منطق انتقال معنا فاصله گرفته و به سوی پرورش توانایی خلق معنا در شرایط ابهام، عدم قطعیت و پیچیدگی حرکت کند.

جدول ۱ –خلاصه‌ی استنتاجات تربیتی، مصادیق معنادار–بی‌معنا در تعلیم و تربیت

توصیه‌ی عملی	آموزش بی‌معنا	آموزش معنادار	نقش فناوری	مبنای فلسفی (کامو)	مؤلفه
طراحی سامانه‌های هوشمند به‌گونه‌ای که امکان طغیان علیه پاسخ ماشین را برای کاربر حفظ کنند	وابستگی فناورانه و انفعال در برابر پیشنهاد الگوریتم	عاملیت تصمیم‌گیری انسانی، طغیان و نقد فعال	هوش مصنوعی می‌تواند وابستگی شناختی و خودمختاری کاذب ایجاد کند	عصیان و اختیار، پاسخ اصیل به بی‌معنایی است	عاملیت
به‌کارگیری هوش مصنوعی به‌شیوه‌ی سقراطی (طرح پرسش) به‌جای ارائه‌ی پاسخ نهایی	جست‌وجوی قطعیت مطلق و اتکا به پاسخ‌های آماده	پذیرش عدم قطعیت و زیستن در ابهام	هوش مصنوعی پاسخ‌های قطعی و فوری ارائه می‌دهد و آسودگی کاذب می‌سازد	جهان مبهم است و پذیرش ابهام، شرط زیستن اصیل است	ابهام
استفاده از هوش مصنوعی برای آزادسازی زمان معلم جهت گفت‌وگوی عمیق‌تر با دانش‌آموزان، نه جایگزینی آن	انزوای دیجیتال و تعامل صرف با دستگاه	گفت‌وگوی انسانی و مواجهه با دیدگاه‌های متفاوت	شخصی‌سازی افراطی هوش مصنوعی می‌تواند انزوای دیجیتال و حباب معنایی ایجاد کند	«من طغیان می‌کنم، پس ما وجود داریم»	همبستگی

طراحی تکالیف و ارزیابی‌هایی که معناسازی فعال را می‌سنجند، نه صرفاً بازتولید پاسخ صحیح را	انتقال منفعلانه‌ی معناهای ازپیش‌تعیین‌شده (آموزش بانکی)	خلق فعال معنا در بستر تجربه و گفت‌وگوی بین‌الاذهانی	نظام‌های داده‌محور، معنا را به اطلاعات قابل‌سنجش فرومی‌کاهند	معنا ساخته می‌شود، منتقل نمی‌شود	خلق معنا

نتیجه‌گیری

با توجه به آنچه بیان شد به نظر می‌رسد توجه به آموزه های کامو در خصوص معنا می‌تواند به راهکارهای عملی در خصوص شیوه‌ها و عمل تربیتی بینجامد. در حالی در جهان معاصر، عنصرمعنا دچار بحران شده است، توجه به آموزه‌های کامو می‌تواند آموزش را به آموزشی معنادار و معنابخش برای فراگیران تبدیل کند؛ آموزشی که به‌جای خاموش کردن پرسش‌ها، آن‌ها را زنده نگه دارد و به‌جای حذف بی‌معنایی، فراگیرنده را برای مواجهه آگاهانه با آن آماده سازد، و امکان آزادی، مسئولیت و معنا را فراهم کند. این پژوهش با تحلیل چند دوگانه تربیتی در عصر فناوری؛ آموزش مستقیم در برابر غیرمستقیم، عاملیت انسانی در برابر سلطه فناوری، ابهام در برابر یقین، همبستگی در برابر انزوا و خلق معنا در برابر انتقال معنا، نشان می‌دهد که چگونه رویکرد متاثر اندیشه‌های کامو می‌تواند راهنمای عمل تربیتی باشد. تربیت معنادار توانایی زیستن در شرایط نامطمئن را پرورش می‌دهد و یادگیرنده را از مصرف‌کننده‌ای منفعل به سوژه‌ای فعال و پرسشگر تبدیل می‌کند. در نهایت، تعلیم و تربیت در عصر فناوری برای رهایی از بی‌معنایی و مکانیکی‌شدن، باید بار دیگر بر اختیار، مسئولیت، همبستگی و شجاعت مواجهه با بی‌معنایی تأکید ورزد؛ زیرا به تعبیر کامو، معنا در دل زندگی و در گرو انتخاب آگاهانه و طغیان سازنده پدیدار می‌شود. مسئله بنیادین آموزش در عصر هوش مصنوعی نه صرفاً انتقال دانش، بلکه حفظ ظرفیت معناسازی انسانی است. هراندازه فناوری بتواند فرایندهای شناختی را تسهیل کند، همچنان نمی‌تواند جایگزین فرایند وجودی خلق معنا شود. از این منظر، آموزش معنادار هنگامی محقق می‌شود که فناوری در خدمت توسعه عاملیت، مسئولیت‌پذیری و گفت‌وگوی انسانی قرار گیرد. بر اساس یافته‌های پژوهش، مدارس و دانشگاه‌ها باید فراتر از آموزش مهارت‌های فنی مرتبط با هوش مصنوعی حرکت کنند و ظرفیت‌های وجودی دانش‌آموزان برای قضاوت، مسئولیت‌پذیری، گفت‌وگو و معناسازی را نیز پرورش دهند. در غیر این صورت، ممکن است نظام‌های آموزشی از نظر فنی پیشرفته اما از منظر انسانی فقیر شوند. بر اساس تحلیل فوق، سه توصیه‌ی عملی مشخص برای مخاطبان مختلف قابل طرح است: نخست، در سطح طراحی برنامه‌درسی، مفهوم «آشنایی‌زدایی» را می‌توان به‌صورت عملیاتی

