How to Cite This Article : Berangi, S; Moradkhani, A; Ghaedy, Y. (2024). "Reconstructing The "Aesthetic approach" in The Philosophy of Music Education". *Kimiya-ye-Honar*, 13(50) : 1-17.

Reconstructing The "Aesthetic approach" in The Philosophy of Music Education

Saharnaz Berangi*
Ali Moradkhani**
Yahya Ghaedy***

Received : 09.05.2021
Accepted : 26.10.2022
doi 10.22034/13.50.1

Abstract

The present article aims to analyze two approaches, Aesthetic and Pragmatistic, among the approaches to the philosophical field of music education. Pragmatists show how music is associated with the scientific paradigm and socio-cultural actions; on the other hand, music education seeks to increase the ability of perception, experience and evaluation of the aesthetic qualities.This will not be possible without using the aesthetic approach.The question of the research is whether the aesthetic perception of music and its perception as a social action are more compatible with each other, or are the two views completely opposite and contradictory?The method of data acquisition is based on library research and using texts of two approaches since the mid-1950s.The research method is qualitative and based on descriptive-analytical method;for this purpose,the theories of two approaches were taken into consideration in order to achieve the reconstruction of the aesthetic approach by considering the negative and positive attitude of each of them and passing the Bipolarity. In this reconstruction, the paper is relied on the tools, method and philosophical content of music education, which was presented on the basis of the theories of the two mentioned approaches.The results of the research showed that if we consider the aesthetic experience in music more as an act of creating meaning than internal reflections, music is no longer an independent object with an inherent meaning, and there will be no need to abandon the aesthetic approach the way that is done in pragmatism. The aesthetic experience in reconstructing the aesthetic approach refers to the way someone interacts with the aesthetic object, which requires cultural education. Modern education is based on the fact that every child should have the opportunity to expand their abilities to observe, experience, evaluate and create the Beauty. This can be achieved by planning music education using both approaches.

Key words: Philosophy of Education, Music Education, The Aesthetic approach, Aesthetic Experience, Pragmatistic approach

* PhD Candidate in Philosophy of Art, College of Humanities, Islamic Azad University, Tehran, Iran
Email : saharnaz.berangi@gmail.com
* Associate Professor, Department of Philosophy of Art, Islamic Azad University, Tehran, Iran (Corresponding Author)
Email : dr.moradkhani@yahoo.com
** Associate Professor, Faculty of Psychology and Education, Kharazmi University, Tehran, Iran.
Email : yahyaghaedy@yahoo.com

[Downloaded from kimiahonar.ir on 2026-10-11]

[DOI: 10.22034/13.50.1]

ارجاع به مقاله: برنگی، سحرناز؛ مرادخانی، علی؛ قائدی، یحیی، (۱۴۰۳). «بازسازی «رویکرد زیباشناختی» در فلسفه‌ی آموزش موسیقی»، کیمیای هنر، ۱۳(۵۰): ۱-۱۷.

بازسازی «رویکرد زیباشناختی» در فلسفهٔ آموزش موسیقی*

سحرناز برنگی **
علی مرادخانی ***
یحیی قائدی****

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۲/۱۹
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۸/۰۴
doi 10.22034/13.50.1

چکیده

مقالهٔ حاضر بر آن است که از رویکردهای معطوف به حوزهٔ فلسفیِ آموزش موسیقی، دو رویکرد زیباشناختی و عملگرایی را مورد تحلیل قرار دهد. عملگرایان نشان می‌دهند موسیقی چگونه با پارادایم علمی و کنش‌های فرهنگی- اجتماعی، همراه می‌شود؛ از سویی، آموزش موسیقی به دنبال بالابردنِ توانایی ادراک، تجربه و ارزیابیِ کیفیات زیباشناسانه نیز هست. این امر، بی‌مدد رویکرد زیباشناختی میسر نخواهد شد. پرسش پژوهش آن است که ادراک زیباشناسانه از موسیقی و تلقیِ آن در مقامِ کنش اجتماعی، بیشتر با هم توافق و سازگاری دارند یا دو نگرشِ کاملا مقابل و مغایرند؟ شیوهٔ گردآوری اطلاعات،کتابخانه‌ای و با کاربرد ادبیاتِ دو رویکرد مذکور از اواسط ۱۹۵۰ میلادی به بعد بوده است. روش پژوهش،کیفی، از نوع توصیفی-تحلیلی است؛ به این منظور، ابتدا نظریه‌های دو رویکرد مد نظر قرار گرفت تا بتواند با توجه به نگرش سلبی و ایجابی هر یک از آنها و گذر از دوقطبی‌نگری، به بازسازیِ رویکرد زیباشناختی دست یابد. در این بازسازی، مقاله به ابزار، روش و محتوای فلسفیِ آموزش موسیقی تکیه داشت که بر بنیاد نظریه‌های دو رویکرد مذکور، ارائه شد. نتایج پژوهش نشان داد اگر تجربهٔ زیباشناسانه در موسیقی را بیشتر به مثابه عمل آفرینش معنا در نظر بگیریم تا تأملات درونی، موسیقی دیگر ابژه‌ای مستقل با معنای ذاتی نیست و نیاز به ترک رویکرد زیباشناختی به شیوهٔ عملگرایی نخواهد بود. تجربهٔ زیباشناسانه در بازسازیِ رویکرد زیباشناختی، به شیوهٔ تعامل فرد با ابژهٔ زیباشناسانه و چگونگیِ رفتار با آن بازمی‌گردد که به آموزش فرهنگی نیازمند است. آموزش مدرن بر آن است که هر کودک باید فرصتِ گسترش توانایی‌های خود برای مشاهده، تجربه، ارزیابی و آفرینش امر زیبا را داشته باشد. این مهم، با طراحیِ آموزش موسیقی با کاربرد هر دو رویکرد بدست می‌آید.

واژه‌های کلیدی: فلسفهٔ آموزش، آموزش موسیقی، رویکرد زیباشناختی، تجربهٔ زیباشناسانه، رویکرد عملگرایی

* این مقاله مستخرج از رسالهٔ دکترای فلسفه هنر نگارنده با موضوع «مبانی نظری-فلسفی آموزش موسیقی و پیشنهاد چارچوبی برای کاربرد آن در برنامهٔ p4c» دانشکدهٔ علوم انسانی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی است.

** دانشجوی دکتری تخصصی فلسفه هنر، دانشکدهٔ علوم انسانی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
Email : saharnaz.berangi@gmail.com

*** دانشیار گروه فلسفه و فلسفه هنر، دانشکدهٔ علوم انسانی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (نویسنده مسئول).
Email : dr.moradkhani@yahoo.com

**** دانشیار گروه روانشناسی و برنامه‌ریزی درسی، دانشکدهٔ روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.
Email : yahyaghaedy@yahoo.com

[Downloaded from kimiahonar.ir on 2026-10-11]
[DOI: 10.22034/13.50.1]

مقدمه

در سنت موسیقی کلاسیک غربی با محوریت فلسفهٔ آموزش موسیقی، تسلط حوزهٔ عملگرایانه در بیان مفهوم موسیقی تا قرن هجدهم ادامه داشت. اما در دورهٔ روشنگری، بحث در حوزهٔ زیباشناسی قرار گرفت و تا اواسط دههٔ نود میلادی، تعامل اجتماعی و نقش آن در کیفیت آموزش بعنوان عامل غیر موسیقایی قلمداد می‌شد. سابقهٔ موسیقی بمنزلهٔ آموزش زیباشناسیک، به نوشتهٔ برودی[۱] پیرامون آموزش هنر[۲] بازمی‌گردد. او اولین فیلسوف آموزش موسیقی است که به صورت جامع به مسألهٔ ادراک امر زیباشناسانه، در حکم گونه‌ای از شناخت سطح بالا[۳] و نیز شناخت معقول اخلاقی[۴]در آموزش موسیقی به استدلال پرداخت[۵]. در ادامهٔ سنت زیباشناسی در آموزش موسیقی، کتاب ریمر[۶] با عنوان فلسفه‌ی آموزش موسیقی[۷] بازتابی از نگرش حوزهٔ امریکای شمالی در آموزش موسیقی است. این دیدگاه، موسیقی را مجموعه‌ای از ابژه‌ها می‌بیند که منحصر است به گوش سپردن انفعالی به موسیقیِ کلاسیک غربی، ترویج فرهنگ طبقهٔ اجتماعیِ فرهیخته، یا ایده‌ای دال بر فاخر بودن موسیقی. در نتیجه، معنا و اعتبار موسیقی را متضمن عناصر درونی می‌داند که فی‌حد ذاته کارکردهای کیفیت زیباشناسانهٔ موسیقی به حساب می‌آید، با اینهمه، منحصر بدانها نیست. از سوی دیگر، شاخه‌های فلسفهٔ موسیقی معاصر بر زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی یادگیری تأکید می‌کنند. الیت[۸] از سرشناس‌ترین چهره‌های نگرش عملگرایی در این حوزه، با دیدگاهی انتقادی نسبت به دو اصطلاح زیباشناسی و تجربهٔ زیباشناختی، سرشت موسیقی را نمودی فرهنگی و تاریخی و در حال جریان می‌داند که اهمیت آن بیش از قطعهٔ هنریِ شنیداری یا یک بروندادِ پایان یافته است. به بیان دیگر، موسیقی، معنای واحد و ذات باورانه[۹] ندارد؛ بلکه کثرت گرایانه[۱۰] و چونان کنشی انسانی فراتر از آثار موسیقیِ فاخر است. علی‌رغم دیدگاه او که اصول و گفتارهای زیباشناختی را در تأسیس بنیاد آموزش موسیقی بسنده نمی‌داند، اما باید توجه داشت که آن رویکرد نیز محاسن قابل ملاحظه‌ای دارد. مقالهٔ پیش رو با نظر به امکانات و محدودیت‌های هر دو رویکرد، به مدعای آنها در باب مایه و اعتبار آموزش موسیقی نظر دارد. پرسش این است که دیدگاه‌های ادراک موسیقی به معنای زیباشناختی و ادراک موسیقی چونان کنشی اجتماعی، بیشتر با هم توافق و سازگاری دارند یا دو تلقی کاملا مخالف و مغایرند؟ مقالهٔ حاضر بر آن است که جمعی بین دو دیدگاه به دست دهد تا بدون کنار نهادن طرفین تقابل، رویکرد آموزشی مناسب در آموزش موسیقی به دست آید.

