

یادگیری، تربیت و آموزش مدارس در هزاره سوم، دوره سوم، شماره سوم، سال ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۲۳ مرداد ۱۴۰۵

تاریخ بازنگری: ۱۵ مرداد ۱۴۰۵

تاریخ ارسال: ۱۰ خرداد ۱۴۰۵

تاریخ چاپ: ۱ شهریور ۱۴۰۵

© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.

انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

تبیین نقش تجربه‌های زیباشناختی در فرآیند یادگیری و تربیت اخلاقی با تمرکز بر هنر و زیبایی در محیط‌های آموزشی

شیوه استناددهی: مرادی، سکینه، سرمدی، محمدرضا، و فلاح، وحید. (۱۴۰۵). تبیین نقش تجربه‌های زیباشناختی در فرآیند یادگیری و تربیت اخلاقی با تمرکز بر هنر و زیبایی در محیط‌های آموزشی، *یادگیری، تربیت و آموزش مدارس در هزاره سوم*، ۳ (۳)، ۲۴-۱.

مشخصات نویسندگان:

۱. سکینه مرادی: دانشجوی دکتری، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران

۲. محمدرضا سرمدی*: ستاد، گروه علوم تربیتی ، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

۳. وحید فلاح: گروه مدیریت آموزشی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران

*پست الکترونیکی نویسنده مسئول: sarmadi@pnu.ac.ir

چکیده

هدف پژوهش حاضر تبیین نقش تجربه‌های زیباشناختی در فرآیند یادگیری و تربیت اخلاقی با تأکید بر ظرفیت‌های هنر و زیبایی در محیط‌های آموزشی بود. پژوهش حاضر از نظر هدف بنیادی و از نظر ماهیت و روش، توصیفی ـــ تحلیلی مبتنی بر مطالعات اسنادی و کتابخانه‌ای بود. جامعه اسنادی شامل کتاب‌ها، مقالات علمی، پایان‌نامه‌ها، رساله‌ها و متون معتبر مرتبط با زیبایی‌شناسی، فلسفه هنر، یادگیری و تربیت اخلاقی بود. منابع بر اساس ارتباط مستقیم با اهداف پژوهش، اعتبار علمی و برخورداری از محتوای نظری مرتبط به‌صورت هدفمند انتخاب شدند. داده‌ها از طریق فیش‌برداری اسنادی گردآوری و با استفاده از تحلیل مفهومی، مقایسه نظری، سنتز مفهومی و استنتاج فلسفی تحلیل شدند. فرآیند تحلیل شامل توصیف دیدگاه‌ها، مقایسه رویکردها، ترکیب نظری مفاهیم و استخراج دلالت‌های تربیتی بود. تحلیل‌ها نشان داد که تجربه زیباشناختی از طریق تعامل ابعاد حسی، عاطفی، شناختی، تخیلی، تأملی، ارزشی و اجتماعی می‌تواند یادگیری و تربیت اخلاقی را به‌صورت هم‌زمان تقویت کند. در حوزه یادگیری، تجربه زیباشناختی با افزایش توجه، انگیزش، معناپردازی، خلاقیت، تفکر انتقادی و انتقال یادگیری مرتبط بود. در حوزه تربیت اخلاقی نیز این تجربه از طریق تقویت همدلی، حساسیت اخلاقی، خودآگاهی، تحمل تفاوت، داوری ارزشی و احساس مسئولیت عمل می‌کرد. همچنین، مشخص شد که تخیل، تأمل، گفت‌وگو و معناپردازی سازوکارهای واسطه‌ای اصلی میان تجربه زیباشناختی و پیامدهای تربیتی هستند. تجربه زیباشناختی می‌تواند به‌عنوان حلقه پیونددهنده شناخت، عاطفه، تخیل، ارزش و عمل در آموزش در نظر گرفته شود. ادغام هدفمند هنر و زیبایی در محیط‌های آموزشی می‌تواند زمینه یادگیری عمیق‌تر و شکل‌گیری تربیت اخلاقی تأملی‌تر و مسئولانه‌تر را فراهم سازد.

واژگان کلیدی: تجربه زیباشناختی، یادگیری، تربیت اخلاقی، هنر، زیبایی، محیط آموزشی.

Learning, Training, and Education in Schools in the Third Millennium, Vol. 3, No. 3, Year 2026

Submit Date: 31 May 2026
Revise Date: 06 August 2026
Accept Date: 14 August 2026
Publish Date: 23 August 2026



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the CC BY-NC 4.0 License.

Explaining the Role of Aesthetic Experiences in the Processes of Learning and Moral Education: With a Focus on Art and Beauty in Educational Environments

How to cite: Moradi, S., Sarmadi, M., & Fallah, V. (2026). Explaining the Role of Aesthetic Experiences in the Processes of Learning and Moral Education: With a Focus on Art and Beauty in Educational Environments. *Learning, Training, and Education in Schools in the Third Millennium, 3*(3), 1-24.

Authors' Information:

1. Sakineh Moradi: PhD Student, Department of Philosophy of Education, Sar.C., Islamic Azad University, Sari, Iran
2. Mohammadreza Sarmadi*: Professor, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran
3. Vahid Fallah: Department of Educational Management, Sar.C., Islamic Azad University, Sari, Iran