در قالب تکالیفی طراحی کرد که از دانش‌آموز می‌خواهند پیش از دریافت پاسخ هوش مصنوعی، مفروضات پنهان خودشان درباره‌ی مسئله را بنویسند و پس از دریافت پاسخ، آن را با شواهد مستقل به چالش بکشند. دوم، ابزارهای هوش مصنوعی آموزشی می‌توانند در نقاط کلیدی تعامل، توقف‌های اجباری تأمل و تفکر طراحی کنند که کاربر پیش از دریافت ادامه‌ی پاسخ، باید موضع خود را ثبت کند. سوم، در سطح ارزیابی، رد پای انتخاب‌ها و بازنگری‌های دانش‌آموز در فرایندکار با ابزارهای هوشمند (تاریخچه‌ی ویرایش، یادداشت‌های تأملی) می‌تواند بخشی از نمره‌ی نهایی باشد. در نهایت لازم است اشاره شود که پنج دوگانه‌ی ارائه‌شده در این پژوهش، نظامی بسته و قطعی برای طبقه‌بندی عمل تربیتی نیستند؛ بلکه، همان‌گونه که در بخش روش نیز اشاره شد، ابزارهایی تفسیری و اکتشافی‌اند که هدف‌شان برانگیختن تأمل معلمان و پژوهشگران است.

References

Abdolkarimi. (2021). *The End of Theology, Vol.* (Vol. 2). Tehran: Critique of Culture.

Adorno, T. W. (1966). Erziehung nach Auschwitz, in: Th. W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit. *Frankfurt/Main 1973 (Suhrkamp Verlag), p. 88-104. This text originally was a radio lecture broadcasted by Hessischer Rundfunk the 18th of april 1966.*

Bagheri, Sajjadiyeh, Tavassoli. (2010). *Approaches and Methods of Research in the Philosophy of Education*. Tehran: Publishing of the Research Institute for Social and Cultural Studies.

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education), 21*(1), 33-46.

Borgmann, A. (1999). *Holding on to Reality: The Nature of Information at the Turn of the Millennium*: University of Chicago press.

Camus. (1995). *The Rebel* (M. I. Talab., Trans.). Tehran: Qatra Publishing House.

Camus. (1998). *The Fall* (S. Farrokh., Trans.). tehran: Niloufar.

Camus. (2007). *The Plague* (R. S. Hosseini, Trans.). Tehran: Niloufar.

Camus. (2018). *The Stranger*. Tehran: Melina.

Camus. (2025). *The Myth of Sisyphus*. Tehran: Cheshme.

Curzon-Hobson, A. (2013). Confronting the Absurd: An educational reading of Camus' The stranger. *Educational Philosophy and Theory, 45*(4), 461-474.

Curzon-Hobson, A. (2014). Extending the contribution of Albert Camus to educational thought: An analysis of The Rebel. *Educational Philosophy and Theory, 46*(10), 1098-1110.

Darvishi, A., Khosravi, H., Sadiq, S., Gašević, D., & Siemens, G. (2024). Impact of AI assistance on student agency. *Computers & Education, 210*, 104967.

Dewey, J. (2007). *Experience and education*: Simon and Schuster.