روش پژوهش

این مقاله، پژوهشی کیفی است و به روش توصیفی-تحلیلی انجام گرفته است. تحلیل، یکی از کوشش‌های فلسفیِ شناخته شده و غایت آن درک و بهبود مجموعه مفاهیم و ساختارهای مفهومی است. به این ترتیب، پژوهشگر بر اساس آنها به بیان تجربه، اهداف و طراحیِ ساختارِ موضوعات می‌پردازد. رویکردِ تحلیلی با توصیف دقیقِ کل مراحل پژوهش انجام می‌شود. از این رو، ابتدا دیدگاه‌های مهم فلسفی در آموزش موسیقی به نام زیباشناختی و عملگرایی مورد نظر قرار می‌گیرد تا بتواند با توجه به نگرش سلبی و ایجابیِ هریک از آنها، به بنیان نظریِ مناسب خود دست یابد. این مهم، با بازسازیِ رویکرد زیباشناختی و گذر از دو قطبی‌نگری در آموزش نوین موسیقی صورت می‌گیرد تا بتواند پاسخگوی ضرورت اساسیِ ارائهٔ چارچوب شایستهٔ آموزش موسیقی باشد. برای استنباط نتیجهٔ نهایی، با فرض موسیقی به مثابه سرچشمهٔ اندیشه، بر بنیاد دیدگاه زیباشناختی و عملگرایی، موسیقی را در مقامِ محرکی خودبنیاد در نظر دارد تا در مرتبهٔ بعد، بتواند جایگاه خود را در آموزش موسیقی بیابد. بازسازیِ رویکرد زیباشناختی، به ابزار، روش و محتوای فلسفیِ آموزش موسیقی اشاره دارد که بر بنیاد نظریه‌های دو رویکرد آموزشیِ فوق، ارائه شد. لذا، ضمن تحلیل و نقد دو دیدگاه در مواجهه با هم و با استناد به استدلال آنها، پیرامون مفهوم دوگانگی میان نظر/عمل یا مشارکت فعالانه و اجرای موسیقی، از دوقطبی‌نگری در آموزش، پرهیز

[Downloaded from kimiahonar.ir on 2026-10-11]
[DOI: 10.22034/13.50.1]

می‌کند؛ چراکه هنگام توصیف و تحلیل رویدادهای هنری موسیقی از جمله، آموزش موسیقی به شیوهٔ کاوشگری در حوزهٔ فلسفه‌ورزی، جدایی میان حوزهٔ عمل و نظر، غیرضروری و گمراه کننده می‌نماید. گردآوری اطلاعات به شیوهٔ کتابخانه‌ای با بررسی منابع این حوزه از اواسط ۱۹۵۰ میلادی به بعد است و به فلسفهٔ آموزشی موسیقی با توصیفی سامانمند و شیوه‌ای تحلیلی می‌نگرد. کاربرد دیدگاه آنها به عنوان منابع مطالعاتی، به این علت است که هر دو رویکرد، در مرتبهٔ نخست، در تلقی زیباشناسانه و تجربهٔ زیباشناسانه در آموزش و در مرتبهٔ بعدی، در آموزش موسیقی در مقام آموزش زیباشناسانه یا در مقام کنشگری، اختلاف نظر دارند. مراد آنها از مفهوم زیباشناسی و مایه و اعتبار موسیقی، از جهتی مورد توجه است که جمع میان دو رویکرد در آموزش موسیقی، قابل اجرا باشد و در هر مرحله برای ایجاد نظریه‌ای نوین در آموزش موسیقی، کاربردپذیر شود. تلقیِ این پژوهش از توصیفِ تحلیلی، توصیفی نه با ابزارهای تجربی، بلکه با بیان خواصِ لازمِ شیء، به شیوهٔ تحلیلِ منطقی است. این خواص، لزوماً انضمامی نیستند بلکه، احکامِ تحلیلی و انتزاعی‌اند. اینجا واژهٔ تحلیلی را به معنای رایج مقابلِ تألیفی نمی‌گیریم، بلکه منظور، شیوه‌ای است که صرفاً با تحلیل مبانی، ساختار و لوازم منطقیِ نظریه‌ها و نه مشاهده و تجربهٔ عینی به شناخت می‌رسد.

پیشینهٔ پژوهش

تاکنون، مقالاتی در نشریات داخلی پیرامون آموزش موسیقی نوشته شده است که از جنبه‌های دیگری به آموزش موسیقی پرداخته‌اند. با وجود این، از آنجا که جنبه‌های گوناگونِ این پژوهش‌ها، تأکیدی بر ضرورت وجود و طرحِ موضوعِ مقالهٔ حاضر است، به برخی از نزدیک‌ترین موضوعات، اشاره می‌شود. به این شیوه، می‌توان رویکرد نوینِ مقالهٔ حاضر را بیشتر آشکار ساخت و به گسترش موضوعات مطرح در آن، یاری رساند. یکی از این مقالات،«اثر بخشیِ آموزش موسیقی در توانایی هوشی کودکان پیش دبستان» (پاییز۱۳۹۴)، روانشناسی تربیتی، شماره۳۷، از نبی‌الله قاسم تبار، محبوبه حسینی، محسن حاجی تبار و نفیسه گودرزی است. این مقاله به شناخت تأثیر آموزش موسیقی به روش ارف بر توانایی هوشی کودکان پیش‌دبستانی پرداخته است. کودکان با روش نمونه‌برداریِ در دسترس، انتخاب و در گروه مداخله و گواه بررسی شدند. اعضای گروه مداخله، تحت آموزش موسیقی قرار گرفتند. آنگاه در هر دو گروه، مقیاس هوش وکسلر اجرا شد. نتایج تحلیلِ کوواریانس نشان داد آموزش موسیقی، موجب افزایش بهرهٔ هوشِ کلامی و غیرکلامیِ کودکان شد. در نهایت، تأثیر آموزش موسیقی بر توانایی هوشی کودکان مورد گفتگو قرار گرفت.

«راهکارهایی جهت پرورش ادراک موسیقایی دانش‌آموزان پایهٔ ابتدایی (مطالعه موردی: بازی و سرگرمی)» (شهریور۱۳۹۶)، پژوهش در هنر و علوم انسانی، شماره ۵، زهرا آخوندی و رضا افخمی. نویسندگان این مقاله برآنند با توجه به فقدان آموزش موسیقی در پایهٔ ابتدایی، با وجود حساسیت آن در رشد فکری، اجتماعی کودک و شکل گیری شخصیت، به ارائهٔ راهکارهای کاربردی برای پرورش ادراک موسیقی دانش‌آموزان با بازی و سرگرمی در مدارس ابتدایی بپردازند. به این جهت، بازی و سرگرمی‌های موسیقایی را به بازیهای با قاعده، با قابلیت آموزش مبانی موسیقی؛ و بازی‌های بی‌قاعده، با قابلیت پرورش درک موسیقی دانش‌آموزانِ ابتدایی تقسیم می‌کنند. هدفِ آموزش موسیقی کودک به زعم نویسندگان، کسب مهارت در اجرا نیست، بلکه جنبه‌های خلاقیت، ارتباط و تجربه در آماده‌سازیِ کودک برای آینده با رویکردهای تعاملی و کودک-محور مدنظر است.

«تأثیر آموزش موسیقی بر بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان» (زمستان۹۸)، مدیریت و چشم انداز آموزش، شماره۲، جواد مهربان. هدف این پژوهش، بررسی نقش آموزش موسیقی بر بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان بود. روش آن، علی-مقایسه‌ای با نمونه‌گیری هدفمند در گروه‌های هنرجوی موسیقی و عادی جای گرفت. ابزار سنجش، مقیاس بهزیستی روانشناختیِ ریف بود. نتایج بررسیِ

[Downloaded from kimiahonar.ir on 2026-10-11]
[DOI: 10.22034/13.50.1]

میانگینِ رتبه‌های بهزیستی روانشناختی هنرجویان و غیرهنرجویان نشان داد، آموزش موسیقی بر بهزیستیِ روانشناختی دانش‌آموزان تأثیر دارد. با گنجاندن آموزش موسیقی به عنوان برنامهٔ درسی مستقل، می‌توان در راستای افزایش شاخص‌های سلامت روان آنها گام برداشت.

«شناسایی و تعیین اهمیت مؤلفه‌های آموزش موسیقی در کتب دورهٔ متوسطه و هنرستان‌های موسیقی» (تابستان۱۳۹۹)، آموزش و ارزشیابی، شماره۵۲، جعفر قهرمانی، حبیب‌الله صیرفی، داوود طهماسب زاده. هدف مقاله، شناسایی و تعیین مؤلفه‌های آموزش موسیقی در کتاب‌های دورهٔ متوسطه و هنرستان‌های موسیقی است. بررسی نویسندگان برگرفته از بنیان فلسفیِ تفسیری، با رویکرد کیفی به روش تحلیل محتوای عرفی بود. بخش نخست، کتب درسی هنر دورهٔ متوسطه و هنرستان‌های موسیقی را با تحلیل مضمون و کدگذاریِ باز، محوری و انتخابی برای گردآوری و استنتاج داده‌ها انجام داد. بخش دوم، در تشخیص مؤلفه‌های آموزش موسیقیِ انتخابی، به مقوله‌های شناختی، مهارتی، خلاقیت و احساسی-عاطفی رسید. نتایج نشان داد که این مقولات، به ترتیب اولویت به دست آمده‌اند. مؤلفه‌های تفکر تفسیری، آموزش کلیدی، افزایش درک مفاهیم و محتوا، شکوفاییِ روحی به همراه زیبایی‌آفرینی و تمرینات پیوسته، دارای بیشترین اولویت میانِ مؤلفه‌ها بوده‌اند.