Corresponding author's email: sarmadi@pnu.ac.ir

Abstract

This study aimed to explain the role of aesthetic experiences in the processes of learning and moral education, with particular emphasis on the capacities of art and beauty in educational environments. This fundamental study employed a descriptive-analytical, documentary, and library-based design. The documentary corpus consisted of scholarly books, peer-reviewed articles, theses, dissertations, and credible academic texts related to aesthetics, philosophy of art, learning, and moral education. Sources were purposively selected according to their direct relevance to the study objectives, scientific credibility, and theoretical contribution. Data were collected through systematic documentary note-taking and analyzed using conceptual analysis, theoretical comparison, conceptual synthesis, and philosophical inference. The analytical process involved describing major perspectives, comparing theoretical approaches, integrating related concepts, and extracting educational implications. The analysis indicated that aesthetic experience can simultaneously contribute to learning and moral education through the interaction of sensory, emotional, cognitive, imaginative, reflective, evaluative, and social dimensions. In learning, aesthetic experience was associated with enhanced attention, motivation, meaning-making, creativity, critical thinking, and transfer of learning. In moral education, it operated through the development of empathy, moral sensitivity, self-awareness, tolerance of difference, value judgment, and responsibility. Imagination, reflection, dialogue, and meaning-making emerged as the principal mediating mechanisms linking aesthetic experience to educational and moral outcomes. Aesthetic experience can be conceptualized as a connecting mechanism among cognition, emotion, imagination, value, and action in education. The purposeful integration of art and beauty into educational environments may promote deeper learning while supporting more reflective, sensitive, and responsible forms of moral development.

Keywords: *Aesthetic Experience, Learning, Moral Education, Art, Beauty, Educational Environment.*

مقدمه

تعلیم و تربیت، صرفاً فرایندی برای انتقال دانش، مهارت و اطلاعات نیست، بلکه در معنای عمیق‌تر خود به شکل‌گیری ادراک، احساس، نگرش، قضاوت و شیوه مواجهه انسان با جهان مربوط می‌شود. از این منظر، کیفیت تجربه‌هایی که فراگیر در محیط آموزشی با آن‌ها روبه‌رو می‌شود، می‌تواند بر نحوه یادگیری، سازمان‌دهی معنا، رشد عاطفی و حتی شکل‌گیری حساسیت‌های اخلاقی او اثر بگذارد. یکی از انواع تجربه‌هایی که در دهه‌های اخیر بیش از گذشته در فلسفه تعلیم و تربیت و مطالعات میان‌رشته‌ای مورد توجه قرار گرفته، تجربه زیباشناختی است. تجربه زیباشناختی به نحوه‌ای از مواجهه با جهان اشاره دارد که در آن ادراک حسی، توجه، عاطفه، تخیل، معناپردازی و داوری ارزشی به صورت هماهنگ درگیر می‌شوند. چنین تجربه‌ای می‌تواند از مشاهده یک اثر هنری، شنیدن موسیقی، مواجهه با ادبیات و نمایش، حضور در فضایی زیبا یا حتی تجربه نظم، هماهنگی و معنا در یک موقعیت آموزشی شکل گیرد. بر همین اساس، هنر و زیبایی را نمی‌توان صرفاً عناصر تزئینی یا حاشیه‌ای در آموزش دانست، بلکه آن‌ها می‌توانند به عنوان بخشی از ساختار تجربه تربیتی، نقش مهمی در یادگیری عمیق و رشد اخلاقی فراگیران ایفا کنند (Anderson, 2021; Uhrmacher, 2015).

در رویکردهای جدید به آموزش، یادگیری زمانی عمیق‌تر و پایدارتر تلقی می‌شود که فراگیر نه فقط از نظر شناختی، بلکه از نظر عاطفی، حسی و تخیلی نیز با محتوای آموزشی درگیر شود. تجربه زیباشناختی دقیقاً از همین ویژگی برخوردار است؛ زیرا در آن مرز میان دانستن، احساس کردن و معنا بخشیدن تا حدی کاهش می‌یابد و فراگیر با موضوع به شیوه‌ای کل‌نگر مواجه می‌شود. نظریه تجربه زیباشناختی در تعلیم و تربیت بر این اصل تأکید دارد که برخی تجربه‌های یادگیری به سبب انسجام، شدت، کیفیت عاطفی، توجه متمرکز و برخورداری از نوعی تمامیت ادراکی، از یادگیری‌های روزمره و سطحی متمایز می‌شوند. چنین تجربه‌هایی می‌توانند یادگیری را از حفظ و بازتولید اطلاعات به فرایندی زنده و شخصاً معنادار تبدیل کنند (Uhrmacher, 2015). در همین راستا، دیدگاه‌های مبتنی بر یادگیری عمیق نیز نشان داده‌اند که گذار از معنای صرفاً موقعیتی به سطوح عمیق‌تر فهم، مستلزم درگیر شدن ادراک حسی، انتزاع و سازمان‌دهی تجربه است؛ به گونه‌ای که تجربه زیباشناختی می‌تواند واسطه‌ای میان دریافت حسی و ساخت مفهومی باشد (Zhang, 2024).

از سوی دیگر، تجربه زیباشناختی واجد ظرفیتی است که می‌تواند یادگیری را با انگیزش و توجه پیوند دهد. عناصر زیبایی‌شناختی از طریق ایجاد جذابیت، تازگی، هماهنگی، تنوع و تحریک ادراکی می‌توانند توجه فراگیر را افزایش دهند و او را به مشارکت فعال‌تر در فرایند یادگیری سوق دهند. در محیط‌های آموزشی معاصر، حتی در بسترهای دیجیتال و بازی‌وارسازی‌شده، نحوه شخصی‌سازی زیبایی‌شناختی محیط و عناصر بصری می‌تواند بر الگوهای تعامل دانش‌آموزان و کیفیت درگیری آنان با فعالیت آموزشی اثرگذار باشد (Rodrigues et al., 2024). این یافته‌ها نشان می‌دهند که زیبایی‌شناسی صرفاً به محتوای هنری محدود نیست، بلکه می‌تواند در طراحی محیط یادگیری، رابط‌های آموزشی، نحوه ارائه محتوا و شکل تجربه کاربر نیز حضور داشته باشد. به بیان دیگر، کیفیت زیباشناختی محیط می‌تواند به عنوان یکی از متغیرهای تأثیرگذار بر رفتار یادگیرنده، توجه، انگیزش و تداوم مشارکت او در نظر گرفته شود.

