

Artificial Intelligence in History Education, an Opportunity or a Threat to Historical Memory

F. Hamed Soleimani^{*,1}

¹ Affiliation, MA in Post-Islamic Iranian History, Ferdowsi University of Mashhad

ABSTRACT

Keywords:

Artificial intelligence,
cultural memory,
historical representation,
history teachers,
algorithmic narrative.

1 ..Corresponding
author
✉hamed.30leymani73
@gmail.com

Background and Objectives: Based on the theoretical framework of cultural representation (Stuart Hall) and memory sites (Pierre Nora), this article examines the conflict between narratives produced by AI and the cultural memory of history teachers in Iranian schools. **Methods:** The research method is qualitative and based on deductive-inductive content analysis. The data include content analysis of GPT responses to historical questions and interviews with teachers in five provinces of the country (Yazd, Fars, Qom, Khorasan, Gilan). **Findings:** The findings show that algorithmic narratives, due to their reliance on statistical patterns and dominant sources, have a reductionist, context-free, and memory-deprived structure. In contrast, teachers, by utilizing lived memory, polyphonic narratives, and critical reflection, are working to strengthen history education against these contents. These resistances take the form of actions such as multi-narrativeization of questions, local retelling, and integration of family narratives with the curriculum. The research shows that the relationship between history, memory, and technology is a discursive arena that requires analysis beyond the level of the tool, and the role of the teacher, as a memory actor, remains at the forefront of this confrontation. **Conclusion:** The evolution of artificial intelligence technologies, especially language models such as ChatGPT, has not only affected educational systems; it has also redefined the methods of historical narrative. Hence, the conditions for applying knowledge in this field in education should be considered more.

ISSN (Online): 2783-2155

DOI:

10.48310/RHE.2025.4371

Received: 14/9/2024

Reviewed:

Accepted: 19/9/2024

PP: 59-81

Citation (APA): Soleimani , H. (2023). Artificial Intelligence in History Education, an Opportunity or a Threat to Historical Memory. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 5(3), 97-105.

 <https://doi.org/10.12345/tej.12.10.112>



هوش مصنوعی در آموزش تاریخ؛ فرصت یا تهدیدی برای حافظه تاریخ

مقاله مروری

حامد سلیمانی^{۱*}

۱. کارشناسی ارشد تاریخ ایران بعد از اسلام، دانشگاه فردوسی مشهد،

چکیده

پیشینه و اهداف: این مقاله با تکیه بر چارچوب نظری بازنمایی فرهنگی (استوارت هال) و مکان‌های حافظه (پی‌یر نورا)، به بررسی تعارض میان روایت‌های تولیدشده توسط AI و حافظه فرهنگی دبیران تاریخ در مدارس ایران می‌پردازد. **روش‌ها:** روش پژوهش، کیفی و مبتنی بر تحلیل مضمون قیاسی-استقرایی است. داده‌ها شامل تحلیل محتوای پاسخ‌های GPT به پرسش‌های تاریخی و مصاحبه با معلمان در پنج استان کشور (یزد، فارس، قم، خراسان، گیلان) است. **یافته‌ها:** یافته‌ها نشان می‌دهد که روایت‌های الگوریتمی، به دلیل اتکا به الگوهای آماری و منابع غالب، دارای ساختاری تقلیل‌گرا، بی‌زمینه و حافظه‌زدوده هستند. در مقابل، معلمان با بهره‌گیری از حافظه زیسته، روایت‌های چندصدایی، و بازاندیشی انتقادی، به مقاومتی در آموزش تاریخ در برابر این محتواها می‌پردازند. این مقاومت‌ها در قالب کنش‌هایی چون چندروایتی‌سازی پرسش‌ها، بازخوانی محلی، و تلفیق روایت‌های خانوادگی با متن درسی شکل می‌گیرد. پژوهش نشان می‌دهد که نسبت میان تاریخ، حافظه و فناوری، عرصه‌ای گفتمانی است که نیازمند تحلیل فراتر از سطح ابزار است و نقش دبیر، همچنان به‌عنوان کنشگر حافظه‌ای، در خط مقدم این مواجهه باقی می‌ماند. **نتیجه‌گیری:** تحول فناوری‌های هوش مصنوعی، به‌ویژه مدل‌های زبانی نظیر ChatGPT، نه تنها نظام‌های آموزشی را متأثر کرده؛ بلکه شیوه‌های روایت تاریخی را نیز دستخوش بازتعریف ساخته است. از این رو شرایط بکار بردن دانش این حوزه در آموزش بیشتر لحاظ گردد.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید

DOI:
10.48310/RHE.2
025.4371

واژه‌های کلیدی:

وش مصنوعی،
حافظه فرهنگی،
بازنمایی تاریخی،
دبیران تاریخ،
روایت الگوریتمی.
۱. نویسنده مسئول

hamed.30leymani7
3@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۶/۲۴

تاریخ بازنگری:

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۶/۲۹

شماره صفحات: ۵۹-۸۱

مقدمه

حول فناوری در دهه‌های اخیر نه تنها ساختارهای آموزش را دگرگون ساخته است؛ بلکه بنیان‌های معرفتی و هویتی یادگیری را نیز به نحوی بنیادین متأثر کرده است. یکی از پرچالش‌ترین نموده‌های این تحول، ورود هوش مصنوعی به عرصه آموزش و یاددهی-یادگیری است؛ پدیده‌ای که از نگاه صرفاً ابزاری فراتر می‌رود و به مثابه کنشی گفتمانی، مناسبات دانایی، روایت و حافظه را بازتعریف می‌کند (Selwyn, 2019).
35 در این میان، درس تاریخ بیش از سایر دروس تحت تأثیر این چرخش مفهومی قرار می‌گیرد؛ چراکه برخلاف دروس مبتنی بر محاسبه یا تمرین‌های عینی، آموزش تاریخ همواره با تفسیر، روایت‌سازی و بازنمایی حافظه تاریخی ملت‌ها پیوند خورده است (Treviño, 1995: 23).

در واقع تاریخ نه مجموعه‌ای از داده‌های بی‌جان؛ بلکه شبکه‌ای از روایت‌های معنادار است که در بستر نهادهای آموزشی، رسانه‌ای و فرهنگی بازتولید می‌شود (مک کولا، ۱۳۹۷: ۳۲). در چنین بستری هوش مصنوعی در مقام یک کنشگر جدید، می‌تواند به تولید خودکار پاسخ‌های متنی، خلاصه‌سازی متون تاریخی و حتی بازسازی‌های چندرسانه‌ای از رخدادها و تاریخی بپردازد. از یک سو این ظرفیت‌ها در ارتقای سرعت یادگیری، دسترسی سریع به اطلاعات و شخصی‌سازی فرایند آموزش نقش مثبتی ایفا می‌کنند (Lukin et al, 2016: 109). اما از سوی دیگر، ممکن است با بازنمایی ناقص یا سوگیرانه، حافظه تاریخی دانش‌آموزان را جهت‌دار ساخته یا دچار اغتشاش معرفتی نمایند (O'Neil, 2016: 112). قنبری، ۱۴۰۱: ۷۲.

برای نمونه پژوهش شیرزاد نشان داده است که پاسخ‌های هوش مصنوعی درباره وقایع معاصر ایران، غالباً مبتنی بر گفتمان‌های قالبی و برخی سوگیری‌های سیاسی و فرهنگی‌اند (شیرزاد، ۱۴۰۲). در این میان، نقش دبیر تاریخ به عنوان کنشگری آگاه، حافظ روایت‌های بومی و میانجی حافظه جمعی برجسته می‌شود. مواجهه معلمان با هوش مصنوعی صرفاً ابزاری و منفعلانه نیست، بلکه می‌تواند شامل نقد، ارزیابی، مقاومت یا بازخوانی روایت‌های ماشینی باشد. دبیران در موقعیتی قرار دارند که از یک سو با حافظه رسمی نظام آموزش و پرورش و از سوی دیگر با روایت‌های الگوریتمی AI مواجه‌اند و باید میان این دو، نوعی داوری معرفتی و آموزشی شکل دهند.

با وجود اهمیت این وضعیت در ادبیات پژوهشی، رویکردهایی که به نسبت میان فناوری‌های نوین بازنمایی تاریخی و تجربه زیسته دبیران پیردازند، اندک‌اند. مطالعات داخلی، عمدتاً بر کارایی فناوری و ارتقای یادگیری تمرکز دارند. برای نمونه، رحیمی (۱۴۰۰) نقش چت‌بات‌ها را در بهبود سرعت آموزش بررسی کرده و نوربخش و شریفی (۱۴۰۱) به تأثیر هوش مصنوعی بر یادگیری تعاملی پرداخته‌اند اما هیچ‌یک حوزه حساس آموزش تاریخ و بازنمایی حافظه را پوشش نداده‌اند. در سطح بین‌المللی نیز پژوهش‌هایی نظیر هولمز و همکاران (2019) یا ژائو و همکاران (2022) عمدتاً بر علوم پایه تمرکز دارند و کاربرد AI در دروس علوم انسانی را به حاشیه رانده‌اند. در بررسی منابع فارسی نیز، مرور پایان‌نامه‌ها و مقالات نمایه‌شده در پایگاه‌های علمی کشور، فقدان پژوهشی که به طور هم‌زمان تجربه معلمان تاریخ، محتوای AI و مفهوم حافظه را درآمیزد، به وضوح نمایان می‌سازد.