با توجه به تجارب پیشینه‌های مذکور در آموزش موسیقی، پژوهش حاضر بر آن است با استفاده از مبانی زیباشناختی و عملگرایی، طرح نظریِ نوینی در این حوزه بکار بندد؛ طرحی که با استناد به متون جدید فلسفهٔ آموزش در موسیقی،زیربنایی استوار برای آموزش موسیقی در حوزهٔ فلسفه برای کودکان فراهم کند. با وجود مکتوبات انگلیسیِ بکار رفته در این مقاله، چنین جستارهایی در آموزش موسیقی، اندک و نوپاست. به علاوه، بسیاری از آموزگاران موسیقی از اهمیت موضوعات آن بی‌اطلاعند یا آنها را بصورت محدود، بکار می‌برند. لیکن، به طور همزمان، اقبال به این موضوعات در سطح جهانی رو به گسترش است تا به واکاوی و طرح موضوع پیرامونِ سویه‌های نظری و عملی آموزش موسیقی و سرانجام، آگاهی به آموزگاران و دانش‌پژوهانِ آموزش موسیقی در باب مفاهیم بنیادی، اصول و روش‌های آن بپردازد. می‌توان گفت از اواسط دههٔ ۱۹۵۰ میلادی، منابعی در پیشرفت این رشته نقش داشتند؛ گرچه، همراستا با سایر حوزه‌های فلسفی{نظیر فلسفهٔ آموزش در سایر رشته‌ها}از کیفیت یکسانی با آنها برخوردار نیستند و به ندرت، متن پژوهشی با پشتوانهٔ دقیقِ فکری در این زمینه، وجود داشته است. این مسأله می‌تواند به دلایلی از جمله، نبودِ آن به عنوان رشتهٔ علمیِ مجزا، یا فقدان آن در برنامهٔ آموزشیِ آموزگاران موسیقی باشد. علتِ دیگر، آنکه بسیاری از آموزگاران موسیقی نه به صورت کلی نه حتی اندک، به یادگیریِ فلسفه نپرداخته و تنها تحصیلات موسیقی داشته‌اند. این مهم به معنای بی‌اهمیتیِ تخصصِ موسیقی یا آموزش آن نیست. در مقابل، نظر به آنکه این حوزه، صورتی از فلسفهٔ کاربردی[11] است، تبحر در موسیقی و آموزش آن لازم است. لیکن، آموزگاران موسیقی، بدون پیش زمینهٔ فلسفی، فاقد مهارت‌ها و درک لازم برای تشخیصِ امکان پذیریِ عقلانی[12] سایرِ نگرش‌ها، بیان استدلال و ارزیابی انتقادها خواهند بود. بدون پشتوانهٔ دانش منطقی در کاوشگری فلسفی، معلمان موسیقیِ آینده، ابزار مورد نیاز برای گسترش بنیادهای نظری خود را ندارند.

مبانی نظری

نسبت فلسفهٔ موسیقی و آموزش آن

از دیدگاه فلسفی، همواره پرسش از چیستیِ موسیقی، به تعاریف و معانی چندگانه، سیال و گاه متناقضی راه برده است که در موقعیت‌های گوناگون مورد استفاده قرار می‌گیرند. همین امر، لزومِ ایضاح امکان، اهمیت و چراییِ دو شیوهٔ متفاوت در آموزش موسیقی

[Downloaded from kimiahonar.ir on 2026-10-11]

[DOI: 10.22034/13.50.1]

را آشکار می‌سازد. در این راستا، نشریه‌ها و متون پژوهشیِ آموزش موسیقی وجود دارند که از دهۀ نود میلادی شروع به تحقیقات فلسفی کرده‌اند. یکی،نشریۀ کنش، نقد و تئوری[۱۳] (نک. Bates, 2004) و دیگری، دستنامۀ فلسفۀ آموزش موسیقی[۱۴] (Bowman, & Frega, 2012) که در این زمینه، درخور نگرش است. آنها به جای واگذاریِ تحقیقات فلسفی به پرسش‌ها و موقعیت‌های انتزاعی، به دغدغه‌های عینیِ آموزگاران موسیقی می‌پردازند. منبع دیگر، دستنامۀ پژوهش در آموزش و یادگیری موسیقی[۱۵] (Colwell, 1992) از جمله‌کتاب‌های راهنما به معنای سنتی کلمه نیست. بلکه، حاویِ موضوعاتی است که با نظرسنجی از محققان آموزش موسیقی به عنوان مقوله‌های مهم قرن۲۱ شناسایی شده اند؛ موضوعاتی از فرهنگ‌های گوناگون پیرامون برنامه‌ها، رویدادها و آموزش موسیقی. در نسخۀ جدید این دستنامه در۲۰۰۲، علاوه بر آموزش موسیقی، مقالاتی در سایر زمینه‌ها نیز وجود دارد. از قبیلِ سیاست و فلسفه، بسترهای فرهنگی-اجتماعی، پزشکی و موسیقی و غیره. همانند اولین ویرایش کتاب راهنما که در۱۹۹۲ منتشر شد، روزآمد سازیِ آن توسط کنفرانس ملی مربیان موسیقی تأیید شده است. با این توصیف، پیشتر، از اواسط دهۀ پنجاه میلادی، منابعی با دیدگاه‌های فلسفی در آموزش موسیقی در پیشرفت این رشته نقش داشتند. فلسفۀ آموزش موسیقی به اهمیت موسیقی، اعتبار آموزش آن و چگونگی استفادۀ کاربردی از آن اعتبار وابسته است. در سنت زیباشناسی، اهمیت و اعتبار موسیقی بیشتر در زیبایی یا معنای فرم‌های آواسازِ[۱۶] آن و فی حد ذاته در خود موسیقی مستتر است. از این رو، نظریه‌های زیباشناسی موسیقی اجمالاً یا قائل به وابستگی‌اند و یا قائل به استقلال آن. در نتیجه، اعتبار زیباشناسانۀ موسیقی را بر حسب روابط آن با امر دیگری خارج از موسیقی تفسیر می‌کنند یا آنرا صرفاً وابسته به ویژگی‌های ذاتی موسیقی می‌دانند. ریمر، پیشرو دیدگاه زیباشناختی در فلسفۀ آموزش موسیقی با طرح نکات ایجابی و سلبی این نگرش و بررسی آن در هنر، سرشت آن و تاریخ هنر به تعریف خود از فلسفۀ آموزش هنر می‌پردازد. او معتقد است، زیباشناسی هرگز نباید بر آموزش موسیقی سیادت داشته باشد،بلکه باید در خدمت آن قرار گیرد. وی موسیقی را قیاس از ادبیات می‌گیرد؛ بر آن است که آفرینش و تجربۀ هنری در آموزش و انتقال حس هنری، همان کاری را بر عهده دارد که خواندن و نوشتن در پرورش قدرت استدلال در آفرینش قطعۀ ادبی. افراد از راه خواندن و نوشتن، مهارت‌های استدلالی خود را با عینیت بخشیدن به اندیشه‌های خویش از مجرای کلمات پرورش می‌دهند. او این مسأله را به عملکرد موسیقی در حوزۀ احساس پیوند می‌زند؛ پیشنهاد وی آن است که انسان‌ها برای فراتر رفتن از جریان پویای ذهنی، نیازمند روشی برای نگهداری احساس و ابزاری برای عینیت بخشیِ دائمی آن هستند و نقش چنین ابزاری را صدای موسیقی ایفا می‌کند (Reimer, 2019, pp. 15-35). می‌توان قول او را در این خصوص چنین خلاصه کرد که آفرینش و تجربۀ هنری، در نهایت به پرورش احساس ختم می‌شود. حصول این امر البته همراه است با مقولۀ تربیت شنیداری که بخش مهمی از کاربرد عملیِ دیدگاه اوست. در نگرش زیباشناختی، آهنگساز از راه آفرینش ساختارهای صوریِ آوایی به ذهنیت مخاطب فرهیخته دست می‌یابد. آهنگسازی، تجربه‌ای شنیداری است که تجربه یا واکنش به آن فرم‌های آوایی، احساس آهنگساز را آشکار می‌سازد. اگر این احساس درست منعکس شده باشد و ادراک آن درست صورت گیرد، آنگاه می‌توان دربارۀ آن حکمی صادر کرد (Reimer, 2019, p. 36). لذا تجربۀ موسیقی در مقامِ شناخت یا ساختاری وابسته به ادراک، با تمرکز بر عناصر و فرم موسیقی فهمیده می‌شود. این امر در بازۀ زمانی خاصی به فرد انتقال می‌یابد و حس موسیقی در آن بسان عملکرد و ثمرۀ فرایندهای شناختی مورد توجه قرار می‌گیرد. او، اهمیت موسیقی را در تجربۀ فردی و آگاهانۀ دانش و معرفت موسیقی می‌داند که برابر با آموزش احساس و بنا بر آن، غایت آموزش موسیقی است. البته، تربیت شنیداری در نگرش او از درک فاصله‌ها[۱۷]، ریتم[۱۸] و هارمونی[۱۹] فراتر می‌رود؛ از این دیدگاه، تربیت شنیداری در مقامِ نوعی آفرینش موسیقی است.