مطالعات جدید در حوزه ادراک بصری نیز نشان داده‌اند که تجربه زیبایی برآیند تعامل میان ویژگی‌های عینی محیط و ویژگی‌های فردی ادراک‌کننده است. تحلیل ترجیحات معماری نشان داده است که تفاوت‌های فردی و ویژگی‌های شخصیتی می‌توانند بر ترجیح افراد نسبت به اشکال، فضاها و ویژگی‌های بصری اثر بگذارند (Tafti et al., 2024). همچنین، تحقیقات مبتنی بر فناوری‌های نوین و تحلیل ادراک انسانی نشان می‌دهند که ویژگی‌های بصری، ساختار فضایی و مؤلفه‌های زیبایی‌شناختی را می‌توان در قالب الگوهای ادراکی قابل مطالعه بررسی کرد (Shanghao, 2025). این شواهد اهمیت توجه به محیط آموزشی را برجسته می‌کنند؛ زیرا فضای آموزشی صرفاً ظرفی فیزیکی برای ارائه محتوا نیست، بلکه خود می‌تواند بخشی از تجربه یادگیری باشد. طراحی محیط، نور، رنگ، هماهنگی فضایی، عناصر بصری و حضور آثار هنری می‌توانند در کیفیت ادراک، احساس امنیت، علاقه، آرامش یا کنجکاوی فراگیر مؤثر باشند.

در کنار نقش تجربه زیباشناختی در یادگیری، یکی از مهم‌ترین حوزه‌های نظری این بحث، رابطه میان زیبایی‌شناسی و تربیت اخلاقی است. در بسیاری از سنت‌های فلسفی، زیبایی، خیر و حقیقت به صورت مفاهیمی کاملاً منفک از یکدیگر تلقی نشده‌اند، بلکه میان آن‌ها نوعی پیوند وجود داشته است. در تربیت اخلاقی، مسئله اصلی فقط دانستن قواعد و هنجارهای اخلاقی نیست، بلکه شکل‌گیری حساسیت نسبت به موقعیت‌های اخلاقی، توانایی درک تجربه دیگران، پرورش همدلی، توسعه داوری اخلاقی و ایجاد انگیزش برای عمل مسئولانه نیز اهمیت دارد. هنر می‌تواند از طریق ایجاد تجربه‌های عاطفی و تخیلی، فرد را در معرض موقعیت‌هایی قرار دهد که امکان تجربه غیرمستقیم رنج، تعارض، عدالت، فقدان، محبت، خشونت، امید و مسئولیت را فراهم می‌کنند (Anderson, 2021; Brady, 2019). از این منظر، تجربه زیباشناختی می‌تواند به نوعی تمرین اخلاقی تبدیل شود؛ زیرا فراگیر در مواجهه با آثار هنری و موقعیت‌های زیبایی‌شناختی ناگزیر به تفسیر، احساس و قضاوت درباره تجربه‌های انسانی می‌پردازد.

پیوند میان هنر و ارزش‌های اخلاقی در مطالعات معاصر نیز مورد تأکید قرار گرفته است. رابطه میان زیبایی‌شناسی و اخلاق را می‌توان در نحوه داوری انسان درباره آثار، شخصیت‌ها و موقعیت‌های بازنمایی‌شده در هنر مشاهده کرد؛ به گونه‌ای که بسیاری از آثار هنری هم‌زمان واکنش زیباشناختی و قضاوت اخلاقی را برمی‌انگیزند (Miu, 2024). این هم‌زمانی به‌ویژه در آثاری که زیبایی را در کنار خشونت، رنج یا تعارض اخلاقی قرار می‌دهند، آشکارتر می‌شود. بررسی نسبت زیبایی و خشونت در آثار هنری نشان داده است که تجربه زیباشناختی می‌تواند فرد را با پیچیدگی‌های ماهیت انسانی و تنش میان جذابیت هنری و محتوای اخلاقی مواجه سازد (He, 2024). چنین موقعیت‌هایی برای آموزش اخلاقی اهمیت دارند، زیرا فراگیر را از پاسخ‌های ساده و دوگانه فراتر می‌برند و او را به تأمل درباره تعارض ارزش‌ها، زمینه‌های کنش و پیامدهای اخلاقی سوق می‌دهند.

در فلسفه تربیتی جان دیویی نیز تجربه زیباشناختی جایگاهی محوری دارد. بر مبنای این دیدگاه، تجربه هنری از زندگی روزمره جدا نیست و زیبایی زمانی معنا می‌یابد که در متن تجربه زیسته، کنش، ارتباط و بازسازی معنا رخ دهد. این تلقی از زیبایی‌شناسی، دلالت مهمی برای تربیت اخلاقی دارد؛ زیرا اخلاق نیز نه صرفاً مجموعه‌ای از اصول انتزاعی، بلکه بخشی از شیوه زیستن و تجربه کردن تلقی می‌شود. پژوهش‌های صورت‌گرفته درباره زیبایی‌شناسی و تربیت اخلاقی در اندیشه دیویی نشان داده‌اند که تجربه زیباشناختی می‌تواند از طریق گسترش تخیل،

حساسیت نسبت به تجربه دیگران و پیوند میان احساس و داوری به رشد اخلاقی کمک کند (Karimi, 2022; Karimi & Ahmadi, 2023). از این منظر، تجربه هنری می‌تواند فضایی ایجاد کند که در آن فراگیر پیامدهای اعمال، حالات انسانی و روابط میان افراد را نه فقط به صورت نظری، بلکه به صورت تجربه‌شده و تخیلی درک کند.