این مقاله تلاش دارد با هدف پاسخ‌گویی به این خلأ، تصویری دقیق از نسبت میان تاریخ، فناوری و حافظه در مدرسه ایرانی ارائه دهد. این هدف از دو مسیر دنبال می‌شود: نخست، تحلیل تجربه و دیدگاه دبیران تاریخ درباره استفاده از هوش مصنوعی در کلاس دوم، تحلیل محتوای تاریخی تولیدشده توسط AI از نظر دقت، سوگیری، ساخت روایت و بازنمایی حافظه، افزون بر این، مقاله می‌کوشد تا گونه‌های مقاومت پنهان دبیران و راهبردهای بومی‌ای را که برای خنثی‌سازی روایت‌های ماشینی و تک‌سویه در کلاس به کار گرفته می‌شود؛ نیز شناسایی و تحلیل کند. پرسش‌های محوری مقاله عبارت‌اند از: دبیران تاریخ، فناوری AI را چگونه در فرآیند یاددهی تجربه می‌کنند؟ آیا روایت تاریخی هوش مصنوعی با حافظه آموزشی رسمی همسو است یا در تقابل قرار دارد؟ این مواجهه چه پیامدهایی برای نقش تربیتی دبیران در بازتولید هویت دانش‌آموز دارد؟ و چه الگوهای بومی‌ای برای بازسازی روایت تاریخی و بازاندیشی در برابر حافظه ماشینی در عمل آموزشی پدید آمده‌اند؟

تحلیل این مسئله، به کمک دو نظریه مکمل انجام می‌شود: نخست، نظریه بازنمایی فرهنگی استوارت هال که بازنمایی را نه بازتاب واقعیت؛ بلکه فرایندی گفتمانی و معنا‌ساز می‌داند، بدین معنا که هر تصویری از گذشته، محصول تعامل قدرت، زبان و فرهنگ است (Hall, 1997: 35). دوم، نظریه مکان‌های حافظه از پی‌یر نورا که حافظه رسمی را ساختاری نهادینه‌شده و مبتنی بر حذف و انتخاب‌های هدفمند در نهادهایی چون تقویم، کتاب درسی، و اکنون هوش مصنوعی می‌داند (نورا، ۱۳۸۶: ۱۴). این چارچوب نظری ما را قادر می‌سازد تا محتوای AI را نه صرفاً

به‌عنوان داده؛ بلکه به‌عنوان کنشی در بازسازی حافظه و تاریخ تحلیل کنیم و همچنین موقعیت دبیر را به‌عنوان داور میان حافظه مردمی و حافظه ماشینی به‌دقت مورد واکاوی قرار دهیم. بدین‌سان، مقاله پیش‌رو برآن است تا با بهره‌گیری از روش‌های کیفی و تحلیل گفتمان، روایتی پژوهش‌محور و انتقادی از نقش هوش مصنوعی در آموزش تاریخ در مدارس ایران ارائه دهد؛ روایتی که نه در ستایش بی‌چون‌وچرای فناوری، بلکه در فهم چالش‌های تربیتی، هویتی و حافظه‌ای آن ریشه دارد.

پیشینه پژوهش

مطالعات انجام‌شده در حوزه تلفیق فناوری‌های نوین با آموزش تاریخ نشان می‌دهد که بیشتر پژوهش‌ها تمرکز خود را بر وجوه فنی، تسهیل‌گر یا کاربردی هوش مصنوعی در نظام آموزشی قرار داده‌اند. در مقابل، نسبت میان این فناوری با مفاهیم پیچیده‌ای چون حافظه تاریخی، روایت‌سازی، هویت فرهنگی و تجربه زیسته معلمان کمتر به‌طور نظام‌مند مورد واکاوی قرار گرفته‌است.

در سطح بین‌المللی، هولمز، بیالیک و فادل (2019) در پژوهشی بنیادین با عنوان *Artificial Intelligence in Education: Promise and Implications for Teaching and Learning* که توسط مرکز بازطراحی برنامه درسی منتشر شد، به نقش هوش مصنوعی در بهینه‌سازی تدریس، شخصی‌سازی آموزش و کاهش بار اداری معلم اشاره کرده‌اند اما تحلیل آنان عمدتاً معطوف به علوم پایه است و جایگاه علوم انسانی، به‌ویژه تاریخ، مغفول مانده‌است. ژائو و همکاران (2022) نیز در مقاله‌ای مروری در مجله *Computers and Education: AI* کاربردهای رایج AI در کلاس‌های درس مانند پیش‌بینی عملکرد، توصیه‌گر محتوا و یادگیری تطبیقی را دسته‌بندی کرده‌اند. با این حال، آنان تصریح می‌کنند که در دروس مفهومی و تفسیرمحور مانند تاریخ، چالش‌هایی چون سوگیری، تحریف روایت و حذف برخی روایت‌های بومی وجود دارد، بی‌آنکه تحلیل مستقلی بر این موضوع ارائه دهند. افزون بر این، الوندو و همکاران (2023) در مطالعه‌ای تحلیلی منتشرشده در arXiv به ارزیابی عملکرد مدل‌های زبانی هوش مصنوعی در پاسخ‌گویی به پرسش‌های تاریخی پرداخته‌اند. آنان نشان داده‌اند که این مدل‌ها در غیاب زمینه فرهنگی و تاریخی، دچار بازنمایی ناقص، تقلیل‌گرایی و روایت‌های کلیشه‌ای می‌شوند با این حال، جنبه‌های

تربیتی، نقش معلم، یا حافظه تاریخی در بستر آموزش رسمی در آن مغفول مانده است.

در ادبیات فارسی نیز وضعیتی مشابه حکم فرماست. مقاله «فرصت‌ها و چالش‌های بهره‌گیری از هوش مصنوعی در آموزش تاریخ: از منظر معلمان» نوشته ابراهیمی و قاسمی (۱۴۰۳) که در فصلنامه مطالعات آموزش تاریخ منتشر شده، دیدگاه ۵۰ معلم تاریخ را در قالب پرسشنامه بررسی کرده است. یافته‌های مقاله مزایایی مانند افزایش سرعت تدریس و تنوع منابع را برجسته می‌سازد و هم‌زمان به نگرانی‌هایی چون تحریف روایت‌ها و تضعیف محتوای ارزشی اشاره می‌کند. با وجود این، مقاله فاقد چارچوب نظری روشن برای تحلیل روایت تاریخی و حافظه است و همچنین به دلیل روش کمی، از تحلیل کیفی تجربه زیسته معلمان بازمانده است.

نجف‌زاده (۱۴۰۳) نیز در مقاله‌ای با عنوان «آموزش تاریخ و هوش مصنوعی: محاسن و معایب آن» منتشرشده در فصلنامه پژوهشی در آموزش تاریخ، فهرستی از ابزارهای AI مانند ChatGPT، DALL·E و Midjourney را معرفی کرده است. این مقاله با رویکردی توصیفی به طرح مزایا و تهدیدهای فناوری در تدریس تاریخ پرداخته اما فاقد مسئله محوری مشخص، چارچوب نظری تحلیلی، و روش پژوهشی تجربی است. مفاهیمی چون حافظه تاریخی، بازنمایی و واکنش فرهنگی معلمان در مواجهه با محتواهای هوشمند در آن مغفول مانده‌اند.

از منظر میدانی، مقاله خسروی نسب (۱۴۰۳) با عنوان «تدریس دروس تاریخ متوسطه دوم با هوش مصنوعی» که در کنفرانس بین‌المللی مطالعات کاربردی تعلیم و تربیت ارائه شده، نشان می‌دهد که کاربرد فناوری‌های نوین می‌تواند به ارتقای مشارکت و کیفیت یادگیری منجر شود. با این حال تمرکز مقاله بر ابعاد تکنیکی، اجرایی و انگیزشی است و فاقد تحلیل نظری دربار؛ روایت، حافظه یا هویت تاریخی دانش‌آموزان است. همچنین در پژوهش «امکان‌سنجی کاربردی هوش مصنوعی در آموزش ابتدایی ایران» تألیف احمدی و طهماسب‌زاده شیخ‌لار (۱۴۰۴) که در نشریه مطالعات تعلیم و تربیت کاربردی دانشگاه تبریز به چاپ رسیده، امکان‌های فنی و محدودیت‌های اجرایی در سطح کلان بررسی شده اما موضوع تاریخ، روایت یا هویت فرهنگی محوریت ندارد.