[Downloaded from kimiahonar.ir on 2026-10-11]

[DOI: 10.22034/13.50.1]

نگاه انتقادیِ رویکرد نوین به آموزش موسیقی

تا سال۱۹۹۵میلادی، تمایز فلسفی میان آفرینش موسیقی و ادراک آن، همچنین میان نظر و عمل در موسیقی وجود نداشت. نگاه ریمر به قطعهٔ موسیقی در مقام متعلق شناسا، نگرشی بی‌چون و چرا و مسلم می‌نمود تا اینکه الیت، آن را به پرسش کشید. او به زعم خود با قضایای موسیقی[۲۰] دو ویژگی بنیادی را به این حیطه افزود؛ نخست، سرشت آموزش موسیقی با سرشت موسیقی همبسته است؛ مورد بعدی، اهمیت آموزش موسیقی مستظهر بر اهمیت موسیقی در زندگانی افراد است. وی با نگاهی انتقادی نسبت به رویکرد زیباشناختی، بر آن است که این دیدگاه، توجیه فراموسیقایی کافی برای آموزش در دست ندارد و بعنوان بدیلی برای اصطلاح زیباشناختی، نگرش پرکسیل[۲۱] را در آموزش موسیقی پیشنهاد کرد (Elliott, 2014, p. 14). اصطلاحی که بر درک موسیقی در نسبت با معناها[۲۲] و معیارهای آفرینش موسیقی در مقام یک کنش و در بستر روابط و سنجه‌های فرهنگی ویژهٔ خود تأکید دارد. از این منظر، تکریم بی‌حد و حصرِ زیباشناسی به جداییِ کارِ هنری از مخاطب و در نتیجه، ارتباط غیرتجسمی[۲۳] با موسیقیِ سازی[۲۴] می‌انجامد که در عمل، نسبتی مشارکت-محور، کنشگرانه و حسی با صدای موسیقی ندارد. در نهایت نیز، همسو با پیشبرد موسیقیِ آوازی[۲۵] همانند موسیقیِ سازی و تجربهٔ گروهی در آفرینش موسیقی نخواهد بود. با این‌حال، در حیطهٔ تربیت شنیداری می‌گوید، زمانی‌که ادراک و معرفتِ موسیقی نزد مخاطب، هم‌تراز یک اجرای موسیقی باشد، تجربهٔ مخاطب در همگونی با آن ادراک و معرفت،در حکم تجربه‌ای سیال، مسرت‌بخش و خوشایند است (Elliott, 2014, p. 123). مهمترین بخشِ تربیت شنیداری نزد او، جریان نظام‌مندی است که به هنرآموز فرصتی می‌دهد تا بر مبنای هرم آموزشی[۲۶] در موسیقی از محتوای انضمامی و ملموس[۲۷] به سمت مفاهیم انتزاعی حرکت کند[۲۸]. او، بداهه‌نوازی را گستره‌ای از پیچیدگی‌ها می‌داند که از تنوع ساختاری همراه با تزیینِ ریتم‌ها و ملودی‌ها، تا گسترش ساختار و واریاسیون‌ها[۲۹]در تم‌های موسیقی برای آفرینش آثار بدیع را در خود دارد (Elliott, 2014, p. 169). وی بداهه‌نوازی را به فلسفهٔ کلیِ خود پیرامون آموزش موسیقی پیوند می‌زند. در بداهه‌نوازی، مخاطب در لحظهٔ آفرینش،به فحوای ذهنی آهنگساز دست می‌یابد. لذا فرصتی برای فهم خود و دیگران فراهم می‌کند که حسب آن مزیتی فراتر از موسیقی، برای آفرینش به شمار می‌رود. هر دو دیدگاه برآنند آموزش موسیقی، قدر و منزلت خود را وامدار سرشت و اعتبار موسیقی است. حال اگر سرشت و اعتبار موسیقی در تجربهٔ احساسات مَطوی است، پس هدف آموزش موسیقی باید آموزش مردم در فراشد فهم تجربهٔ حسی باشد. در دیدگاه ریمر، هنرها تجربه‌های وابسته به دانش و آگاهیِ معناداری را عرضه می‌کنند که به شیوهٔ دیگری قابل دستیابی نیست و آفرینش و تجربهٔ هنری، مُستویِ آموزشِ احساس است. با این توصیف، هر دو نگرش، بی‌گمان در یک امر موافقند؛ موسیقی، الزام، ضرورت و بخشِ معتبرِ جریان آموزش است. دیدگاه زیباشناختی، بر آن است تا زمانی که آموزش موسیقی به شیوهٔ اصیل و درست خود وقوف نیابد و به بایستگیِ وجود خویش نه چونان امری جنبی، بلکه در مقام اعتباری بنیادی در فرهنگ پی نبَرَد، به کمال شایستهٔ خود دست نمی‌یابد. لذا تأثیرگذاریِ جنبی خود را نیز از دست خواهد داد (Reimer, 2019, p. 4).

یافته‌های تحقیق

روایت آموزش زیباشناسانه در آموزش موسیقی

نگاه مسلط به موسیقی در طول ۲۵۰ سالِ گذشته، موسیقی را در سرشت و اعتبار خود، زیباشناختی می‌داند. درحالی‌که، زیبایی‌شناسیک دیدنِ موسیقی، اصول نظری و عملی خاص خود را می‌طلبد. یک رپرتوارِ[۳۰] موسیقی کلاسیکِ اروپایی یا موسیقیِ سازی، از نظر علمی سطحِ بالا، موسیقیِ ناب[۳۱]، جدی، فاخر یا خودِ موسیقی[۳۲] خوانده می‌شود. در همین راستا، اصطلاح آموزش زیباشناختیِ

[Downloaded from kimiahonar.ir on 2026-10-11]
[DOI: 10.22034/13.50.1]

چارلز لیونهارد[۳۳] (1953) مبنای کار ریمر برای ابداع آموزش موسیقی در مقامِ آموزش زیباشناسانه[۳۴] قرار گرفت. مفهومی که اغلب به کمالِ مطلوبِ زیباشناسی[۳۵]، مسلک زیباشناسی یا فلسفهٔ زیباشناسیِ بنیادین و رسمی تفسیر می‌شود. ریمر، اهمیت و اعتبار آموزشی موسیقی را در گرو برآیند خلاقیت در موسیقی و به عبارتی، قطعهٔ موسیقی می‌دانست (Reimer, 1997, pp. 4-21). از نظر او، آموزش زیباشناسانه، عمدتاً و نه لزوماً محدود به کارهای هنری است. اما کلمهٔ کار، در کارِ هنری[۳۶]، هم در حکمِ نام و هم کنش است. کار هنری در برخی ساختارهای فرهنگی، عموماً به منزلهٔ بازدهِ تلاش هنری است؛ لیکن در بافت فرهنگیِ دیگر، فرایندی است که مردم در آن، درگیر کنش و آفرینشگریِ یک فرم بیانگرند. باید گفت هر دو معنا به یک میزان معتبر و در مقولهٔ مفهومِ کارِ هنری، قرار می‌گیرند (Reimer, 2009, pp. 27-28). به این ترتیب، توجه به کارهای هنری که بر معنای {هنریِ} خود تکیه دارند؛ یعنی توانایی آنها برای دریافتِ معنی از ساختارهای صوتی با مناسبات مشترک و تبدیل کلمات، تصاویر، اندیشه‌ها، احساس و قابلیت انسانی که از لحاظ اجتماعی قابل تسهیم‌اند و با تلفیق آنهاست که چونان جنبه‌های معنابخشِ ساختار موسیقی، می‌توانند به منزلهٔ آموزش زیباشناسانه تلقی شوند (Reimer, 2009, p. 27). او از سویی وامدار نظریهٔ لنگر[۳۷] پیرامونِ نمادگراییِ هنری[۳۸] بود؛ مفهومی که حسب آن، کار هنری/قطعهٔ موسیقی، در زمرهٔ نمادهای بازنمودی و حامل کیفیت، لحن عاطفیِ اثر یا صرفاً حیات آن‌اند. نماد، ابزاری است که ما بدان واسطه، به داده‌های تجربه، صورت می‌بخشیم. کاربرد اولیهٔ تمام نمادها نه انتقال تجربه، بلکه صورت‌بخشی به آنهاست. پس قطعهٔ موسیقی به واسطهٔ ساختار صوریِ خود، الگوها یا صورِ منطقیِ زندگیِ تجربه شده در فرهنگ‌های گوناگون یا در موسیقی‌ای که در فرهنگی خاص ایجاد می‌شود، نمادپردازی می‌شود. از این لحاظ، اعتبار قطعهٔ موسیقی تنها از جهتی مهم است که نمادهایی از احساس انسانی به شمار می‌آید (Langer, 1964, pp. 59-218). بر این مبنا از نظر ریمر، هنگامِ آفرینش و مقولهٔ شنیداریِ موسیقی با حس زیباشناسانه، کارکرد موسیقی، پروراندن احساس است. از سوی دیگر، او وامدار طبقه‌بندی معنی موسیقایی[۳۹] نزد مِیِر[۴۰] نیز هست که الگوهای حالات شنیداری و سایر سویه‌های زیباشناسانه را به مراتبِ بالای دانش تعمیم می‌داد. ریمر، تجربهٔ زیباشناسانه را جریانِ سوبژکتیوِ برآمده از آگاهی می‌داند. این جریانِ آگاهی، از ابژه‌ای برمی‌آید که کیفیتِ هنری و موسیقی را در صورت خود، حمل می‌کند. یادگیری موسیقی نیز موضوع شناخت کیفیتِ زیباشناسانه است که قطعهٔ موسیقی را در خود دارد؛ به نحوی که علایق جدا از موسیقی مانند علایق اخلاقی، کنشگری، اجتماعی در آن مطمح نظر نیست. غایتِ نهاییِ آموزش زیباشناسانه نزد ریمر، آشنایی با هنر و نیلِ به تجربهٔ زیباشناسانه و نه صرفاً کسب دانش هنری است. گویی در دفاع از هنر، سویه‌های زیباشناسانهٔ تجربه را در محدودهٔ شناختی می‌داند که باید مطابق با ویژگی‌های درونیِ[۴۱] خود، فهمیده و ارزش‌گذاری شود؛ لذا باید به شیوهٔ مناسبی-جدا از علم-آموخته شود. در ابتدا زیباشناسیِ ریمر، معنای صریح و مثبتی داشت. اما هنگامی که الیت در قضایای موسیقی، نقدی بر تلقیِ او از زیباشناسی نوشت، آن را به یکباره حامل دلالت‌های ضمنی و منفی ساخت. الیت، تجربهٔ موسیقی را بدیلِ تجربهٔ زیباشناسانه قرار داد. این مهم باعث شد تا ریمر نیز در کاربرد آن تجدید نظر کند؛ هرچند هنوز هم تلقی تجربهٔ زیباشناسانه، سرلوحهٔ آموزش موسیقی وی باشد. اگرچه، ریمر در ویرایش بعدی کتابش، تجربهٔ موسیقی را بجای تجربهٔ زیباشناسانه نشاند؛ باز هم زیباشناسی، جُستاری مهم در تفاوت میان آنهاست. الیت، تجربهٔ زیباشناسانهٔ ریمر و لیونهارد را که یادگارِ بسطِ کارِ لنگر بود از دو سویه، مورد نکوهش قرار داد. او نظر لنگر را متناقض با اصول دیگرِ زیباشناسی می‌دید. تجربهٔ زیباشناسانه در نظر لنگر به تأسی از کانت، فی‌حد ذاته، امری خود-بسنده[۴۲]، بی علقه[۴۳] و نظری[۴۴] است. لذا با این نکوهش، بر آن بود، بصیرتی از توجه به تحلیل لنگر از صورت‌های احساس به دست نخواهد آمد؛ معتقد بود لیونهارد و ریمر دربارهٔ قرابتِ میان موسیقی و احساس دچار اشتباه شده‌اند، از سویی، نظریهٔ لنگر را می‌پذیرند که حسب آن موسیقی، نمادپرداز احساس است، به عبارتی، صرفاً یک سویه از حیات تجربه شده یا صورتِ منطقی یا ریخت یا سرمشق‌های آن را نمادپردازی می‌کند و

[Downloaded from kimiahonar.ir on 2026-10-11]
[DOI: 10.22034/13.50.1]

توانایی تمایزِ احساساتِ متشابه با بار عاطفی متفاوت را ندارد و از سوی دیگر، با نظریهٔ مه‌یر موافقند که حسب آن، برانگیختن احساس در مخاطب توسط الگوهای صدای موسیقی حاصل می‌شود.