در ادبیات فلسفه تعلیم و تربیت ایران نیز موضوع زیبایی‌شناسی و تربیت اخلاقی مورد توجه قرار گرفته است. تحلیل‌های نظری نشان داده‌اند که زیبایی‌شناسی در صورت پیوند با مبانی انسان‌شناختی و ارزشی می‌تواند در شکل‌دهی به نگرش‌ها و فضیلت‌های اخلاقی نقش داشته باشد (Amini & Hosseini, 2022). مقایسه مبانی زیبایی‌شناسی در فلسفه پراگماتیستی و حکمت اسلامی نیز نشان می‌دهد که با وجود تفاوت در مبانی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی، هر دو رویکرد برای تجربه، ادراک، هماهنگی و پیوند زیبایی با رشد انسانی اهمیت قائل‌اند (Amini & Hosseini, 2022). در همین زمینه، تحلیل مبانی زیباشناختی تربیت اخلاقی در اندیشه علامه محمدتقی جعفری نیز بر رابطه میان زیبایی، کمال انسانی و جهت‌گیری اخلاقی تأکید دارد (Moradi & Ghasemi, 2022). در این رویکرد، زیبایی صرفاً لذت حسی نیست، بلکه می‌تواند زمینه‌ای برای تعالی ادراک، گرایش به کمال و توجه به ارزش‌های انسانی باشد.

مطالعات مرتبط با تربیت اسلامی نیز رابطه میان زیبایی و اخلاق را برجسته کرده‌اند. در این دیدگاه، ادراک زیبایی می‌تواند به عنوان زمینه‌ای برای پرورش ذوق، تعالی عاطفی و جهت‌گیری به سوی ارزش‌های اخلاقی و معنوی مورد توجه قرار گیرد (Saleh, 2021). همچنین، بررسی نقش هنر و زیبایی‌شناسی در تربیت دینی و اخلاقی نشان داده است که هنر از طریق نفوذ بر عاطفه، تخیل و حساسیت انسان می‌تواند به انتقال و درونی‌سازی معناهای تربیتی کمک کند (Mousavi et al., 2014). این رویکرد اهمیت ویژه‌ای برای محیط‌های آموزشی دارد، زیرا آموزش اخلاقی در صورتی که تنها به آموزش قواعد و گزاره‌های هنجاری محدود شود، ممکن است نتواند میان شناخت اخلاقی و تجربه زیسته فراگیر پیوند برقرار کند. هنر و تجربه زیباشناختی می‌توانند این فاصله را با ایجاد تجربه‌های عاطفی، نمادین و معنادار کاهش دهند.

یکی از کارکردهای اساسی تجربه زیباشناختی در تربیت اخلاقی، کمک به درونی‌سازی ارزش‌هاست. درونی‌سازی زمانی رخ می‌دهد که ارزش اخلاقی از سطح دستور بیرونی و الزام رسمی به بخشی از نگرش، احساس و انتخاب فرد تبدیل شود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تربیت زیباشناختی می‌تواند از طریق پیوند میان عاطفه و ارزش، زمینه پذیرش عمیق‌تر ارزش‌های اخلاقی را در دانش‌آموزان فراهم آورد (Rastegar, 2022). این امر به‌ویژه از آن جهت اهمیت دارد که رفتار اخلاقی همیشه صرفاً حاصل استدلال منطقی نیست، بلکه احساس، انگیزش و حساسیت نسبت به دیگری نیز در آن نقش دارند. تجربه هنری می‌تواند موقعیت‌هایی را فراهم کند که در آن فراگیر ارزش‌های اخلاقی را در قالب شخصیت، روایت، تصویر یا کنش مشاهده و تجربه کند و به این ترتیب، معنای آن‌ها را به صورت شخصی‌تر و ملموس‌تر دریابد.

بازاندیشی نظری در تربیت زیباشناختی نیز بر ضرورت فراتر رفتن از نگاه ابزاری به هنر تأکید دارد. اگر هنر صرفاً به عنوان وسیله‌ای برای جذاب‌تر کردن درس یا ایجاد سرگرمی مورد استفاده قرار گیرد، بخش مهمی از ظرفیت تربیتی آن نادیده گرفته می‌شود. هنر می‌تواند شیوه‌ای برای شناخت جهان، خود و دیگری باشد و از طریق بازسازی تجربه، افق‌های جدیدی برای فهم ایجاد کند (Mirzaei & Hosseini, 2023). از این منظر، تربیت زیباشناختی با تربیت اخلاقی در نقطه‌ای مشترک به یکدیگر می‌رسند: هر دو نیازمند توسعه حساسیت، توانایی تشخیص

ظرایف، توجه به زمینه و آمادگی برای دیدن واقعیت از چشم‌اندازهای مختلف هستند. همین ظرفیت است که تجربه زیباشناختی را به بستری مناسب برای رشد اخلاقی تبدیل می‌کند.

پیوند میان تربیت اخلاقی و زیباشناختی همچنین می‌تواند در ارتباط با سایر ابعاد تربیت مورد بررسی قرار گیرد. رویکردهای تلفیقی نشان داده‌اند که تربیت اخلاقی، زیباشناختی و حتی زیست‌محیطی می‌توانند در یک چارچوب تربیتی به هم مرتبط شوند، زیرا همگی بر پرورش حساسیت، مسئولیت و کیفیت رابطه انسان با جهان پیرامون تأکید دارند (Kulmatov & Tajibayev, 2021). در چنین چارچوبی، زیبایی طبیعت، هماهنگی محیط و تجربه هنری می‌توانند نه تنها احساس زیبایی‌شناختی، بلکه مسئولیت نسبت به دیگران و محیط را نیز تقویت کنند. این رویکرد نشان می‌دهد که تجربه زیباشناختی ممکن است به توسعه نوعی حساسیت فراگیر منجر شود که ابعاد اخلاقی، اجتماعی و زیست‌محیطی را دربرمی‌گیرد.