آنچه در مجموع بر بیشتر این پژوهش‌ها عارض است، فقدان تحلیل نظری منسجم و غیبت چارچوب‌های تحلیلی مانند نظریه بازنمایی استوارت هال یا مکان‌های حافظه پی‌یر نورا است. از این‌رو، داده‌های گردآوری‌شده در آنها عمدتاً در

سطح توصیف عملکرد یا ابزار باقی می ماند و به سطوح گفتمانی، حافظه ای یا هویتی نفوذ نمی کند. همچنین هیچ یک از آنها به مفهوم «حافظه الگوریتمی» یا تعامل میان روایت ماشینی و تجربه تاریخی دانش آموز در کلاس درس نپرداخته اند. بدین سان جایگاه پژوهش حاضر روشن می شود: نخست، با بهره گیری از چارچوب نظری تلفیقی نورا و هال، امکان تحلیل مفاهیم حافظه، روایت و بازنمایی را فراهم می آورد. دوم به جای روش های کمی، از رویکرد کیفی مبتنی بر مصاحبه عمیق بهره می گیرد تا تجربه زیسته دبیران را در مواجهه با محتوای تولیدشده توسط AI واکاوی کند. سوم هم زمان دو سطح محتوایی (تولیدات AI) و پداگوژیک (نحوه مواجهه دبیران با این محتوا) را پوشش می دهد و امکان مطالعه پویایی میان حافظه زیسته و حافظه الگوریتمی را در کلاس تاریخ فراهم می سازد. از این رو، پژوهش پیش رو نه تنها بر خلأهای مطالعات موجود انگشت می گذارد؛ بلکه مسیری نو در تحلیل آموزش تاریخ در عصر هوش مصنوعی ترسیم می کند.

روش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی طراحی شده است؛ چراکه مسئله اصلی آن نه بررسی کمی رفتار یا نگرش، بلکه فهم عمیق نسبت میان بازنمایی های تاریخی تولیدشده توسط هوش مصنوعی و تجربه زیسته دبیران تاریخ در مواجهه با این محتواهاست. از آنجا که هدف، شناخت معانی، گفتمان ها و سازوکارهای حافظه در بستر آموزش است، رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون، رویکردی متناسب تلقی می شود (لینکلن و گوبا، ۱۳۸۵: ۱۲۶). در این روش، داده ها نه براساس فراوانی؛ بلکه با توجه به بافت معنایی و عمق مفهومی آنها تحلیل می شوند و پژوهشگر می کوشد از خلال الگوها، مضامین، حذف ها و برجسته سازی ها، ساختار پنهان روایت را بازیابی کند (همان: ۱۳۰).

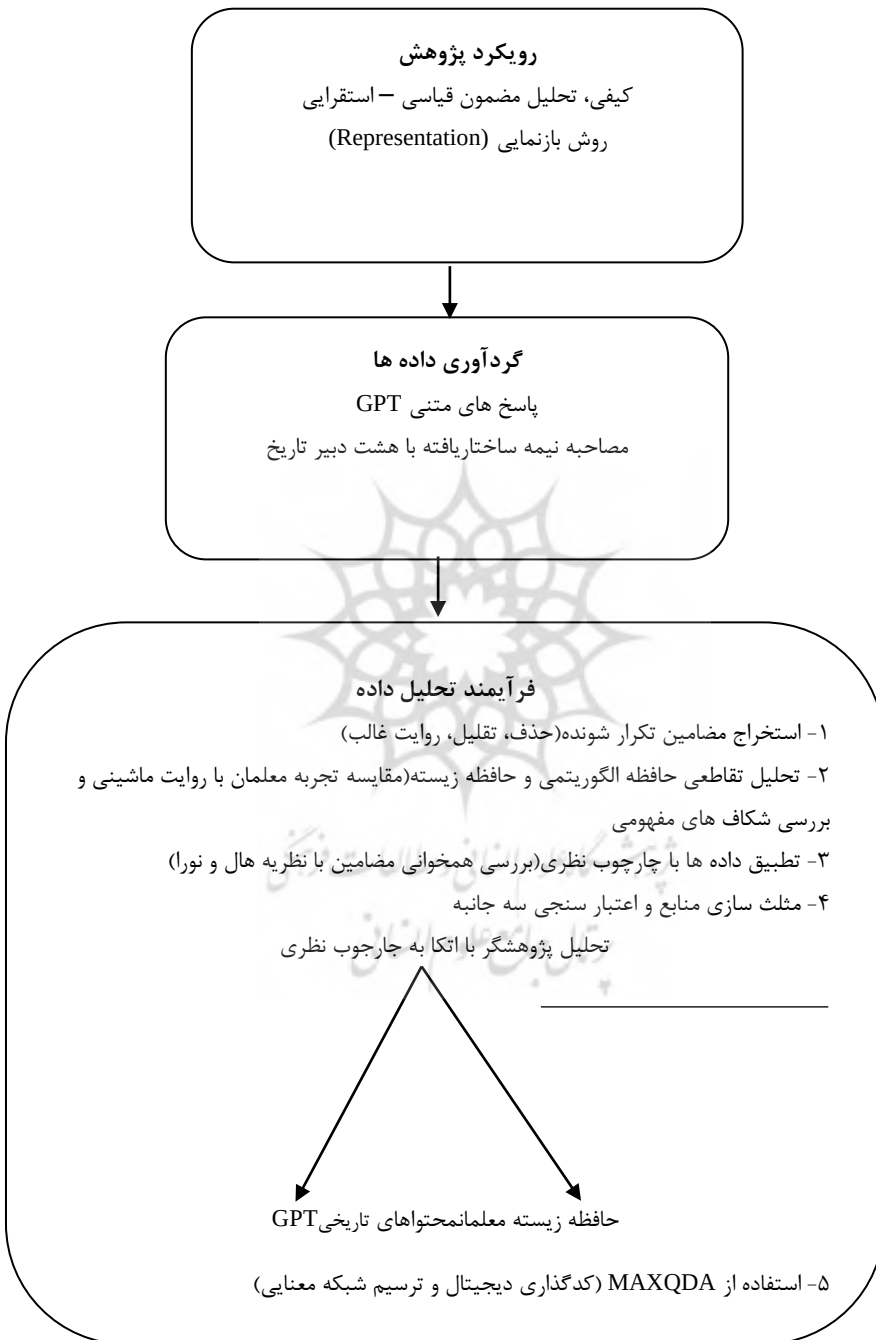
جامعه پژوهش شامل دو منبع داده ای است: نخست، مجموعه ای از پاسخ های متنی تولیدشده توسط مدل GPT به پرسش های رایج در تدریس تاریخ ایران؛ دوم، مصاحبه های نیمه ساختاریافته با دبیران تاریخ در مقطع متوسطه دوم.

هدف از تحلیل داده های ماشینی، شناسایی الگوهای بازنمایی تاریخی در محتوای تولیدی هوش مصنوعی است به ویژه آن که چه روایت هایی برجسته شده اند، چه رویدادهایی غایب اند، و چه پیش فرض های گفتمانی در متن مستتر است. در سوی دیگر، مصاحبه با دبیران، دریچه ای به تجربه انسانی، تأمل حرفه ای، و حافظه زیسته

می‌گشاید، جایی که معنا نه در تولید ماشینی؛ بلکه در مواجهه انسانی شکل می‌گیرد. نمونه‌گیری به صورت هدفمند انجام گرفته است. برای بخش اول، پنج پرسش تاریخی که در کلاس‌های تاریخ ایران رایج‌اند (از جمله شخصیت کوروش، قیام عاشورا، علل سقوط قاجار، مفهوم مشروطه و انقلاب اسلامی)، در اختیار مدل **GPT** قرار گرفت و پاسخ‌ها مستند شدند. برای بخش دوم، ۸ دبیر تاریخ (۴ زن و ۴ مرد) از شهرهای مختلف ایران، که سابقه تدریس بیش از ده سال داشتند و با فناوری‌های آشنایی نسبی داشتند، انتخاب شدند. این دبیران با ابزار مصاحبه نیمه‌ساختاریافته مورد گفت و گو قرار گرفتند و محورهایی چون اعتماد به محتوای **AI**، احساس تضاد یا همپوشانی با روایت رسمی، و نگرش آن‌ها نسبت به حافظه تاریخی ماشینی بررسی شد.

تحلیل داده‌ها با روش «تحلیل مضمون قیاسی-استقرایی» صورت گرفت. در ابتدا براساس چارچوب نظری مقاله، مفاهیم کلیدی مانند بازنمایی، حذف، حافظه رسمی، حافظه زیسته و مکان حافظه، به عنوان کدهای اولیه استخراج شدند. سپس از خلال بازخوانی متن‌ها، کدهای ثانویه‌ای چون «تکرار گفتمان مدرن غربی»، «تاریخ‌زدایی»، «شک‌ورزی نسبت به منابع»، یا «احساس بیگانگی از متن» شناسایی شد و در فرایندی بازگشتی، به مضامین کلان ترکیب شدند. نرم‌افزار MAXQDA به عنوان ابزار کمکی در دسته‌بندی و کدگذاری داده‌ها استفاده شد.