روایت آموزش در مقام کنشگری در آموزش موسیقی

از منظر عملگرایی-پرکسیلیستی، نگرش زیباشناسانه در بازسازیِ ساختار آموزش موسیقی معاصر، کارآمد نمی‌نماید. الیت از این هم فراتر می‌رود. او معتقد است تجربهٔ موسیقیِ حقیقی، در ذاتِ خود نسبتی با زیباشناسی ندارد. به زعم وی، آموزش به این شیوه با اتکا بر ابژه‌های هنر[۴۵] و اوصاف و کیفیات این ابژه‌ها، کنش هنری را از جریان آن جدا می‌کند. در این صورت، اجرای موسیقی صرفاً وسیله‌ای برای آفرینش کار هنری در ظاهرِ یک ابژهٔ عینی می‌شود. او وفاق و پیوستگیِ اصطلاح زیباشناسی و تجربهٔ آن را در زیباشناسیِ فلسفیِ کانت[۴۶] به پرسش کشید. چراکه از آن دیدگاه، تجربهٔ زیباشناسانه، صرفاً با التفات مُدرِک[۴۷] بر پاره‌های ساختاریِ[۴۸] یک قطعهٔ موسیقی روی می‌دهد[۴۹]. به زعم الیت، در نگرش زیباشناسانه، تجربهٔ موسیقیِ واقعی، غایتِ کاربردی ندارد. هیچ معنا، کارکرد یا تجربه‌ای نباید بی‌واسطه و مستقیم به سرمشق‌های ساختاریِ کار هنری، اطلاق شود تا فرعی[۵۰]، غیر مرتبط[۵۱]، ارجاعی[۵۲] یا برون از موسیقی قلمداد شود (Elliott, 1995, p. 124). به این دلایل، او اصطلاح جایگزین خود را برساخت‌های اجتماعیِ چندسویه[۵۳] خواند که در سرشت خود، تجربه‌ای ناکارآمد، امری درونی[۵۴] و یا برآمد تک-سویهٔ دریافتِ کیفیت زیباشناسانه نیست. موضع فلسفی-زیباشناسانه‌ای که او رد می‌کند،در آلمانی، زیباشناسیِ کارهای هنریِ فاخر[۵۵] خوانده می‌شود. در سنت زیباشناسیِ آموزش موسیقی، مخاطب/سوبژه، قطعهٔ موسیقی یا ساخته‌های خلاقانهٔ موسیقی را چنان مورد مداقه قرار می‌دهد که کار هنری، حامل یک حقیقت عینی[۵۶] است. با این ملاحظات می‌توان موضع الیت را درحکمِ برابر-نهادی[۵۷] با زیباشناسیِ کارهای فاخر در نظر گرفت. نظری که به واسطهٔ کاربرد اصطلاحِ جریانِ آفرینش موسیقی نزد او آشکار می‌شود. طوری‌که جریانِ آفرینش موسیقی را بدلِ کار هنریِ فاخرِ زیباشناسانه قرار داد. در ۱۹۹۸ اسمال[۵۸] (Small, 1998) این اصطلاح را تحت عنوان کنش موسیقی[۵۹] به کار برد[۶۰]. منظور وی، همیاری افراد در اجرای موسیقی با هر ظرفیت و استعدادی در رویداد موسیقی است. در واقع، مقصود شکستن سد ستبرِ توجهِ انحصاری به کارهای بزرگ موسیقی کلاسیک غربی در آموزش موسیقی بود. موضوع آنکه روش‌های گوناگون در توجه به انحاء موسیقی مورد توجه قرار گیرد. دیدگاهی که از آن پس در آموزش موسیقی مؤثر افتاد.

بر حسب مطاویِ قضایای موسیقی، سه گفتار در نقدِ تلقیِ موسیقی چونان یک متعلق شناسا[۶۱]، ادراک موسیقی و تجربهٔ آن وجود دارد. الیت با رد اتکای مطلق زیباشناسی بر کارها یا مواد موسیقی با موجودیتی مستقل از اجراهای عینی[۶۲]، بر آن بود که صِرف تفسیر قطعهٔ موسیقی، از به دست دادن استدلالی معقول پیرامون سرشت آفرینش موسیقی و فهمِ کاملِ سویه‌هایِ دیگر آن عاجز است (Elliott, 1995, pp. 30-38). از آنجا که شالودهٔ زیباشناسی در طرح قطعهٔ موسیقی بر عامل احساسی قرار می‌گیرد، استدلال می‌کند که تنها یکی از وجوه موسیقی، در آن الگو لحاظ می‌شود. بنابراین، قطعهٔ موسیقی را تفسیر یک اجرا بر مبنای طرحی در موسیقی می‌داند که با نظر به گونه‌های رایج در سنت‌ها، با رعایت معیارها و ملاک‌های مربوطه صورت می‌گیرد و جلوه‌های احساسی آن از راهِ بازنمایی موسیقی و مفروضات ایدئولوژیکی-فرهنگی، خود را عیان می‌سازد (Elliott, 1995, p. 199). وی رویکرد مقابل خود را نه صرفاً به لحاظ غفلت از سایر وجوه قطعه‌های موسیقی، بلکه بخاطر عدم توجه به سویه‌هایی غیر از ایجادِ التذاذِ درونیِ قطعه، کنار می‌نهد. مقصود آنکه، مردم جهان، اهداف و انگیزه‌های گوناگونی برای همیاری در رویدادهای موسیقی دارند که با غایاتِ محیطِ آنها سازگار است. اما آموزش مبتنی بر درک و واکنش زیباشناسانه، با تحمیل ایدئولوژی قوم مدارانه[۶۳] منجر به یکسان سازیِ تنوع کنش‌ها و

[Downloaded from kimiahonar.ir on 2026-10-11]
[DOI: 10.22034/13.50.1]

ساخته‌های موسیقی شده است. این در حالی‌است که ریمر بر آن بود هیچ قالب یا معیار درست و مطلوبی در نسبتِ فرم و محتوا وجود نداردکه برخی ژانرها یا سبک‌های موسیقی در جهان، نسبتِ بیشتری از فرم در مقابلِ محتوا داشته باشند و دیگر انواع، فاقد آن. الیت برای برون‌رفت از دشواری‌هایی، که به زعم وی دیدگاه زیباشناسانه دچار آن است، تأملات خود را در چند سویهٔ به هم پیوسته تقریر می‌کند. حلقه‌ای پیوسته از موسیقی‌دان در نقش مجری و جریانِ آفرینش موسیقی در مقامِ نوعی کنش تا قطعه‌ی موسیقی، چونان کنشی به غایت رسیده، در گسترهٔ فردی یا قومی-اجتماعی که موسیقی‌دان به کنشگری در آن می‌پردازد. هر یک از این وجوه برآیند کنشِ سامان‌مندی اند که بر حسب رفتاری برانگیخته[٦٤] و در راستای حرکتی مقرون به غایت صورت می‌پذیرد. چنانکه در نهایت، بسان کنشی با مشابهات خود سنجیده می‌شود. بعد از آن، وی امر شنیداری را با مخاطب،کنش شنیداری، صداهای موسیقی و گستره‌ای برای مقولهٔ شنیداریِ هر قطعه، صورت‌بندی می‌کند. با این نکته که تمام این توجهات بصورت طبیعی مورد مداقه قرار می‌گیرد. بر اساس تحلیل او، پدیده‌ای چند سویه با دو خصیصهٔ کنش ناب منسوب به افراد شامل جریان آفرینش موسیقی و مقولهٔ شنیداری، درک موسیقی را بنیاد می‌نهد و در گسترهٔ چنین نسبت درهم تنیده‌ای، کنش موسیقی شکل می‌گیرد. در تعبیر وی، کنش همان چیزی است که گروهی آن را از روی آگاهی به سمت نوعی غایاتِ قابل اجرا سوق می‌دهند. او برای تعریف اصطلاح خاص خود به آرای ارسطو در سیاست[٦٥] استناد می‌کند که موسیقی را واجد قدرت اخلاقی-اجتماعی با قابلیت تقلید و ایجاد احساسات و هیجانات متضاد در نظر داشت. در نتیجهٔ آن، هنگام تجربهٔ شنیداریِ ریتم‌ها و ملودی‌ها، حالات آدمی دستخوش دگرگونی می‌شود. بر این مبنا، الیت، اصطلاح خود را کرداری عامدانه و آگاهانه، انتقادی و روشنگرانه خواند که کنشگران اخلاقی، از روی ادای وظیفه، عامل بدان نیستند. مراد وی،کنشی هدفمند است که در بستر معیارها و غایات مورد نظر صورت می‌پذیرد؛ در حکم کمال مطلوبی که خود را به سوی تکرار، صورت بندی‌های جدید و پیشرفت گشوده می‌دارد (Elliott, 1995, pp. 39-69).