با این حال، نسبت میان زیبایی و اخلاق همیشه رابطه‌ای ساده و مثبت نیست. برخی مطالعات نشان داده‌اند که زیبایی می‌تواند در زمینه‌های اجتماعی با هنجارهای اخلاقی، فشارهای فرهنگی و ارزش‌گذاری‌های اجتماعی پیوند بخورد. برای مثال، بررسی زیبایی‌شناسی در زمینه سالمندی زنان نشان داده است که زیبایی ممکن است در برخی موقعیت‌ها به موضوعی برای پزشکی‌سازی و اخلاقی‌سازی بدن تبدیل شود (Pussetti, 2021). این یافته اهمیت نگاه انتقادی به مفهوم زیبایی را نشان می‌دهد. در محیط آموزشی نیز نباید زیبایی به یک معیار ثابت، هنجاری یا تحمیلی فروکاسته شود، بلکه لازم است تجربه زیباشناختی به عنوان فضایی برای پرسش، گفت‌وگو، تنوع و تأمل در نظر گرفته شود. بنابراین، تربیت زیباشناختی زمانی می‌تواند به تربیت اخلاقی کمک کند که به جای تحمیل معیارهای زیبایی، امکان تفسیر، مقایسه و گفت‌وگو را برای فراگیر فراهم سازد.

از سوی دیگر، رویکردهای جدید یادگیری نیز بر غیرخطی بودن و شبکه‌ای بودن فرایند یادگیری تأکید دارند. الگوی یادگیری ریزوماتیک بر این نکته تأکید می‌کند که یادگیری الزاماً از یک مسیر ثابت و از پیش تعیین‌شده پیروی نمی‌کند، بلکه از طریق ارتباطات متنوع، تجربه، تعامل و مشارکت شکل می‌گیرد (Caldwell et al., 2023). این نگاه با تجربه زیباشناختی هم‌خوانی دارد؛ زیرا آثار هنری غالباً امکان تفسیرهای متعدد را فراهم می‌کنند و فراگیر می‌تواند بر اساس تجربه، پیشینه، احساس و تعامل خود با دیگران معناهای متفاوتی از آن‌ها استخراج کند. در نتیجه، هنر می‌تواند فضای آموزشی را از ساختاری صرفاً انتقالی به محیطی مبتنی بر اکتشاف، تفسیر و تولید معنا تبدیل کند.

مطالعات تطبیقی درباره تربیت زیباشناختی و رشد اخلاقی نیز نشان داده‌اند که با وجود تفاوت‌های فرهنگی و فلسفی، در بسیاری از نظام‌های فکری میان تجربه زیبایی‌شناختی و رشد اخلاقی نوعی رابطه قابل شناسایی وجود دارد (Wang & Kim, 2022). این رابطه معمولاً از طریق مفاهیمی همچون همدلی، تخیل اخلاقی، حساسیت، تأمل و داوری توضیح داده می‌شود. همین مسئله نشان می‌دهد که تجربه زیباشناختی می‌تواند به عنوان پدیده‌ای میان‌رشته‌ای در مرز فلسفه، روان‌شناسی، هنر و تعلیم و تربیت مورد مطالعه قرار گیرد و محدود کردن آن به آموزش هنر نمی‌تواند تمامی ظرفیت‌های تربیتی آن را آشکار سازد.

برخی مطالعات داخلی نیز به نقش هنر در توسعه ابعاد انسانی و اخلاقی آموزش اشاره کرده‌اند. تحلیل رابطه تجربه زیباشناختی با تربیت و یادگیری نشان می‌دهد که مواجهه فراگیر با هنر می‌تواند از طریق ایجاد تأمل، گسترش ظرفیت ادراک و افزایش حساسیت نسبت به دیگری، کیفیت تجربه تربیتی را تغییر دهد (Karimi & Ahmadi, 2023; Mirzaei & Hosseini, 2023). افزون بر این، نگاه زیبایی‌شناختی به فرایند آموزش می‌تواند به بازاندیشی در نقش معلم، محتوای آموزشی و فضای مدرسه منجر شود. در چنین رویکردی، معلم صرفاً انتقال‌دهنده دانش نیست، بلکه طراحی‌کننده تجربه‌هایی است که در آن فراگیر فرصت مشاهده، احساس، تفسیر و داوری پیدا می‌کند.

نقش تجربه زیباشناختی در یادگیری و اخلاق همچنین از آن جهت اهمیت دارد که بسیاری از چالش‌های آموزشی معاصر به فقدان درگیری عمیق فراگیر با فرایند یادگیری بازمی‌گردد. یادگیری سطحی، کاهش انگیزش، جدایی میان دانش و زندگی و فاصله میان آموزش اخلاقی و رفتار واقعی از جمله مسائلی هستند که نمی‌توان تنها از طریق افزایش محتوای آموزشی به آن‌ها پاسخ داد. در این زمینه، هنر و زیبایی می‌توانند کیفیت تجربه آموزشی را بازسازی کنند و زمینه‌ای برای ایجاد پیوند میان شناخت، عاطفه و عمل فراهم آورند. تجربه زیباشناختی می‌تواند یادگیری را از امر صرفاً شناختی به تجربه‌ای وجودی‌تر و چندبعدی تبدیل کند و به فراگیر امکان دهد میان مفاهیم آموزشی و زندگی واقعی خود رابطه برقرار کند (Brady, 2019; Miu, 2024).

همچنین، ادبیات موجود نشان می‌دهد که تجربه زیباشناختی ظرفیت آن را دارد که هم در سطح فردی و هم در سطح اجتماعی عمل کند. در سطح فردی، این تجربه می‌تواند بر توجه، تخیل، عاطفه، خودآگاهی و قضاوت اثر بگذارد؛ در سطح اجتماعی، می‌تواند گفت‌وگو، درک دیدگاه دیگران و پذیرش تفاوت را تقویت کند. هنر به دلیل ماهیت نمادین و چندمعنایی خود، امکان شکل‌گیری گفت‌وگویی را فراهم می‌کند که در آن فراگیران بدون ضرورت دستیابی فوری به یک پاسخ واحد، می‌توانند دیدگاه‌های مختلف را بررسی کنند. این ویژگی می‌تواند برای تربیت اخلاقی بسیار مهم باشد، زیرا بسیاری از مسائل اخلاقی واقعی دارای پاسخ‌های ساده و یک‌بعدی نیستند. بنابراین، تجربه هنری می‌تواند بستری برای تمرین استدلال، شنیدن، همدلی و بازاندیشی باشد (Anderson, 2021; He, 2024).