برای اعتباربخشی به داده‌ها، از روش مثلث‌سازی منابع و تحلیل بازگشتی بهره گرفته شد، بدین معنا که یافته‌ها در سه سطح محتواهای **AI**، نظرات دبیران، و تحلیل پژوهشگر مقایسه شدند. همچنین، یافته‌ها در سه مرحله توسط پژوهشگر بازبینی و تطبیق داده شدند تا پایداری در تحلیل افزایش یابد. کوشش شد تا سوگیری شخصی در تحلیل با بهره‌گیری از بازخوانی نظری و تطبیق با چارچوب نظری، به حداقل برسد. در مجموع روش‌شناسی این مقاله بر آن است تا از خلال تقابل میان روایت‌های الگوریتمی و تجربه انسانی، به شکلی نظریه‌مند، نسبت میان فناوری، حافظه و روایت تاریخی را در آموزش مدارس ایران بازنمایی کند.



نمودار ۱. طرح واره روش تحقیق، ابزارها و فرآیند تحلیل در پژوهش

یافته‌ها

در امتداد مبانی نظری و رویکرد کیفی پژوهش، تحلیل داده‌ها با تکیه بر منطق «تحلیل مضمون قیاسی-استقرایی» سازمان یافته است. چارچوب نظری تلفیقی مقاله-که از نظریه بازنمایی فرهنگی هال و مفهوم مکان‌های حافظه نورا بهره می‌گیرد-مسیر تحلیل را نه در سطح سطحی داده‌ها؛ بلکه در لایه‌های گفتمانی و حافظه‌ای آنان هدایت می‌کند. از یک‌سو، محتواهای تولیدشده توسط مدل GPT به‌مثابه بازنمایی الگوریتمی از تاریخ رسمی و عمومی و از سوی دیگر، مصاحبه‌های دبیران به‌مثابه صداها زیسته و بومی حافظه تاریخی، داده‌هایی را فراهم می‌آورند که در هم‌نشینی با چارچوب نظری، امکان خوانش انتقادی را پدید می‌آورند. این خوانش از دل مقایسه، تضاد و تلاقی میان حافظه رسمی و حافظه زیسته، مضامین کلان تحلیل را استخراج می‌کند. به‌این‌ترتیب، یافته‌های پژوهش در سه محور مستقل اما مرتبط سامان یافته‌اند که هرکدام بخشی از دینامیک بازنمایی تاریخ در بستر تعامل انسان و هوش مصنوعی را روشن می‌سازند.

بازنمایی تقلیل‌گرایانه تاریخ در پاسخ‌های AI

نخستین لایه از تحلیل داده‌ها به واکاوی نحوه بازنمایی وقایع تاریخی در متون تولیدشده توسط مدل زبانی GPT اختصاص دارد. برخلاف انتظار عمومی از ابزارهای هوشمند که بتوانند روایت‌هایی دقیق، متوازن و چندبُعدی از تاریخ ارائه دهند، بررسی پاسخ‌های تولیدشده به چندین سناریوی آموزشی تاریخ نشان می‌دهد که آنچه از دل این مدل بیرون می‌آید، اغلب نسخه‌ای «تصحیح‌نشده» از حافظه رسمی، تقلیل‌یافته و بی‌زمینه است. این پاسخ‌ها نه تاریخ را روایت می‌کنند نه تضادهای آن را برجسته می‌سازند؛ بلکه گذشته را به بسته‌های اطلاعاتی بی‌روح، میانگین‌گیری‌شده و مبتنی بر وفور داده تقلیل می‌دهند.

در این مطالعه، از دبیران خواسته شد که پنج موضوع متفاوت از دوره‌های تاریخی متنوع (از هخامنشی تا صفویه و از مشروطه تا انقلاب اسلامی) را با استفاده از GPT در کلاس بازآفرینی کنند. نتایج حیرت‌انگیز بود. برای مثال، در پاسخ به پرسش: «کوروش بزرگ چه نقشی در وحدت ایران ایفا کرد؟»، GPT پاسخ داد: «کوروش هخامنشی بنیان‌گذار امپراتوری ایران بود که با تساهل دینی، قانون‌مداری و منشور

حقوق بشر، ایران را متحد کرد.» این پاسخ در ظاهر دقیق است اما غیاب هرگونه مناقشه تاریخی، دیدگاه جایگزین، یا تردید در منابع باستانی، آن را به تصویری اسطوره‌گرایانه از کوروش بدل می‌سازد. یکی از دبیران تاریخ متوسطه دوم در این باره گفت: «دانش آموز من با خنده گفت: یعنی همه مورخان جهان اشتباه می‌کردند؟ این فقط تعریف بود نه تاریخ.» در نمونه‌ای دیگر، GPT در پاسخ به سؤال «نتایج حمله مغول چه بود؟» نوشته‌بود: «حمله مغول‌ها باعث ویرانی شهرها و کاهش جمعیت شد، اما بعداً به شکوفایی علم و هنر به ایران منجر شد.» در این پاسخ، تعارضات قومی، فجایع انسانی و بحران حافظه‌ای که مغولان در حافظه ایرانیان بر جای گذاشتند، حذف شده و تنها لایه‌ای از بازسازی مثبت‌گرایانه به‌جا مانده‌است.

به‌گفته یکی از دبیران خراسان شمالی: «دانش آموز من فقط فهمید مغول‌ها بد نبودند. درد مردم کجاست؟ چرا از ویرانی طوس و انزوای اجتماعی چیزی نیست؟» پاسخ‌ها در رابطه با تاریخ اسلام نیز خالی از لایه‌های تفسیری بودند. در پاسخ به سؤال «علت وقوع عاشورا چه بود؟»، تنها عباراتی چون «اختلافات سیاسی و بیعت‌نکردن امام حسین» آمده‌بود، بدون هیچ‌اشاره‌ای به ساختار قدرت اموی، مفهوم مظلومیت، یا روایت آیینی شیعیان. دبیری از قم گفت: «این مدل حتی نمی‌فهمد چرا ما هنوز در دهه محرم عزاداری می‌کنیم. فکر می‌کند عاشورا فقط یک واقعه سیاسی بوده است.» این‌گونه پاسخ‌ها، نشان می‌دهد که GPT تاریخ را بدون حافظه، آیین و جایگاه عاطفی روایت می‌کند.

به نظر می‌رسد یکی از عوامل مهم در ارائه‌های اینگونه پاسخ‌ها، تفاوت چشم‌گیر در نسخه‌ها و مدل‌های GPT است. در یک برآورد از جامعه آماری یکصد و بیست نفری دبیران و دانش‌آموزان مشخص گردید که بیش از ۹۵٪ دانش‌آموزان و معلمان در ایران از نسخه رایگان و محدود GPT-3.5 استفاده می‌کنند. این نسخه، برخلاف GPT-4 Plus، فاقد توانایی تطبیق روایتی، تحلیل چندلایه و استفاده از منابع متنوع‌تر است. در حالی که مدل پیشرفته‌تر در پاسخ به پرسش «علت وقوع نهضت مشروطه چه بود؟» به تمایز میان جریان‌های مذهبی، روشنفکران، و الگوهای مشروطه‌خواهی غربی اشاره می‌کرد، نسخه رایگان تنها عباراتی کلی درباره «فساد درباری و فشار خارجی» ارائه می‌داد.

از منظر نظری، این وضعیت را می‌توان با استفاده از مفهوم «بازنمایی منفعل»^۱ در نظریه‌های توضیح داد. GPT نه خالق معناست و نه تولیدکننده روایت؛ بلکه بازتاب‌دهنده آن الگوهایی است که در فضای وب، رسانه‌ها و منابع دیجیتال غالب‌اند. در نتیجه، روایت‌های پرکاربردتر، جهانی‌شده‌تر و رسانه‌ای‌تر، بر روایت‌های محلی، مقاومت‌محور و حافظه‌ای غلبه می‌کنند. این همان چیزی است که نورا از آن به‌عنوان «فقدان خاطره در حافظه رسمی» یاد می‌کرد؛ یعنی جایی که گذشته، بدون مکان، آیین و تنش، در قالب «تاریخ بی‌جان» بازنمایی می‌شود (نورا، ۱۳۸۶: ۵۵). در نهایت، بازنمایی تقلیل‌گرایانه تاریخ در متون GPT را می‌توان در سه ویژگی خلاصه کرد: فقدان تنوع روایی، حذف عناصر حافظه‌محور، و تعمیم‌های سطحی. این سه ویژگی، نتیجه منطقی داده‌محور، بی‌زمینه و بازاری الگوریتم است؛ منطقی که نه برای روایت‌گری تاریخی؛ بلکه برای تسهیل پاسخ‌دهی سریع، میانگین‌گیری از منابع و حذف موارد غیرمعمول طراحی شده است. از این‌رو پاسخ‌های تاریخی AI، به‌ویژه در نسخه‌های محدودتر، بیش از آن که آینده‌ای از گذشته باشند، بازتابی از حافظه‌زدایی الگوریتمی‌اند؛ حافظه‌ای بدون زخم، بدون آیین، بدون بومی‌سازی. و این، دقیقاً همان نقطه‌ای است که تجربه دبیران، حافظه مردمی و تحلیل نظری به ما می‌گوید: «ما با داده طرف نیستیم؛ ما با غیبت حافظه مواجه‌ایم.»