با چنین دیدگاهی، موسیقی،سیاق انسانیِ متباینی در کارِ آفرینشِ ملاک‌های شنیداری وابسته به زمان است و بر مبنای معیارهای اصلی چون شوق و سرور،کمال و معرفت فردی صورت می‌گیرد. این معیارها هنگامی عیان می‌شوند که فرد، شایستگی و توان برقراریِ ارتباط یا سازگاری با مشکلات شناختیِ موجود در مقوله‌های ساختاری یا شنیداری با الگوها را دارد، اما هرگز به آنها منحصر نخواهد ماند. الیت،تلقی زیباشناسانه را به انگارهٔ آموزش هنرهای-چندگانه[٦٦] گره زد؛ هنرهای چندگانه اغلب تجربی و در پیِ جستجوی فرم‌های جدیدِ بیان میان صورت‌های هنری شناخته شده اند. از دیدگاه او یکپارچگیِ معانیِ متفاوت در تجربهٔ زیباشناسانه بدان معنا نیست که در این تجربه، پیوستگی رازآمیزی به نام ارتباط زیباشناسی میانِ معانی هست. از اوصاف فرهنگیِ افراد، کسب تجربه از راه کنش‌ها و درکِ حسی-معناییِ گوناگون است و تجربهٔ زیباشناسانه، تنها مختص موسیقی نیست. یکپارچگیِ معانی متفاوت در زیباشناسی به وابستگیِ آنها مربوط می‌شود. در عین‌حال، نمی‌توان بطور یقین با این موضوع موافق بود که آنچه ضروری و بی‌واسطه نیست، زیباشناسانه هم نیست. در اصل، امر زیبای کانتی، خاصیتِ کار هنری نیست و باید تفاسیر مربوط به آن را از دریافت تاریخی جدا ساخت. تجربهٔ زیباشناسانه در بازسازیِ رویکرد زیباشناختی، توصیف کاربرد یک ابژهٔ زیباشناسانه نیست. بلکه به شیوهٔ تعاملیِ فرد با ابژهٔ زیباشناسانه و چگونگیِ رفتار با آن بازمی‌گردد که نیازمند آموزش فرهنگی است. تجربهٔ زیباشناسانه، مستلزم رشد و بلوغ است و بدون تمهید مقدمات ظاهر نمی‌شود یعنی زمانی که هنوز تجربه، خام و در مرحلهٔ ابتدایی است. بی واسطگیِ تجربهٔ ابتدایی به تجربهٔ درونی و ذهنی باز نمی‌گردد، بلکه دال بر آن است که رویدادها و تجربه‌ها کاملاً با واکنشی آگاهانه صورت نبسته است. از سوی دیگر، فرد به خاطر انس و احساس آشنایی، تجربهٔ فرهنگی را طبیعی می‌انگارد، گویی بدون تلاش و تقلا حاصل می‌شود. زیباشناسی همواره بدنبال تجلیلِ ارزش‌های زندگی است، هرچند فرد نسبت به شیوهٔ کارکردِ آن آگاهیِ کامل نداشته نباشد. البته زیباشناسی برابر با دانش و آگاهیِ معطوف به حل-مسأله[٦٧] هم نیست. اجرای موسیقی به هدف کسبِ تجربه‌های مطبوع از راه حرکت، ریتم، ملودی، شعر و نظایر آن

[Downloaded from kimiahonar.ir on 2026-10-11]
[DOI: 10.22034/13.50.1]

صورت می‌گیرد، نه به جهت حل مسأله در موقعیتِ یادگیری. اگرچه این دو جنبه در آموزش می‌توانند تلاقی داشته باشند. ترکیب سایرِ صورت‌های هنری با موسیقی، فرصتی برای تجربه‌های بیشتر و عمیق‌تر فراهم می‌سازد. اصوات همراه با حرکت، هنرهای نمایشی، شعر، موضوعات بصری و غیره می‌توانند در تجربه‌ای با هم ترکیب و از لحاظ کیفی موجب ارتقاء همدیگر شوند. لیکن باید توجه داشت که هدف این نوع ترکیب، همانند سایر موضوعات آموزشی در هنر از سنخ ترکیب تاریخ با موسیقی نیست.

بازسازی رویکرد زیباشناختی

الیت، چیستیِ موسیقی را از سوی ریمر، منحصر به نتیجهٔ جریانِ آفرینش موسیقی می‌دانست. اما ریمر، انفکاکِ جریان هنری از آفرینش آن را بیهوده می‌پنداشت. همچنانکه در ادامه، تعریف موسیقی و تجربهٔ زیباشناسانه بر مبنای جریان آفرینش هنری را اشتباه خواند (Reimer, 1996, pp. 59-89). فلسفه در آموزش از دیدگاه ریمر در حوزهٔ زیباشناسانه باید همراه آشنایی با آموزش موسیقی در بستر تاریخ، موضوعات و کاربردهای آن در جامعه و نیز جایگاه آن در ساختار آموزشیِ کلان‌تری لحاظ شود. در نتیجه، کار بنای فلسفه‌ای ارزشمند در آموزش موسیقی را برعهدهٔ متولیان آموزش و آموزگاران گذاشت (Reimer, 1970, p. 20). بر این اساس، آموزگاران موسیقی نیازمندِ التفات به کارکردهای موسیقی در جامعه‌اند، اما جامعهٔ مدنظر او، تنها با افق فکریِ سازگار با فرهنگ و کمال مطلوبِ اندیشهٔ غربی پیرامون نوع بشر متناظر است. زیباشناسی، مضمون و اعتبار قطعهٔ موسیقی را امور درونی در خودِ آن؛ مانند ریتم، ملودی، هارمونی، رنگ صدا[۶۸]، میزان شدت صدا[۶۹]، بافت[۷۰] و فرم[۷۱] می‌داند که فی‌حد ذاته کارکردهای کیفیت زیباشناسانه و مربوط به چگونگیِ سازماندهی آنهاست (Elliott, 1995, p. 28). از این منظر، درک زیباشناسانه، امری مطبوع یا غایتی در خودِ شیء است. اما اجرای قطعهٔ موسیقی، تنها درحکم شرط علیِ بیرونیِ تجربهٔ زیباشناسانه و برآمده از کار هنری نیست، بلکه بیشتر، واسطهٔ اجزای سازندهٔ تجربه است که بازسازیِ رویکرد زیباشناختی را می‌طلبد. از این رو، کسی که چیزی دربارهٔ ارتباط موومان‌های[۷۲] نوازندهٔ پیانو در آفرینش قطعه می‌داند، از این ارتباط چیزی می‌فهمد که شخص عامی آنرا درک نمی‌کند. سنت زیباشناسیِ کلاسیکِ غربی، بر دیدگاه موسیقی در مقامِ قطعهٔ موسیقی متکی است. گرایش به این سنت، فرد را متقاعد می‌سازد که این نگرش را امری طبیعی تصور کند، اما تمام موسیقی‌های جهان، با الگوی مستقل و منسجم غربی، سازگار نیست. الگویی که به نحوی هدفمند گسترش یافته و مراد از آن قطعهٔ موسیقی و ماحصلی فردی است. حتی بسیاری از جستارهای موسیقیِ غربی هم از این الگو پیروی نمی‌کنند؛ مقوله‌هایی شامل بداهه‌پردازی، موسیقی پاپ، راک[۷۳]، موسیقی آوانگارد[۷۴] موسیقی فیلم و نظایر آن. از سوی دیگر، نیاز ما به آموزش موسیقی در مقامِ آموزش زیباشناسانه، الزام به پایبندی به موضوعاتی است که زیباشناسی، ما را به آن رهنمون می‌سازد. خصوصاً دشواری در برقراری ارتباط آموزش زیباشناسانه با نوعی از نوشتار که به گفتگوهای زیباشناسی مربوط است و فرا-زیباشناسانه[۷۵] خوانده می‌شود. خصایص عقلانیِ احکامِ زیباشناختی، خودشان ابژه‌های زیباشناسانه نیستند. در جهتِ مقابل، اگر فرد بر آن باشد تا تجربهٔ زیباشناسانه را از انواع دیگر متمایز سازد و اگر قصد دفاع از یک نگرش در مقابل سایر مواضع را داشته باشد، آنگاه گفتگو پیرامون تعاریف و معیارهای کاربرد آنها اجتناب ناپذیر است. لیکن از آنجا که در زیباشناسیِ معمول، این امر می‌تواند بدون وجود رابطه‌ای ملموس و عینی با ابژه‌های خاصِ زیباشناسانه درحکمِ یک غایت، به خودی خود ادامه یابد، این موضوع نمی‌تواند در آموزش زیباشناسانه، دارای موضوعیت باشد. بر این اساس، نظریهٔ زیباشناسی باید با محتوای آموزشی همخوانی داشته باشد، وظیفه‌ای که به طور تمام و کمال، همانند مقولهٔ نظریهٔ زیباشناسی یا آموزشی نیست (Reimer, 2009, p. 31).

[Downloaded from kimiahonar.ir on 2026-10-11]

[DOI: 10.22034/13.50.1]