با وجود گسترش مطالعات در حوزه زیبایی‌شناسی، بخش قابل توجهی از پژوهش‌ها یا بر تحلیل فلسفی مفهوم زیبایی تمرکز کرده‌اند، یا نقش هنر را در آموزش به صورت جداگانه بررسی کرده‌اند، و یا رابطه میان زیبایی‌شناسی و تربیت اخلاقی را از منظر یک فیلسوف یا سنت خاص تحلیل کرده‌اند (Karimi, 2022; Moradi & Ghasemi, 2022; Saleh, 2021). در مقابل، نیاز به چارچوبی تلفیقی وجود دارد که نشان دهد تجربه زیباشناختی چگونه به طور هم‌زمان در فرآیند یادگیری و تربیت اخلاقی عمل می‌کند و چه سازوکارهایی این دو حوزه را به یکدیگر مرتبط می‌سازند. چنین چارچوبی باید بتواند ابعاد حسی، عاطفی، شناختی، تخیلی و ارزشی تجربه را در کنار یکدیگر قرار دهد و دلالت‌های آن را برای طراحی محیط‌های آموزشی روشن سازد.

از این رو، توجه به تجربه زیباشناختی می‌تواند افق متفاوتی برای بازاندیشی در آموزش ایجاد کند؛ افقی که در آن کیفیت یادگیری صرفاً با میزان اطلاعات آموخته‌شده سنجیده نمی‌شود، بلکه نحوه تجربه، احساس، تفسیر، داوری و ارتباط فراگیر با جهان نیز اهمیت می‌یابد. این نگاه با دیدگاه‌هایی که یادگیری را فرایندی چندبعدی، تجربه‌محور و مبتنی بر مشارکت می‌دانند هم‌راستا است (Caldwell et al., 2023;

Zhang, 2024). همچنین، شواهد مرتبط با شخصی‌سازی زیبایی‌شناختی و ادراک بصری نشان می‌دهند که کیفیت تجربه زیبایی حتی در محیط‌های فناوری‌محور و طراحی‌شده نیز می‌تواند بر نحوه تعامل و ترجیحات انسان اثر بگذارد (Rodrigues et al., 2024; Shanghao, 2025; Tafti et al., 2024). بنابراین، بررسی فلسفی و تربیتی این مسئله می‌تواند برای طراحی آموزش‌هایی که هم از نظر شناختی معنادار و هم از نظر اخلاقی غنی هستند، اهمیت نظری و عملی داشته باشد.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر تبیین نقش تجربه‌های زیباشناختی در فرآیند یادگیری و تربیت اخلاقی با تمرکز بر جایگاه هنر و زیبایی در محیط‌های آموزشی است.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، پژوهشی بنیادی و از نظر ماهیت و شیوه اجرا، توصیفی ـ تحلیلی با رویکرد اسنادی و کتابخانه‌ای بود. با توجه به اینکه مسئله اصلی پژوهش به تبیین نقش تجربه‌های زیباشناختی در فرآیند یادگیری و تربیت اخلاقی و بررسی جایگاه هنر و زیبایی در محیط‌های آموزشی اختصاص داشت، استفاده از رویکرد فلسفی و تحلیل نظری برای روشن‌سازی مفاهیم، شناسایی روابط میان آن‌ها و استخراج دلالت‌های تربیتی مناسب تشخیص داده شد. در این پژوهش، به جای گردآوری داده‌های تجربی از آزمودنی‌های انسانی و استفاده از روش‌های کمی و آماری، مجموعه‌ای از منابع نظری و پژوهشی مرتبط با فلسفه تعلیم و تربیت، زیبایی‌شناسی، فلسفه هنر، یادگیری، رشد اخلاقی و تربیت اخلاقی مورد بررسی قرار گرفت. روش اصلی پژوهش مبتنی بر تحلیل مفهومی، تحلیل نظری و استنتاج فلسفی بود. در مرحله تحلیل مفهومی، مفاهیم کلیدی از جمله تجربه زیباشناختی، ادراک زیبایی، تجربه هنری، یادگیری معنادار، تربیت اخلاقی، حساسیت اخلاقی و محیط آموزشی مورد بررسی و روشن‌سازی قرار گرفتند و مؤلفه‌ها، ویژگی‌ها و حدود معنایی هر یک مشخص شد. سپس، در مرحله استنتاج فلسفی، روابط منطقی و تربیتی میان تجربه‌های زیباشناختی، فرآیندهای شناختی و عاطفی یادگیری و ابعاد مختلف رشد و تربیت اخلاقی تحلیل شد تا امکان تبیین سازوکارهای اثرگذاری هنر و زیبایی بر تجربه تربیتی فراگیران فراهم شود. جامعه اسنادی پژوهش شامل کلیه کتاب‌های علمی و مرجع، مقالات تخصصی منتشرشده در نشریات معتبر علمی، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشگاهی و سایر آثار علمی معتبر مرتبط با زیبایی‌شناسی، هنر، یادگیری و تربیت اخلاقی در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت بود. گزینش منابع به صورت هدفمند و بر اساس میزان ارتباط آن‌ها با پرسش‌ها و اهداف پژوهش صورت گرفت. برخورداری از ارتباط مستقیم با موضوع پژوهش، اعتبار علمی نویسنده یا صاحب‌نظر، اعتبار ناشر یا نشریه، برخورداری از محتوای نظری یا تحلیلی درباره هنر و زیبایی‌شناسی در تعلیم و تربیت و قابلیت استفاده برای تبیین رابطه تجربه زیباشناختی با یادگیری یا رشد اخلاقی از جمله معیارهای ورود منابع به مطالعه بود. در مقابل، منابع عمومی و غیرعلمی، آثار فاقد پشتوانه نظری معتبر، منابع دارای ارتباط حاشیه‌ای با موضوع و مطالعاتی که صرفاً به جنبه‌های فنی، اجرایی یا مهارتی هنر بدون توجه به دلالت‌های آموزشی و اخلاقی آن پرداخته بودند، از فرآیند تحلیل کنار گذاشته شدند.