تجربه دبیران تاریخ و حافظه زیسته در مواجهه با AI

داده‌های کیفی گردآوری‌شده از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساخت‌یافته با هشت دبیر تاریخ، تصویری دقیق و زنده از مواجهه انسانی با ابزارهای ماشینی ترسیم می‌کند. این تجربه‌ها نه فقط واکنشی به محتوای تولیدشده توسط هوش مصنوعی‌اند؛ بلکه برساخته‌هایی از حافظه زیسته، تجربه آموزشی و حساسیت تاریخی‌اند که در طی سال‌ها تدریس انباشته شده‌اند. به‌بیان دیگر این دبیران خود حاملان «مکان‌های حافظه»‌اند، آن‌گونه که نورا می‌گوید، حافظه‌ای غیرنهادینه اما زنده و متصل به آیین، فضا و تکرار (نورا، ۱۳۸۶: ۷۸).

۱- بازنمایی منفعل، در نگاه استوارت هال، به تلقی نادرستی اشاره دارد که رسانه یا روایت تاریخی را فقط آیین‌های بی‌طرف برای انتقال معنا می‌پندارد، درحالی‌که هال بازنمایی را کنشی فعال در تولید معنا می‌داند. رجوع شود به:

Hall, Stuart. (1997). Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. London: Sage Publications

یکی از دبیران که بیش از بیست سال در مدارس حاشیه شهری تهران تدریس کرده، در توصیف اولین برخورد خود با پاسخ GPT به سؤال «علت قیام تنباکو» می‌گوید: «وقتی دیدم فقط نوشته اعتراض به قرارداد و دخالت انگلیس، باورم نشد. این جواب، اصلاً نه از فتوای میرزای شیرازی گفت، نه از علما نه از شعور مردم. تاریخ یعنی همین صدای مردم، نه فقط قراردادهای. این جمله، عصاره‌ای از تفاوت دو حافظه است: یکی الگوریتمی و ناظر بر مدارک و گزاره‌ها؛ دیگری زیسته، آیینی و مشحون از کنش جمعی. در روایت دبیری دیگر از استان خراسان رضوی، که تجربه تدریس در مناطق مهاجرپذیر را دارد، تجربه‌ای تأمل‌برانگیز مطرح شد: «وقتی دانش‌آموزانم درباره حمله مغول از GPT سؤال کردند، پاسخ داد: «حمله مغول‌ها باعث ویرانی شهرها و کاهش جمعیت شد، اما بعداً به شکوفایی علم و هنر در ایران منجر شد.» یکی از دانش‌آموزان گفت: یعنی مغول‌ها معلم شدند؟! این پاسخ نه ترس داشت نه فاجعه نه ویرانی نیشابور و نه کتاب‌سوزی.» این نمونه، غیبت حافظه زخمی در روایت الگوریتم را به خوبی نشان می‌دهد، حافظه‌ای که به زعم نورا، فاقد جایگاه آیینی برای سوگواری گذشته است.

در تجربه‌ای مهم‌تر، یکی از دبیران با سابقه مدارس استعدادهای درخشان در یزد روایت کرد که وقتی پاسخ GPT درباره صفویه را در کلاس قرائت کرد، دانش‌آموزان بلافاصله گفتند: «پس چرا چیزی درباره نقش علما نیست؟ چرا مسجد شاه اصفهان فقط یک اثر هنری معرفی شده؟» معلم در تحلیل خود گفت: «GPT انگار صفویه را از چشم یک توریست غربی می‌بیند؛ نه از منظر مردمی که در آیین‌ها، تشیع و شکوه فرهنگی آن زیسته‌اند.» این واکنش‌ها نشان داد که حتی دانش‌آموزان نیز، غیبت حافظه آیینی و محلی را در روایت‌های ماشینی به اندازه خود درمی‌یابند. به بیان دیگر، AI تنها آن بخشی از تاریخ را بازنمایی می‌کند که در فضای رسانه‌ای و متون غالب برجسته شده است نه آنچه در حافظه جمعی و زیسته مردم ریشه دارد. دبیران دیگری نیز به تجربیاتی مشابه اشاره کردند. از جمله اینکه وقتی از GPT خواسته شد وقایع مهم دولت مصدق را فهرست کند، تنها «ملی شدن نفت» و «کودتای ۲۸ مرداد» ذکر شد. هیچ اشاره‌ای به فضای سیاسی، مقاومت اجتماعی یا روایت شخصی دکتر مصدق در خانه‌اش که در حافظه اجتماعی زنده است، نیامده بود. معلمی با کنایه گفت: «GPT به ما فهرست داد، نه خاطره. بچه‌ها نفهمیدند چرا مردم برای ملی کردن نفت قیام کردند، فقط فهمیدند نفت ملی شد.» این سخن، مرز میان آموزش و یادآوری را مشخص می‌سازد آنجا که تاریخ از حوزه شناخت، وارد قلمرو عاطفه و حافظه می‌شود.

در تمام مصاحبه‌ها با دبیران، یک عنصر ثابت وجود داشت: بی‌اعتمادی نسبی به روایت‌های ماشینی و احساس بیگانگی نسبت به آنها. این بی‌اعتمادی، ریشه در نوع خاصی از حافظه دارد: حافظه‌ای که برخلاف حافظه رسمی از مسیر تجربه، حضور در کلاس، گفت‌وگو، خطای انسانی و لحظات آیینی ساخته شده است. یکی از معلمان گفت: «GPT بلد است جواب دهد اما نمی‌داند چه چیزی برای ما مهم است. جواب درست را می‌گوید، اما نه آنچه باید شنیده شود.»

از منظر نظری، این تجربه‌ها را می‌توان در پرتو مفهوم «مقاومت حافظه‌ای»^۱ تفسیر کرد. هال معتقد است هر گفتمان مسلط، با نوعی مقاومت روبه‌روست که در لایه‌های فرهنگی، زبانی و معنایی بروز می‌کند (Hall, 1997: 93). در اینجا، حافظه دبیران بستر اصلی این مقاومت است، مقاومتی که نه فقط در سطح دانش؛ بلکه در سطح «خوانش فرهنگی» اتفاق می‌افتد. معلمی از مشهد به درستی گفت: «ما می‌فهمیم که AI بی‌طرف نیست، چون با بی‌طرفی‌اش، چیزهای مهم را حذف می‌کند». تجربه دبیران از کاربرد GPT در کلاس، همچنین به نکته مهمی درباره یادگیری دانش‌آموزان اشاره دارد. در بسیاری موارد، دانش‌آموزان به سرعت پاسخ‌های AI را پذیرفته اما در درک لایه‌های پنهان آن دچار ابهام شدند. در یکی از جلسات تدریس در مدرسه‌ای در مشهد، دبیر از دانش‌آموزان خواست پاسخ GPT درباره انقلاب مشروطه را بخوانند و سپس تحلیل کنند. نتیجه آن بود که دانش‌آموزان اگرچه اطلاعات کلان را بازگو می‌کردند، اما نتوانستند بگویند چرا مردم به خیابان آمدند، چرا روحانیون با مشروطه‌خواهی همراه شدند، یا نقش نمادین مسجد سپهسالار چه بود. این گسست همان چیزی است که در نظریه‌های حافظه به عنوان «فقدان مکان و آیین»^۲ شناخته می‌شود.

در نهایت، تجربه دبیران نشان می‌دهد که GPT نه تنها حافظه تاریخی را بازنمایی نمی‌کند؛ بلکه از بازتولید آن نیز ناتوان است؛ زیرا حافظه محصول تجربه، حضور و تکرار آیینی است نه صرفاً داده و معنا. از این‌رو، مواجهه دبیران با AI نه فقط یک کنجکاوی فنی؛ بلکه نوعی کشمکش معرفت‌شناختی است، کشمکشی میان دانایی ماشینی و دانایی زیسته، میان تاریخ به مثابه داده و تاریخ به مثابه خاطره. در پایان این

^۱ Mnemonic Resistance

^۲- منظور از فقدان مکان و آیین در نظریه حافظه نورا، جدایی حافظه از زمینه‌های زیسته، آیین‌های جمعی و مکان‌های تاریخی است؛ حافظه، از دل تجربه بیرون کشیده شده و به اسناد و نهادهای رسمی واگذار می‌شود (نورا، ۱۳۸۶: ۱۸).