بسیاری از موضوعات و نظریه‌هایی که فلاسفه‌ی سنتیِ موسیقی و آموزش موسیقی به تجزیه و تحلیل آنها پرداخته اند، قابل قیاس با فلسفهٔ موسیقی معاصر، موسیقی‌شناسی قومی، روانشناسی موسیقی، جامعه‌شناسی موسیقی و نظایر آن نیستند، موضوعاتی چون هویت اجتماعیِ موسیقی، تعاملات بدنمند[۷۶] با موسیقی، موسیقی و سلامت (Elliott & Silverman, 2015, pp. 43-53). اساساً نمونه‌های مورد نظر این دو رویکرد با توجه به رپرتوار[۷۷] کلاسیک غربی و به دنبال توضیح تقابل‌های بیرونی[۷۸] است. تفاوت اصلی آنها که حول محورِ دوگانگی[79] میان نظر/عمل و مشارکت فعالانه و اجرای موسیقی قرار می‌گیرد، تحت تأثیر موقعیت اجتماعی-فرهنگی آنهاست. واکاویِ روش‌های آهنگسازیِ اثر، نگرش‌های زیباشناسانه و ساختارهای موجود، شیوه‌های شنیداری موسیقی را تغییر داده است. در عین حال، شاید فیلسوفان موسیقی در نهایت، موضع عملگرایی را با تأکید آن بر وجود لذت و زیبایی در آفرینش و کنش موسیقی و نه در تأمل در ماهیت نظری، صورتی از زیباشناسی بدانند، اما نمی‌توان از منظری بی‌خطر بدان عمل کرد. در جریانِ توصیف و تحلیلِ رویدادهای موسیقی مانندِ آموزش موسیقی در حلقهٔ کندوکاو در حوزهٔ فبک، یا مراسم و آیین‌هایی که با مشارکت انفرادی/گروهی صورت می‌پذیرد، جدایی میان حوزهٔ عمل و نظر، غیرضروری و گمراه کننده می‌نماید. هنگامی‌که در آموزش موسیقی، صرفاً موسیقیِ سازی و ساختار آموزشیِ کنش پذیر، غالب است؛ برابری میان صورت‌های معرفت، شامل احساس و عاطفه از یک سو و درک هنری از سوی دیگر نادیده گرفته می‌شود (Elliott, 2005, pp. 93-103). هر دو نگرش، بر آن‌اند که باید به طور جدی، پیگیر فهمِ مؤثرترین شیوهٔ جریان یادگیری و جستجویِ معنا در سیر مراتبِ آموزش بود. از یک طرف، با نظر به دیدگاهی که بر اساس آن، صورت‌های گوناگون هنرها، ماهیتِ نوعیِ مشترکی را تشکیل می‌دهند و از طرف دیگر، با توجه به دیدگاهی که بر خودبسندگیِ موضوعات هنری، تأکید دارند و در نهایت، خودایستاییِ برنامهٔ آموزشی را تضمین می‌کنند. تمام شیوه‌ها و سبک‌های موسیقی و اصطلاحات آن محرک مناسبی برای پرسش‌های موسیقی‌اند و انتخاب آنها به علایق تسهیل‌گر و یا ملاحظات برنامهٔ آموزشی وابسته است، اما باید توانایی پاسخ به پرسش‌های اساسی دربارهٔ فرهنگ، تاریخ و نظایر آن را داشته و آگاهی بخشِ تجربه‌های حسی باشند. از این رو، نگرشی که موسیقی کلاسیک را پیچیده می‌انگارد خود نیز دارای محدودیت است. موسیقی کلاسیک به اجرایی فراتر از احساس، بدون حذف و نادیده گرفتن آن متمایل است. موسیقی کلاسیک قابل تقدیر است چرا که با نخبه‌گرایی[۸۰] و اندیشهٔ باطنی[۸۱] همبسته نیست. موسیقی‌ای قابل دسترس برای هرکس که گوشی شنوا و حسی پرسشگرانه دارد و نیازمند مناسکِ رازآمیزی برای آشنایی و ورود بدان نیست. از این رو، برای فهم آن لازم است تنها دربارهٔ تجربهٔ موسیقی با اطمینان، صراحت و دقت سخن گفت (Kramer, 2007, pp. 4- 5). در این صورت، خواستهٔ زیباشناسی، چگونگیِ روندِ تجربه است نه صرفاً آفرینشِ موسیقیِ باکیفیت بخاطر برخی قوانین ظاهراً معتبر. با بازسازیِ این رویکرد، تجربهٔ زیباشناسانه، بیشتر برساختی اجتماعی در مقامِ تجربه‌ای فردی، بخشی از زندگی روزمره و نه امری استعلایی، جزءِ جدایی ناپذیرِ کنش‌های هنری و نه صرفاً موضوع شیء هنریِ ارزشمند، موضوعِ کیفیتِ برهم‌کنش در زمینه‌ای ویژه و نه خاصیت همگانیِ یک شیء است. با بازسازی مفهوم و محتوای زیباشناسانه در کنار اهمیت دیدگاه موسیقی در مقام کنشگری، موسیقیِ جهان از نظر تجربهٔ فردی چیزی بیگانه نمی‌نماید. به عبارتی، همواره می‌توان مشترکاتی میان دو شیوهٔ موسیقایی یافت که پلی برای عبور از گسست آموزش از تجربهٔ موسیقی فراهم می‌سازد.

نتیجه‌گیری

اگر تجربهٔ زیباشناسانه یا موسیقایی را بیشتر در مقامِ عمل خلق معنا در نظر بگیریم تا تأملات درونی[۸۲]، آنگاه نگرش ما به موسیقی، عینیتی مستقل، حاوی معنای ذاتی نیست، همچنین الزامی در ترک کامل زیباشناسی به شیوهٔ عملگرایی-پرکسیلیستی وجود ندارد. با

[Downloaded from kimiahonar.ir on 2026-10-11]

[DOI: 10.22034/13.50.1]

این دیدگاه، تجربهٔ زیباشناختی،جریانی مجزا از کارهای هنری با محور زیباشناسی در ساخته‌های هنری و بیشتر به سوی نگرش هنر معاصر با محور جریان آفرینش کار هنری است. اگر فلسفه را نقدی در قلمرو فرهنگ بدانیم و بر آن باشیم که فلسفه در آموزش موسیقی به طور جدی نیازمندِ تغییر فرهنگ آموزشی است، آنگاه تجربهٔ زیباشناسانه باید هویت جمعی، فرهنگی، فردی را در بر گیرد و پیوستگی میان موسیقی فرد و گسترهٔ اجتماعی-فرهنگی را که بدان متعلق است، قوام بخشد. عملگرایی، خود را نقطهٔ مقابلِ نگرش زیباشناسی در آموزش موسیقی می‌داند، اما این نگاه می‌تواند محل چون و چرا باشد؛ هرچند نقد درستی به تجربهٔ زیباشناسانه دارد که در آموزش موسیقیِ زیباشناسانه غالب است ولی در حذف کامل نگاه زیباشناسی موفق نیست. درک زیبایی شناسیک از موسیقی، در موضع فلسفیِ آموزش موسیقی از آن رو سودمند است که قلب موسیقی را مرکز توجه قرار می‌دهد، تجربهٔ توجه، همراهی و واکنش به ویژگی‌های صدایی واجد ساختار. گذشته از دیدگاه انتقادی نوین، نگرش زیباشناسانه در موسیقی مزایای مهمی دارد، از قبیل آنکه بطور خاص، موضوعاتی چون بیان اوصاف ساختاری و احساسیِ خود موسیقی را عرضه می‌کند که در موسیقی حائز اهمیت است؛ همچنین به تبیین اعتبار موسیقی برحسب مهارت‌های شناختی می‌پردازد. از سوی دیگر، نظریهٔ انتقادی نوین، در نشان‌دادن محدودیت تلقی زیباشناسانه، نکات مهمی را در خود دارد، از جمله، نگرش زیباشناسی با مغفول گذاشتن جریانِ پیچیدهٔ آفرینش موسیقی و سویه‌های شنیداری آن، صرفاً به طور انحصاری، بر فرم و شکل ظاهری قطعه تأکید می‌کند و از توجه به معیارها و کاربردهای غیرزیباشناسانه، باز می‌ماند؛ با این حال، همانطور که مورد تحلیل قرار گرفت، نگرش زیباشناسانه به طور کامل بر این موارد متکی نیست. مقاله به این مهم پرداخت که انتخاب راهبرد فلسفیِ مناسب در آموزش موسیقی، لزوماً در گرو ترک تجربهٔ زیباشناسانه نیست. ویژگی‌های بنیادیِ این تجربه، ناساز با آنچه نگرش نوین مدعی است، تمامیِ کنشگری‌های موسیقی، از آفرینش تا اجرا را در خود دارد و ارزش باطنیِ تجربهٔ زیباشناسانه، مهمترین معیارِ ارجمندی و ارزشمندی موسیقی است. نگرش زیباشناسانه در آموزش موسیقی و معنای مورد نظر عملگرایی از موسیقی در مقامِ اجرا، بیشتر قرین و مکمل هم‌اند تا دو نگرش کاملاً مقابل و مغایر. دیدگاه عملگرایی بر این فرض استوار بود که فلسفهٔ آموزش موسیقی، نیازمند نگرش واقعی موسیقی است که گونه‌های سازندهٔ معرفت دربارهٔ کنش‌های موسیقی و گستره‌های تاریخی-اجتماعی، از جملهٔ آن‌اند.شاید با رویکرد عملگرایانه بتوان دیدگاهی وسیع‌تر درباب موسیقی داشت تا تمام قلمرو موسیقی، در محتوای کنشگری موسیقی جای گیرد، لیکن به همان سان، زیباشناسی نیز با گسترش معنا و درک زیباشناسانه، تجربه، آفرینش، ارزشیابی و بیان امر زیبا، دِین ضروری خود را به تئوری موسیقی ادا کرده است و حذف آن صدمات جبران ناپذیری بر آموزش موسیقی خواهد گذارد. آموزش مدرن بر آن است که هر کودک باید فرصت گسترش توانایی‌های خود برای مشاهده، تجربه، ارزیابی و آفرینش امر زیبا را داشته باشد. این مهم تنها زمانی به دست می‌آید که کودکان را درگیر آموزش هنریِ کنشگرانه و کارآمد کنیم. برنامهٔ طراحی شده در آموزش موسیقی به شیوهٔ نوین در حلقه‌ی کندوکاو، به دنبال گسترش توانایی درک، تجربه و ارزیابیِ کیفیت زیباشناسانه و ارائهٔ حکم زیباشناسی است که بی‌مددِ نگرش زیباشناسی میسر نمی‌شود. از این رو، می‌توان به گذر از دوقطبی‌نگری میان دو رویکرد توجه کرد، چراکه هر دو بینش‌های سودمندی در مورد سرشت موسیقی دارند. نگرش عملگرایانه، فهم ما را درباب سویه‌های گوناگونِ کنش‌های موسیقی افزایش می‌دهد و نگرش زیباشناختی نیز بینش ما را به سمت تجربه‌ای هدایت می‌کند که زیربنای تمام کنش‌های موسیقایی است. نسبت میانِ کنشگری با زیباشناسی می‌تواند تجربهٔ زیباشناسانهٔ موسیقی‌دانی باشد که کانونِ کنش‌های موسیقی را بنا می‌نهد و کنشگری‌های موسیقی نیز واقعیاتی اجتماعی‌اند که به صورت عینی به تجربهٔ زیباشناسانهٔ موسیقی‌دان حیات می‌بخشند. در این صورت، مجبور به انتخاب یکی از رویکردهای عملگرایی یا زیباشناختی در آموزش نیستیم. لذا، آموزش موسیقی می‌تواند از چشمهٔ برترین اندیشه‌هایی سیراب شود که از هر دو رویکرد بهره می‌برد.