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها در این پژوهش، فیش‌برداری اسنادی و فرم سازمان‌دهی اطلاعات حاصل از منابع علمی فیزیکی و الکترونیکی بود. گردآوری داده‌ها با جست‌وجوی نظام‌مند مفاهیم و کلیدواژه‌های مرتبط با تجربه زیباشناختی، هنر و آموزش، زیبایی در تعلیم و تربیت، یادگیری از طریق هنر، تربیت اخلاقی، رشد اخلاقی، حساسیت اخلاقی و محیط‌های آموزشی در منابع و پایگاه‌های علمی معتبر آغاز شد. پس از شناسایی منابع مرتبط، اسناد بر اساس معیارهای ورود و خروج پژوهش ارزیابی و منابع واجد شرایط برای مطالعه عمیق انتخاب شدند. منابع منتخب به صورت انتقادی مطالعه و مطالب مرتبط با تعریف و ماهیت تجربه زیباشناختی، ابعاد شناختی و عاطفی تجربه هنر، سازوکارهای اثرگذاری زیبایی بر توجه، ادراک، تخیل، هیجان و معناپردازی، ارتباط تجربه‌های هنری با یادگیری، و نقش این تجربه‌ها در پرورش حساسیت اخلاقی، همدلی، داوری ارزشی و رفتار اخلاقی فراگیران استخراج شد. اطلاعات استخراج‌شده در فیش‌های موضوعی ثبت و بر اساس اهداف اختصاصی و پرسش‌های پژوهش طبقه‌بندی شد تا امکان مقایسه نظام‌مند دیدگاه‌ها و دستیابی به یک چارچوب نظری منسجم فراهم شود. به منظور افزایش اعتبار داده‌های گردآوری‌شده، اولویت با منابع دست اول، آثار صاحب‌نظران شناخته‌شده، مقالات منتشرشده در نشریات علمی معتبر و منابعی بود که از انسجام نظری و استدلالی کافی برخوردار بودند. همچنین، برای ارتقای اعتبار پژوهش، اصل جامعیت در بررسی منابع، مقایسه دیدگاه‌های متفاوت، توجه به سازگاری درونی استدلال‌ها و بازبینی مکرر طبقه‌بندی‌ها و استنتاج‌های انجام‌شده مورد توجه قرار گرفت. علاوه بر این، منطق تحلیل و نتایج حاصل از فرآیند استنتاج می‌تواند از طریق بررسی و دریافت بازخورد صاحب‌نظران و متخصصان حوزه فلسفه تعلیم و تربیت، هنر و زیبایی‌شناسی آموزشی مورد ارزیابی قرار گیرد تا از کفایت مفهومی، انسجام نظری و اعتبار استنتاج‌های پژوهش اطمینان بیشتری حاصل شود.

داده‌های حاصل از مطالعه اسناد با استفاده از تحلیل مفهومی، تحلیل تطبیقی، سنتز نظری و استنتاج فلسفی مورد بررسی قرار گرفتند. فرآیند تحلیل با توصیف دقیق دیدگاه‌ها، مفاهیم و مبانی نظری مرتبط با تجربه زیباشناختی، هنر، زیبایی، یادگیری و تربیت اخلاقی آغاز شد تا تصویری روشن از مهم‌ترین رویکردهای موجود در این حوزه فراهم شود. سپس مفاهیم و گزاره‌های استخراج‌شده از منابع به اجزای تشکیل‌دهنده خود تفکیک و مؤلفه‌های اصلی تجربه زیباشناختی، از جمله ادراک حسی، توجه، تخیل، هیجان، تأمل، معناپردازی و داوری ارزشی، در ارتباط با فرآیندهای یادگیری و رشد اخلاقی تحلیل شدند. در ادامه، دیدگاه‌های مختلف با یکدیگر مقایسه شد و نقاط اشتراک، تفاوت‌ها و روابط مفهومی میان رویکردهای فلسفی و تربیتی شناسایی گردید. در مرحله سنتز نظری، یافته‌های پراکنده حاصل از منابع در قالب یک چارچوب مفهومی منسجم با یکدیگر ترکیب شدند تا نحوه ارتباط تجربه زیباشناختی با یادگیری معنادار و تربیت اخلاقی تبیین شود. در این مرحله، به‌طور ویژه بررسی شد که مواجهه هدفمند فراگیران با هنر و زیبایی چگونه می‌تواند از طریق برانگیختن توجه و کنجکاوی، تقویت تخیل و تفکر تأملی، تعمیق تجربه عاطفی، افزایش همدلی، پرورش حساسیت نسبت به ارزش‌ها و فراهم کردن زمینه برای تأمل درباره انتخاب‌ها و موقعیت‌های اخلاقی به فرآیند یادگیری و شکل‌گیری ظرفیت‌های اخلاقی کمک کند. در مرحله نهایی، بر پایه روابط نظری شناسایی‌شده و استدلال‌های حاصل از تحلیل فلسفی، دلالت‌های تربیتی و کاربردی یافته‌ها برای طراحی محیط‌های آموزشی، سازمان‌دهی تجربه‌های یادگیری، استفاده از هنر در آموزش، نقش معلم و ایجاد فضاهای یادگیری برخوردار از کیفیت‌های زیباشناختی استنتاج شد. در سراسر فرآیند تحلیل،

انسجام منطقی میان مقدمات و نتایج، پرهیز از استنتاج‌های فراتر از شواهد نظری، مقایسه مستمر یافته‌ها با منابع مختلف و بازبینی پیوسته مقوله‌ها و روابط مفهومی مورد توجه قرار گرفت تا تحلیل نهایی از اعتبار، شفافیت مفهومی و سازگاری درونی کافی برخوردار باشد.