بخش، ذکر این نکته ضروری است که تحلیل‌های ارائه‌شده بر پایه نسخه‌های موجود از سامانه‌های زبانی هوش مصنوعی، به‌ویژه GPT در سال‌های ۲۰۲۴ و ۲۰۲۵ شکل گرفته‌است، نسخه‌هایی که عمدتاً توسط کاربران ایرانی در قالب‌های رایگان یا بدون اشتراک استفاده می‌شوند. با توجه به روند شتابان تحول در معماری این مدل‌ها، به‌ویژه در سطوح پیشرفته‌تر، انتظار می‌رود توانمندی آنها در بازنمایی تاریخ، فهم روایت‌های محلی و پردازش داده‌های حافظه‌محور در آینده دستخوش تغییر شود. از این‌رو یافته‌های حاضر را باید در چارچوب عملکرد کنونی این ابزارها فهم کرد؛ و نه به‌عنوان تصویری ایستا و نهایی، بلکه به‌مثابه «تحلیل در لحظه» از مواجهه نظام آموزشی با حافظه الگوریتمی.

تعارض حافظه الگوریتمی و حافظه فرهنگی در کلاس درس

رویارویی آموزش تاریخ با فناوری‌های نوین به‌ویژه هوش مصنوعی، صرفاً یک مواجهه فنی نیست؛ بلکه شکلی از تعارض حافظه‌ای نیز هست؛ جایی که حافظه الگوریتمی، برخاسته از الگوهای بی‌زمینه و بی‌مکان، در برابر حافظه فرهنگی دبیران و سنت‌های زیسته آموزشی قرار می‌گیرد. این تعارض نه صرفاً در سطح محتوا بلکه در منطق روایت و بازنمایی خود را نشان می‌دهد. مدل‌های زبانی مانند GPT، در بازتولید پاسخ‌های تاریخی، از ساختاری بهره می‌گیرند که وقایع را از بستر فرهنگی، عاطفی و آیینی‌شان جدا کرده و آنها را به گزاره‌های بی‌طرف و فنی فرو می‌کاهند، امری که با کارویژه‌های حافظه در کلاس درس تاریخ، در تضاد بنیادین است.

درک تعارض میان حافظه الگوریتمی و حافظه فرهنگی، بدون تحلیل سازوکار پاسخ‌دهی هوش مصنوعی ممکن نیست. مدل‌هایی چون GPT مبتنی بر ساختار ترنسفورمر^۱ عمل می‌کنند؛ سازوکاری که هر پرسش را نه با فهم معنایی؛ بلکه از طریق تحلیل آماری الگوهای زبانی پردازش می‌کند. در این فرآیند ابتدا پرسش کاربر به واحدهای زبانی کوچکی به‌نام «توکن»^۲ شکسته می‌شود. برای مثال جمله «علت اصلی سقوط ساسانیان چه بود؟» به توکن‌هایی مانند «علت»، «اصلی»، «سقوط»،

^۱ Transformer

^۲ - توکن (Token): کوچک‌ترین واحد معنایی یا ساختاری در زبان طبیعی که مدل‌های زبانی مانند GPT برای پردازش متون آن را شناسایی و تحلیل می‌کنند. توکن می‌تواند یک کلمه، بخش از کلمه، یا حتی یک علامت باشد، بسته به زبان و ساختار جمله. جهت آشنایی بیشتر با ساختار و سازوکار توکن‌سازی در مدل‌های زبانی، بنگرید به: Brown, T. et al. (2020). Language Models are Few-Shot Learners. In: Advances in Neural Information Processing Systems, 33, pp. 1877–1901.

«ساسانیان» و «چه»، «بود» تقسیم می‌گردد. سپس مدل با بهره‌گیری از مکانیسم «توجه»^۱ بررسی می‌کند که هر توکن نسبت به سایر توکن‌ها از چه وزن معنایی برخوردار است. اما این وزن‌دهی نه بر مبنای فهم زمینه‌ای یا تجربه‌زیسته؛ بلکه صرفاً براساس احتمال هم‌رخدادی کلمات در حجم عظیمی از متون قبلی انجام می‌شود (Vassouly, et al, 2017: 115). در حقیقت، GPT حافظه ندارد آنچه دارد یک مدل آماری عظیم است که یاد گرفته، پس از توکنی خاص، معمولاً چه کلمه‌ای می‌آید.

این تمایز را می‌توان به‌روشنی در شیوه روایت‌پردازی الگوریتم مشاهده کرد. پاسخ‌های GPT غالباً با عبارات کلیشه‌ای مانند «در نتیجه»، «علت اصلی» یا «منجر شد» آغاز می‌شوند که نشان از نوعی درک ساده‌ساز و خطی از تاریخ دارد؛ گویی رخدادها در زنجیره‌ای مکانیکی و ازپیش‌تعریف‌شده به‌هم پیوسته‌اند. در مقابل روایت‌های دبیران تاریخ در کلاس، اغلب واجد سیالیت، تنوع گفتمانی و چندآوایی هستند. دبیری در پاسخ به پرسشی درباره فروپاشی سلسله صفوی چنین توضیح داده بود: «از ضعف اقتصادی گرفته تا اختلافات داخلی و فشارهای خارجی، همه این عوامل نقش داشته‌اند، نمی‌توان فقط یک دلیل مشخص ارائه داد». در این روایت، حافظه به‌مثابه مجموعه‌ای از برداشت‌های متنوع، تجربه‌شده و تفسیرمحور عمل می‌کند؛ روایتی که از ساختار آماری و خطی حافظه الگوریتمی به‌کلی غایب است.

بررسی پاسخ‌های GPT به پرسش‌های مرتبط با وقایع مذهبی-تاریخی، شکاف میان حافظه الگوریتمی و حافظه فرهنگی را به‌وضوح آشکار می‌سازد. به‌عنوان نمونه در واکنش به پرسش «ویژگی‌های قیام کربلا چه بود؟»، مدل زبانی GPT پاسخ‌هایی چون «مقابله با ظلم»، «فداکاری یاران امام» و «تأثیر بر جهان اسلام» را ارائه می‌دهد، عباراتی که اگرچه صحیح‌اند اما از نظر گفتمانی، ساختاری انتزاعی، هم‌سطح و غیرزمینه‌مند دارند. این در حالی است که دبیران در کلاس درس برای تدریس همین موضوع از مثال‌هایی بهره می‌گیرند که برخاسته از خاطرات جمعی، متون نقلی، رویدادهای شفاهی و منابع محلی‌اند. در مصاحبه‌ای، دبیری در یزد اشاره کرد که به‌جای صرفاً برشمردن مفاهیم کلی، تلاش می‌کند تاریخ کربلا را از منظر تجربه و زیست تاریخی جوامع ایرانی بازگو کند، از جمله نقل خاطرات خانوادگی، شنیده‌های شفاهی و ارجاع به رسوم منطقه‌ای مرتبط با محرم و صفر. به بیان دیگر آنچه در

1- Self-Attention

تدریس او شکل می‌گیرد، نوعی «پیوند بین حافظه زنده و روایت تاریخی» است که در الگوریتم‌های زبانی، به دلیل غیاب زمینه‌های آیینی و بومی، حذف یا نادیده گرفته می‌شود. همین الگو را می‌توان در پاسخ‌های مربوط به دیگر وقایع تاریخی نیز مشاهده کرد. به‌طور مثال در پاسخ به پرسشی دربارهٔ انقلاب مشروطه، مدل GPT به «قانون‌گرایی»، «عدالتخانه» و «رشد مطبوعات» اشاره می‌کند اما از مؤلفه‌هایی چون نقش منابر، خطبه‌های دینی یا آیین‌های مذهبی که بخشی از حافظه فرهنگی مشروطه محسوب می‌شوند، غافل است. دبیرانیدر قم و رشت در مصاحبه‌ها تأکید کرده‌بودند که «بخشی از تاریخ مشروطه تنها از خلال حافظه شفاهی منبرها و سنت‌های دینی قابل درک است، نه صرفاً از متون قانونی». این نمونه‌ها نشان می‌دهند که روایت تاریخی در کلاس درس، از یک‌سو بر ساختارهای فرهنگی و آیینی تکیه دارد، و از سوی دیگر، در نسبت با حافظه زیسته جامعه شکل می‌گیرد. در مقابل، حافظه الگوریتمی، به‌رغم دقت زبانی یا صحت آماری، به دلیل فقدان بافت اجتماعی و فرهنگی، نمی‌تواند آن غنای تفسیری را بازتاب دهد که در تدریس انسانی امکان‌پذیر است.

از منظر نظری این وضعیت را می‌توان با تلفیق رویکرد نورا و استوارت هال فهم کرد. نورا بر این باور است که حافظه تنها زمانی زنده است که با مناسک و مکان گره خورده باشد (نورا، ۱۳۸۶: ۸۶). در مقابل، حافظه الگوریتمی، فاقد مکان، فاقد مناسک، و فاقد تجربه است، حافظه‌ایست تجریدی و بی‌بدن. از سوی دیگر، هال تأکید می‌کند که بازنمایی، همواره حامل قدرت و ایدئولوژی است. (Hall, 1997: 101) GPT نیز با آنکه بی‌طرفانه سخن می‌گوید اما روایت‌های مسلط و برساخته‌های گفتمان غالب را بازتولید می‌کند، گفتمانی که در آن، جای روایت‌های حاشیه، مناسک محلی و حافظه جمعی کلاس درس خالی است. در نهایت، کلاس تاریخ امروز به میدان نبرد دو حافظه تبدیل شده است: یکی حافظه الگوریتمی که به‌ظاهر سریع، دقیق اما بی‌ریشه و بی‌مناسک است و دیگری، حافظه فرهنگی که کند، متکثر و عمیق است. نقش معلم در این میان، حفظ سنت حافظه‌محور و آیینی آموزش است. اگر دبیر، همچون واسط حافظه آیینی عمل نکند، روایت‌های تاریخی به روایت‌های ماشین‌محور بدل خواهند شد، روایت‌هایی بدون عزاداری، بدون خاطره، و بدون مکان.