[Downloaded from kimiahonar.ir on 2026-10-11]

[DOI: 10.22034/13.50.1]

پی‌نوشت‌ها

1 Broudy, Harry S. (1905-1998)

2 *Art education* (*1965*)

3 Sophisticated cognitive

4 Moral rational

۵ برودی آموزش موسیقی را جریانی می‌دانست که به شیوهٔ تأملی و برای کسب مهارت و معرفت در موسیقی و ذوق یادگیرنده طراحی شده است. از نظر او، موسیقی باید به بخشی از آموزش همگانی تبدیل شود. این امر مستلزم آن است که تمام افراد سواد موسیقی داشته باشند؛ بدین معنا که بتوانند به شیوهٔ موسیقایی، اصطلاحات و قوانین خود را بیان کنند، دیگران نیز قادر به درک این شیوه‌ها و اصطلاحات باشند. این روش را مهارت‌های بیان و درک موسیقی می‌خوانند که شامل مهارت شنیداری، دیداری، آهنگسازی و مانند آن، همچنین، مهارتِ اجرایی در موسیقی می‌شود. برودی خود را واقع‌گرای کلاسیک می‌دانست و به موضوعات برخاسته از اگزیستانسیالیسم علاقه‌مند بود. واقع‌گراییِ کلاسیک بر این مبناست که طبیعت آدمی، کوشش به سوی کمال است. به عبارتی، دانش معمول، مجموعه‌ای از اندیشه‌های کلیدی است و مهارت‌های یادگیری، ویژگی‌هایی که هر فرد باید آنرا داشته باشد. واقع‌گراییِ برودی بدین معناست که احکام ما درمورد ارزش چیزها، صرفاً بر اساس اولویت‌های شخصی نیست، بلکه آنها بیشتر واقعیاتی‌اند که در ویژگی‌های موسیقیِ عینی ریشه دارند. با این توصیف، بر اساس واقع‌گراییِ کلاسیک، تفاوت ژرفی میان گزارهٔ «من این موسیقی را دوست دارم» و نگرش واقع‌گرایانهٔ «این موسیقی خوب است» وجود دارد.

6 Reimer, Bennett(1932-2013)

7 *A Philosophy of Music Education*

8 Elliott, David J.(1948-)

9 Essentialist

10 Pluralistic

11 Applied

12 Intellectual viability

13 *Action, Criticism, and Theory*

14 *The Oxford Handbook of Music Education Philosophy*

15 *The new handbook of research on music teaching and learning*

16 Sonorous forms

17 Intervals

18 Rhythm

19 Harmony

20 *Music Matters*

21 praxial

22 Meanings

23 Disembodied relationship

24 Instrumental music

25 Vocal

26 Pedagogical pyramid

27 Concrete

[Downloaded from kimiahonar.ir on 2026-10-11]

[DOI: 10.22034/13.50.1]

۲۸ در هرم آموزش موسیقی، کف هرم به حالت و موقعیتِ گرفتنِ ساز مربوط می‌شود که فیزیکی و ذهنی است و با حرکت به سمت بالای هرم به‌تدریج صدای موسیقی، طریقهٔ سرایش/ریتم، میزان شدت صدا، طریقهٔ خوانش، تعادل و ترکیب و در رأس هرم نیز جمله‌بندیِ موسیقی قرار می‌گیرد.

29 Variations

30 Repertoire

31 Pure

32 Music itself

33 Leonhard, Charles (1915-2002)

از اولین متفکرانِ فلسفه در آموزش موسیقی که بر آموزش زیباشناسانه تأکید داشت و در۱۹۵۳مقالهٔ خود آموزش موسیقی- آموزش زیباشناسانه را منتشر کرد.

34 Aesthetic Education

35 The aesthetic ideal

36 Work of art

37 Langer, Susanne (1895-1985)

38 Artistic symbolism

39 taxonomy of musical meaning

40 Meyer, Leonard B. (1918-2007)

41 Intrinsic

42 Self- sufficient

43 Disinterested

44 Impractical

45 Objects of art

46 Kant, Immanuel (1724-1804)

47A perceiver

48 Structural elements

۴۹شاید این موضوع مطرح باشد که کانت بر فاعل شناسا تأکید می‌کند، یعنی بیشتر بر دریافت و ادراک کنندهٔ آثار هنری تا متعلق شناسا یا خودِ اثر، یا حتی بر کارهای فاخر هنری. زیباشناسیِ او تا حد زیادی، دربارهٔ امکانات و پیش‌شرط‌های فاعل شناسا برای تصویب احکام زیباشناسانهٔ معتبر و همگانیِ ذهنی در مورد آثار هنری یا احساسات طبیعی در مقولات امر زیبا و امر والاست. کانت بیان می‌دارد، امر زیبا و امر والا، ویژگی‌های اثر هنری یا پدیدهٔ طبیعی نیست. مابه ازای آن، آگاهی از لذتی است که در پیِ «بازیِ آزاد» قوای فاهمه و خیال بدست می‌آید. او استدلال می‌کند، این «بازی آزاد» می‌بایست تحت شرایط یکسانی برای تمام انسان‌ها رخ دهد. بنابراین، کانت از «احکام جهان‌شمول (اعتبار کلی) سوبجکتیو» می‌گوید، هرچند اصطلاحی در ظاهر با خود در تناقض و تضاد به نظر آید. احکام زیباشناسی بر مبنای ظرفیت‌های شناختی است که همه از آن سهمی دارند. این بدان معناست که زیباشناسیِ کانت به زیباشناسیِ اثر و نیز به زیبایی شناسی آثار فاخر هنری، پیوسته نیست. او به عنوان فیلسوفی که بر سوژهٔ مُدرک تأکید دارد -انسانی که هنر را می‌فهمد و ارج می‌نهد-تمرکز چندانی بر ابژه‌های هنری ندارد.

50 Incidental

51 Irrelevant

52 Referential

53 Multidimensional

54 Intrinsic

55 Werkästhetik

56 Objective truth

[Downloaded from kimiahonar.ir on 2026-10-11]

[DOI: 10.22034/13.50.1]

57 Antithesis

58 Small, Christopher (1927-2011)

59 Musicking

۶۰ یعنی، به جای اینکه موسیقی را در حکم نام، چیز یا عینیتی بدون وابستگی به انسان و به خودیِ خود بدانیم، ایدهٔ اصلیِ آن تفکر درباب موسیقی، در مقامِ کنشگری است.

61 Object

62 Concrete performances

63 Ethnocentric

64 Motivated

65 *Politics*

66 Multi-arts

67 Problem- solving

68 Tone color

69 Dynamic

70 Texture

71 Form

72 Movements

73 Rock music

74 Avant-garde

75 Meta-aesthetic

76 Embodied interactions

77 Repertoire

78 Exotic contrasts

79 Dichotomy

80 Elitism

81 Esotericism

82 An inner nature

کتابنامه

Bates, V. (2004). Where Should We Start? Indications of a Nurturant Ethic for Music Education. *Action, Criticism, & Theory Journal*, 3(3), 1-16. (Accessed on 28 March 2019 from http:// mas.siue. edu/ ACT/index.html).

Bowman, W., & Frega, A. L. (2012). *The Oxford handbook of Music Education Philosophy*. New York: Oxford University Press.

Broudy, H. S. (1954), *Building a philosophy of education* (2nd ed.). Prentice-Hall.

Broudy, H. S. (1965). 8th general session: Aesthetic education in the secondary school. *Art Education*, 18(6), 24-30. https://doi.org/10.1080/00043125.1965.11650969

[Downloaded from kimiahonar.ir on 2026-10-11]

[DOI: 10.22034/13.50.1]

Colwell, R. (1992). *Handbook of research on music teaching and learning*. Schirmer.

Colwell, R., & Richardson, C. (2002). The new handbook of research on music teaching and learning. Oxford University Press.

Elliott, D. J. (1995). *Music matters :A new philosophy of music education*. Oxford University Press.

Elliott, D. J. (1997). Continuing matters: Myths, realities, rejoinders. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, *132*, 1-37. http://www.jstor.org/stable/40375330

Elliott, D. J. (2005). Musical understanding, musical works, and emotional expression: Implications for education. *Educational Philosophy and Theory*, *37*(1), 93-103. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2005.00100.x

Elliott, D. J. (2014). Music matters: A philosophy of music education (2nd ed.). Oxford University Press.

Elliott, D. J., & Silverman, M. (2015). Music matters: A philosophy of music education (2nd ed.). Oxford University Press.

Kramer, L. (2007). *Why classical music still matters*. CA, University of California.

Langer, S. K. (1964). *Philosophical sketches*. The New American Library.

Leonhard, Ch. (1953). Music education—Aesthetic education. *Education,* 74(1).

Leonhard, C., & House, R. W. (1959). *Foundations and principles of music education*. McGraw-Hill.

Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education* (1st ed.). Englewood cliffs, NJ: Prentice Hall.

Reimer, B. (1989). *A philosophy of music education* (2nd ed.). Englewood cliffs NJ: Prentice- Hall.

Reimer, B. (1991). Essential and nonessential characteristics of aesthetic education. *Journal of aesthetic education*, *25*(3). 193-214.

Reimer, B. (1996). David Elliott's philosophy of music education: Music for performers only. *Bulletin for the council of research in music education*, pp. 59-89. University of Illinois.

Reimer, B. (1997). Should there be a universal philosophy of music education. *International journal of music education*, -(1). 4-21.

Reimer, B. (1998). What knowledge Is of most worth in the arts. *The arts, education and aesthetic knowing* (Vol. IV). The University of Chicago press.

Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education, advancing the vision* (3rd Ed.). Prentice Hall.

Reimer, B. (2009). *Seeking the significance of music education*. Rowman & Littlefield education.

Reimer, B. (2019). *A philosophy of music education, Advancing the vision* (3rd Ed.). UK: Pearson.

Small, Ch. (1998). *Musicking. The meanings of performing and listening*, (1st ed.). Wesleyan University Press.

[Downloaded from kimiahonar.ir on 2026-10-11]

[DOI: 10.22034/13.50.1]