Gertz, N. (2024). *Nihilism and technology*: Bloomsbury Publishing USA.

Gibbons, A., & Heraud, R. (2007). *Creativity, enterprise and the absurd: education and the Myth of Sisyphus–a challenge to an educator.* Paper presented at the Philosophy of Education Society of Australasia conference, Wellington.

Glesne, C. E., & Pugach, M. C. (2018). Story as Pedagogy: A Reflective Commentary. *LEARNing Landscapes, 11*(2), 31-38.

Golomb, J. (2012). *In search of authenticity: Existentialism from Kierkegaard to Camus*: Routledge.

Harari, Y. N. ((2018)). *omo Deus A Brief History of Tomorrow* (Z. Aali, Trans.). Tehran: Nashre Nov.

Heidegger, M. (1954). The question concerning technology. *Technology and values: Essential readings, 99*, 113.

Hobson, A. (2017). *Albert Camus and education*: Springer.

Ihde, D. (1990). *Technology and the lifeworld: From garden to earth*: Indiana University Press.

Jeffers, C. S. (1998). From both sides of the looking glass: Visions of imagination, the arts, and possibility. *The passionate mind of Maxine Greene:"I am... not yet*, 76-81.

Karpouzis, K. (2024). *Artificial intelligence in education: Ethical considerations and insights from ancient Greek philosophy.* Paper presented at the Proceedings of the 13th Hellenic Conference on Artificial Intelligence.

Kruizinga, M. V., Zwart, H., & Frissen, V. (2026). An absurdist ethics of AI: applying Camus' concepts of rebellion and dignity to the challenges posed by disruptive technoscience. *AI & society*, *41*(1), 185-201.

Latour, B. (2005). An introduction to actor-network-theory. *Reassembling the social*.

Leach, S., & Tartaglia, J. (2018). *The meaning of life and the great philosophers*: Routledge.

Mammadova, I. (2024). The concept of the absurd: Camus' literary exploration of existential philosophy. *Global Spectrum of Research and Humanities*, *1*(1), 111-120.

Moosavand, M., Aeini, B., & Sabbar, S. (2020). Future of AI and human agency: A qualitative study. *Journal of Cyberspace Studies*, *4*(2), 189-210.

Mortazavi, Z. (2022). Investigating indirect methods of religious ritual education from the perspective of the narrations of the Infallibles (AS) with an emphasis on promoting prayer. *Ma'arif Ahl al-Bayt (AS)*, *1*(1), 77-96. doi:10.22034/mab.2022.150815

Mouta, A., Pinto-Llorente, A. M., & Torrecilla-Sánchez, E. M. (2025). "Where is agency moving to?": Exploring the interplay between AI technologies in education and human agency. *Digital Society*, *4*(2), 49.

Pedro, F., Subosa, M., Rivas, A., & Valverde, P. (2019). Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development.

Peters, M. A., & Green, B. J. (2024). Wisdom in the Age of AI Education. *Postdigital Science and Education*, *6*(4), 1173-1195.

Roberts, P. (2008). Bridging literary and philosophical genres: Judgement, reflection and education in Camus' The Fall. *Educational Philosophy and Theory*, *40*(7), 873-887.

Roberts, P., Gibbons, A., & Heraud, R. (2013). Introduction: Camus and education. In (Vol. 45, pp. 1085-1091): Taylor & Francis.

Saeverot, H. (2022). *Indirect education: Exploring indirectness in teaching and research*: Taylor & Francis.

Sharpe, M. (2025). If nihilism is murder, what then? Camus' distinctive conception of nihilism & its overcoming. *Philosophy & Social Criticism*, 01914537251377672.

Sidorkin, A. M. (2025). Artificial intelligence: Why is it our problem? In (Vol. 57, pp. 1215-1220): Taylor & Francis.

Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. *Smart Learning Environments*, *1*(1), 6.

Stiegler, B. (1998). *Technics and time, 1: The fault of Epimetheus* (Vol. 1): Stanford University Press.

Truesdale, S. (2024). *Nihilism and Absolutes in the Thought of Albert Camus and Michel Onfray.* University of Georgia,

Verbeek, P.-P. (2005). *What things do: Philosophical reflections on technology, agency, and design*: Penn State Press.

Yaseen, H., Mohammad, A. S., Ashal, N., Abusaimeh, H., Ali, A., & Sharabati, A.-A. A. (2025). The impact of adaptive learning technologies, personalized feedback, and interactive AI tools on student engagement: The moderating role of digital literacy. *Sustainability*, *17*(3), 1133.