مقاومت پنهان و راهبردهای بومی در برابر روایت الگوریتمی

در میان تمامی پدیده‌های نوظهور فناوریانه کمتر عنصری چون هوش مصنوعی توانسته‌است چنین شتابزده به میدان آموزش وارد شود و در مدتی کوتاه، نه فقط ابزار آموزشی؛ بلکه تولیدکننده روایت گردد اما مواجهه با این روایت‌های الگوریتمی، همگن و بی‌بدیل نبوده‌است. برخلاف آن‌چه در نگاه اول ممکن است تصور شود، دبیران تاریخ، صرفاً مصرف‌کننده خام محتوای هوش مصنوعی نیستند. آنها به‌ویژه در مناطقی با حافظه آیینی فعال، واکنش‌هایی چندلایه، بومی و گاه پنهان نسبت به حضور این فناوری دارند که در چارچوب «مقاومت فرهنگی» قابل تحلیل است. این مقاومت نه از جنس مخالفت آشکار؛ بلکه شکلی از کژکارکردسازی فرهنگی فناوری است، معلم از ابزار نو استفاده می‌کند اما آن را در بستر روایت سنتی بازسازی می‌نماید.

در مصاحبه‌های انجام‌شده با دبیران در استان‌های یزد، فارس، قم، گیلان و خراسان، الگوهایی مکرر از این مقاومت مشاهده شد. دبیری در کازرون می‌گفت: «بچه‌ها وقتی از GPT جواب می‌گیرن، من می‌گم حالا ببینیم پدربزرگ‌هاتون چی می‌گن. بعد از آنها می‌خوام روایت خانوادگی رو در کلاس بیان کنند». یا در رشت، دبیری اشاره داشت که: «اگه GPT گفت شاه عباس بزرگترین پادشاهه، من کلیپی پخش می‌کنم که آن را نقد کرده تا بچه‌ها بفهمن تاریخ یه خطی نیست». چنین روایت‌هایی نشان می‌دهد که دبیر نه فقط ناظر روایت الگوریتمی؛ بلکه تولیدکننده مقاومت معنایی در برابر آن است. از منظر نورا، این مقاومت، نوعی بازسازی مکان حافظه در بستر کلاس است، فضایی که الگوریتم نمی‌تواند در آن حضور یابد؛ زیرا مناسک و روایت‌محوری آن را درک نمی‌کند (نورا، ۱۳۸۶: ۷۸).

افزون بر این، واکنش‌ها به پاسخ‌های الگوریتمی، گاه به بازتعریف ابزار نیز منجر شده‌است. در یکی از مدارس منطقه گیلان، دبیری از GPT خواسته‌بود که درباره نهضت جنگل بنویسد اما بعد از خواندن پاسخ، دانش‌آموزان را به مصاحبه با پدران و عموهای خود فرستاده بود. او می‌گفت: «جواب AI یه گزارش است، ولی خاطره پدربزرگم از کمین تو جنگل، تاریخ زنده‌ست». این نگاه، گویای درکی است که در آن دبیر، روایت الگوریتمی را بی‌بدن و بی‌صدا می‌داند و تاریخ را جز از مسیر عاطفی و آیینی روایت‌پذیر نمی‌بیند. هال در نظریه بازنمایی می‌نویسد که هر روایت، حامل قدرت است (Hall, 1997: 85)؛ اینجا قدرت نه در دست الگوریتم؛ بلکه در تجربه‌زیسته دبیر و دانش‌آموز است که همچون کنشی مقاوم عمل می‌کند. مقاومت‌ها گاه حتی شکل طنز، بازی یا تخریب آگاهانه را نیز به خود می‌گیرند. در کلاس‌های

درس یزد، برخی دبیران به شوخی پاسخ GPT را روی تخته می‌نویسند و از دانش‌آموزان می‌خواهند اشتباهات آن را پیدا کنند یا در مشهد، معلمی بیان می‌کرد: «وقتی AI گفت رضا شاه باعث ترقی زنان شد، یکی از بچه‌ها گفت پس چرا مادر بزرگ من مدرسه نرفت؟». این‌گونه پاسخ‌ها، نشان‌دهنده تزریق حافظه خانوادگی و آیینی به درون گفت‌وگوی رسمی با تکنولوژی است؛ جایی که روایت‌های زیسته، روایت‌های الگوریتمی را به چالش می‌کشند.

یکی از برجسته‌ترین راهبردهای بومی در مواجهه دبیران با روایت‌های تک‌لایه و الگوریتمی بهره‌گیری از «چندروایتی‌سازی پرسش‌های تاریخی» است. در برخی مدارس استان فارس، دبیران تاریخ با طرح پرسش‌هایی مکمل نظیر «آیا همه مورخان چنین نظری دارند؟»، «در خانواده یا محل زندگی شما روایت متفاوتی نقل نشده؟» یا «به نظر خودت اگر جای یکی از شخصیت‌ها بودی چه می‌کردی؟»، زمینه‌های تردید و بازاندیشی را در برابر قطعیت پاسخ‌های ماشینی فراهم می‌سازند. این پرسش‌ها عملاً در برابر ساختار پیش‌فرض مدل‌های زبانی هوش مصنوعی، که بر پایه الگوریتم‌های یادگیری آماری و با اتکا به منابع پرتکرار شکل می‌گیرند، نوعی چندصدایی را فعال می‌کنند (ریگنی، ۱۳۸۷: ۱۵۱). در چنین شرایطی، نقش دبیر از سطح انتقال‌دهنده محتوا فراتر رفته و به کنشگر حافظه‌ای بدل می‌شود که مسئولیت زنده نگاه داشتن تنوع روایی را بر عهده دارد. نکته قابل توجه آن‌که این واکنش انتقادی، الزماً برآمده از دانش فناوریانه پیشرفته نیست؛ بلکه بسیاری از دبیران شرکت‌کننده در پژوهش، علی‌رغم ناآشنایی با ساختارهای GPT یا تفاوت نسخه‌های آن، به‌صورت شهودی میان پاسخ‌های بی‌زمینه و حافظه‌زدوده الگوریتم، با روایت‌های اجتماعی-فرهنگی انسانی تمایز قائل می‌شدند. آنها معتقد بودند که مدل‌های هوش مصنوعی، هرچند ممکن است اطلاعات دقیقی ارائه دهند اما از بسترهای زمانی، مکانی و فرهنگی روایت‌ها غافل هستند امری که به تعبیر نورا، منجر به «مکان‌زدایی حافظه»^۱ می‌شود و حافظه را از بستر زیسته آن جدا می‌سازد (نورا، ۱۳۸۶: ۱۸).

در واقع از خلال این واکنش‌ها و مقاومت‌ها، می‌توان الگوهای راهبردی دیگری نیز شناسایی کرد که در درون کنش پنهان دبیران شکل گرفته‌اند. برخی، همچون

۱- اشاره به گسست حافظه از بسترهای مکانی، آیینی و جمعی آن؛ هنگامی که حافظه دیگر در مکان‌های زیسته نهادینه نمی‌شود و به شکل رسمی، رسانه‌ای یا الگوریتمی بازتولید می‌گردد. این مفهوم بخشی از نظریه «مکان‌های حافظه» است که پی‌یر نورا برای تحلیل فرآیندهای حافظه در جوامع مدرن پیشنهاد کرده است. برای مطالعه بیشتر بنگرید به: نورا، پی‌یر. بین تاریخ و حافظه. ترجمه حسن پاشا شریفی، نشر مرکز، ۱۳۸۶: ص ۱۴-۱۸

چندروایتی‌سازی پرسش‌های تاریخی، به بازگشودن افق گفت‌وگو کمک می‌کنند و دانش‌آموز را به تشکیک در روایت غالب ترغیب می‌نمایند. گروهی دیگر، همچون تحلیل انتقادی پاسخ‌های الگوریتمی، در پی آن‌اند که AI نه به‌مثابه مرجع؛ بلکه چون متنی تاریخی فهم شود. دبیران همچنین از راهبرد بازآوری روایت‌های خانوادگی و بومی بهره می‌گیرند؛ با دعوت از دانش‌آموزان به گفت‌وگو با خانواده‌ها، خاطره‌های محلی را به کلاس بازمی‌گردانند. در مواردی، راهبرد ترکیب منابع رسمی و آیینی نیز به کار گرفته می‌شود، بدین معنا که معلم، پاسخ GPT را نه حذف؛ بلکه در کنار روایت‌های فرهنگی قرار می‌دهد تا تنوع حافظه حفظ شود. حتی راهبردهایی ظریف‌تر چون طنز، بازی و فاصله‌گذاری روایی نیز کاربرد دارند، جایی که دانش‌آموزان با نگاه شوخ‌طبعانه به پاسخ AI، آن را در جایگاه نقدپذیر قرار می‌دهند. این کنش‌های متکثر نشان می‌دهند که مقاومت در برابر روایت الگوریتمی نه صرفاً انکار آن؛ بلکه بازتعریف مرز میان دانش ماشینی و حافظه فرهنگی است، امری که آموزش تاریخ را به عرصه‌ای از بازاندیشی روایی بدل می‌سازد.

برآیند این تحلیل‌ها، نشان‌دهنده شکل‌گیری گونه‌ای از مقاومت فرهنگی در دل کلاس درس است که نه تنها منفعلانه نیست؛ بلکه با راهبردهایی هوشمندانه و بومی همراه شده است. در جدول ۱، نمونه‌هایی از این مقاومت‌ها و راهبردهای متناسب با آنها دسته‌بندی شده‌اند تا تصویری عینی‌تر از شیوه مواجهه معلمان تاریخ با روایت‌های الگوریتمی ارائه شود. این جدول صرفاً خلاصه‌ای تحلیلی از داده‌های میدانی پژوهش است و می‌تواند مبنایی برای تدوین الگوهای آموزشی در مواجهه با فناوری‌های نوین در آموزش تاریخ قرار گیرد.

جدول ۱. نمونه‌هایی از مقاومت‌های فرهنگی معلمان و راهبردهای بومی

نوع مقاومت پنهان	راهبردهای بومی
بی‌اعتمادی به روایت تک‌بعدی GPT درباره شخصیت‌های تاریخی	ارائه روایت‌های انتقادی از منابع محلی و محافل غیررسمی (مثلاً استناد به مجله تاریخ محلی گیلان)
فقدان تجربه زیسته در پاسخ‌های الگوریتمی	استفاده از خاطرات خانوادگی و روایت‌های شفاهی برای تکمیل یا نقد پاسخ AI
مشاهده خطا یا ساده‌سازی در روایت الگوریتمی	تمرین‌های کلاسی برای یافتن و نقد خطاهای GPT با مشارکت فعال دانش‌آموزان
حذف آیین‌ها و حافظه فرهنگی در پاسخ‌های ماشینی	پیوند زدن مباحث تاریخی به آیین‌های بومی، مناسک محلی و حافظه اجتماعی
ناتوانی GPT در بازنمایی چندصدایی	چندروایتی‌سازی پرسش‌های تاریخی با طرح سؤالاتی که به

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر در تلاش برای ترسیم چشم اندازی نو از نسبت میان تاریخ، حافظه و فناوری در بستر آموزش رسمی ایران، نشان داد که مواجهه با هوش مصنوعی در کلاس های تاریخ، صرفاً یک تحول تکنولوژیک نیست؛ بلکه بازتاب کننده تحولی معرفتی، گفتمانی و حافظه ای است. تحلیل داده ها بر پایه نظریه بازنمایی فرهنگی استوارت هال و مکان های حافظه پی-یر نورا نشان داد که مدل های زبانی چون GPT، به رغم ظرفیت های اطلاعاتی خود، روایت هایی تقلیل گرا، بی زمینه و حافظه زدوده از تاریخ تولید می کنند که در آنها عناصر فرهنگی، آیینی و زیسته نادیده انگاشته می شود. در مقابل دبیران تاریخ نه فقط در مقام مصرف کنندگان منفعل این فناوری ظاهر نشده اند؛ بلکه با کنش های انتقادی، بازنیشانه و بومی ساز به بازتعریف جایگاه حافظه تاریخی در آموزش کمک کرده اند. روایت های این دبیران، حامل صداهای پنهان، تجربه های بدنی و آیین های فرهنگی اند که در روایت های ماشینی حذف می شوند. مقاومت های فرهنگی در برابر AI در قالب بی اعتمادی، شوخی، بازخوانی محلی و حتی ترکیب هوشمندانه منابع رسمی و شفاهی بروز یافته اند، الگوهایی که نشان می دهند آموزش تاریخ، هنوز بیش از آن که به داده وابسته باشد، به معنا، حافظه و هویت تکیه دارد.

بدین ترتیب، پژوهش حاضر بر اهمیت سه اصل تأکید می گذارد: نخست ضرورت تحلیل انتقادی محتوای تولید شده توسط AI از منظر گفتمان و حافظه. دوم بازنشانی نقش دبیر به عنوان کنشگر حافظه ای، نه فقط واسطه دانایی ماشینی و سوم، تقویت راهبردهای بومی و روایی برای مقاوم سازی حافظه فرهنگی در برابر روایت های یکنواخت الگوریتمی. شایان توجه است که این یافته ها، بر پایه وضعیت فعلی فناوری هوش مصنوعی و تجربیات دبیران شکل گرفته اند و با توجه به تحولات سریع این فناوری، امکان تغییر در روایت ها، کاربردها و مقاومت ها در آینده کاملاً محتمل است.

مشارکت نویسندگان

میزان مشارکت نویسندگان در نگارش مقاله بطور مختصر شرح داده شود (به صورت درصد و نیز وظایف انجام شده در مقاله).

تشکر و قدردانی

تعارض منافع

«هیچ گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»



COPYRIGHTS

©2021 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.

References

- Ahmadi, Mehdi and Tahmasbzadeh Sheikhlari, Ali. (1404). "Feasibility Assessment of the Application of Artificial Intelligence in Primary Education in Iran". Journal of Educational Technology Studies. [in person]
- Brown, T., Mann, B., Ryder, N., Subbiah, M., Kaplan, J., Dhariwal, P., ... & Amodei, D. (2020). Language Models are Few-Shot Learners. In Advances in Neural Information Processing Systems, 33, 1877–1901.
- Ebrahimi, Samira and Ghasemi, Neda. (1403). "Opportunities and Challenges of Utilizing Artificial Intelligence in History Education: From the Teachers' Perspective". Journal of History Education Studies. [in person]
- Elondo, Frank et al. (1402). "Analysis of Linguistic Models of Artificial Intelligence in Answering Historical Questions". Translation from the original. (Cited in the text as a translation). [in person]
- Ghanbari, Amir. (1401). "Identity and History in the National Calendar". Journal of Humanities and Cultural Studies. [in person]
- Hall, S. (1997). Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. London: Sage Publications.
- Helmes-Brown, J., Bourne, A. & Adamson, L. (2019). AI Integration in Classrooms: Potential and Limits. Educational Technology Journal, 56(4), 25–41.
- Link and Guba's Approach. (2006). Qualitative Analysis of Qualitative Data. Translated by Nasrin Ahmadi. Tehran: Avae Noor. [in person]
- Lukin, S., Reed, L., Walker, M., & Anand, P. (2016). Tense and Aspect in Narrative Generation for Instructional Materials. In Proceedings of the 9th International Conference on Natural Language Generation.
- McCulla, Farzaneh. (1397). Cultural History and Historical Memory. Tehran: Research Institute of the History of Children's Literature. [in person]
- Najafzadeh, Helia. (1403). "Teaching History and Artificial Intelligence: Its Advantages and Disadvantages". Journal of New Strategies in the Humanities. [in person]

- Noura, Pierre. (1397). *Between History and Memory*. Translated by Hassan Pasha Sharifi. Tehran: Markaz Publishing. [in persion].
- O'Neil, C. (2016). *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*. New York: Crown Publishing Group.
- Rahimi, Elham. (1400). "Representation of History in Secondary School Textbooks". *Journal of Iranian History Education*. [in persion]
- Rigney, Ann. (2008). "Memory, Media and Collective Narratives". In: *Between History and Memory*, Pierre Noura, translated by Hassan Pasha Sharifi, Tehran: Markaz Publishing.
- Safdari, Ali. (1397). *Educational Policies of the Second Pahlavi Period*. Tehran: National Archives Research Institute. [in persion].
- Selwyn, N. (2019). *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*. Cambridge: Polity Press.
- Sharifi, Hassan Pasha. (Translator). (2007). *Between History and Memory*. Pierre Noura. Tehran: Markaz Publishing. [in persion]
- Shirzad, Elahe. (1402). "Representation of Historical Events in Artificial Intelligence". *Quarterly Journal of History Education Research*. [in persion].
- Treviño, A. (1995). *History Teaching and Collective Memory*. *History and Theory*, 34(2), 34–49.
- Vassouly, M., et al. (2017). *Memory and Digital Archives in Education*. *Journal of Cultural Studies*, 8(3), 112–125.
- Zhao, Y., Li, H., & Sun, J. (2022). *Artificial Intelligence Applications in Education: A Systematic Review*. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 156.