یافته‌ها

با توجه به ماهیت اسنادی، تحلیلی و فلسفی پژوهش حاضر، جامعه مورد مطالعه شامل افراد انسانی نبود؛ ازاین‌رو، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی به معنای متداول در پژوهش‌های تجربی، مانند سن، جنسیت، تحصیلات یا سابقه فعالیت، موضوعیت نداشت. در عوض، به‌منظور ارائه تصویری روشن از دامنه شواهد مورد بررسی، ویژگی‌های توصیفی منابع واردشده به تحلیل گزارش شد. در مرحله جست‌وجوی اولیه، مجموعه‌ای گسترده از کتاب‌ها، مقالات علمی، پایان‌نامه‌ها، رساله‌های دانشگاهی و متون مرجع مرتبط با زیبایی‌شناسی، فلسفه هنر، فلسفه تعلیم و تربیت، یادگیری و تربیت اخلاقی شناسایی شد. پس از حذف منابع تکراری، منابع غیرمرتبط، آثار فاقد اعتبار علمی کافی و متونی که صرفاً به آموزش فنی هنر بدون ارتباط با یادگیری یا اخلاق پرداخته بودند، در مجموع ۸۶ منبع برای مطالعه تفصیلی و تحلیل نهایی انتخاب شد. از این تعداد، ۴۹ منبع معادل ۵۶.۹۸ درصد مقاله علمی، ۲۱ منبع معادل ۲۴.۴۲ درصد کتاب یا فصل کتاب تخصصی، ۱۰ منبع معادل ۱۱.۶۳ درصد پایان‌نامه یا رساله دانشگاهی و ۶ منبع معادل ۶.۹۸ درصد سایر آثار علمی معتبر و اسناد نظری بودند. از نظر حوزه محتوایی، ۲۷ منبع عمدتاً بر زیبایی‌شناسی و فلسفه هنر، ۲۳ منبع بر یادگیری و تعلیم و تربیت، ۲۰ منبع بر اخلاق و تربیت اخلاقی و ۱۶ منبع به‌صورت مستقیم بر پیوند هنر، تجربه زیباشناختی، یادگیری و رشد اخلاقی تمرکز داشتند. تحلیل مقدماتی منابع نشان داد که تجربه زیباشناختی در ادبیات مورد بررسی، پدیده‌ای چندبعدی تلقی می‌شود که در آن ابعاد حسی، عاطفی، شناختی، تخیلی، تأملی و ارزشی به صورت متقابل عمل می‌کنند. همچنین، شواهد نظری نشان دادند که نقش تربیتی هنر صرفاً به ایجاد لذت یا جذابیت در محیط آموزشی محدود نمی‌شود، بلکه تجربه هنری در صورت طراحی مناسب می‌تواند به سازمان‌دهی توجه، تعمیق ادراک، تحریک تخیل، برانگیختن هیجان، تقویت تأمل، توسعه همدلی و شکل‌گیری داوری‌های اخلاقی منجر شود. بر این اساس، تحلیل تفصیلی داده‌ها در چهار محور اصلی شامل مؤلفه‌های تجربه زیباشناختی، سازوکارهای مؤثر بر یادگیری، سازوکارهای مرتبط با تربیت اخلاقی و چارچوب تلفیقی دلالت‌های آموزشی سازمان‌دهی شد.

جدول ۱. مؤلفه‌ها و ابعاد اصلی تجربه زیباشناختی در محیط‌های آموزشی

مؤلفه اصلی	عناصر تشکیل‌دهنده	کارکرد در تجربه زیباشناختی	نمود در محیط آموزشی	پیامد تربیتی
ادراک حسی	دیدن، شنیدن، لمس، توجه به شکل، رنگ، صدا، ریتم و فضا	ایجاد مواجهه مستقیم و درگیرکننده با موضوع	مشاهده آثار هنری، موسیقی، معماری مدرسه، طراحی بصری کلاس و فعالیت‌های چندحسی	افزایش حساسیت ادراکی و کیفیت توجه
توجه و حضور ذهن	تمرکز، توقف، مشاهده دقیق و رهایی موقت از پردازش سطحی	عمق‌بخشی به مواجهه با پدیده و کاهش دریافت منفعلانه	مشاهده هدایت‌شده، گفت‌وگوی تأملی درباره آثار و تمرکز بر جزئیات	افزایش تمرکز و مشارکت شناختی
تجربه عاطفی	لذت، شگفتی، همدلی، اندوه، شادی، هیجان و برانگیختگی	پیوند دادن محتوا با تجربه شخصی و عاطفی فراگیر	داستان، نمایش، موسیقی، تصویر و فعالیت‌های هنری	افزایش درگیری عاطفی و ماندگاری یادگیری
تخیل	تصویرسازی ذهنی، امکان‌اندیشی، بازسازی موقعیت و دیدن از منظر دیگران	عبور از واقعیت موجود و تصور امکان‌های بدیل	نمایش خلاق، داستان‌پردازی، نقاشی، ادبیات و فعالیت‌های باز	تقویت خلاقیت، همدلی و تفکر امکان‌گرا

معناپردازی	تفسیر، ایجاد ارتباط میان تجربه و دانش پیشین و کشف لایه‌های معنایی	تبدیل تجربه حسی و عاطفی به فهم شخصی و مفهومی	بحث کلاسی، تفسیر اثر، نوشتن تأملی و فعالیت‌های بین‌رشته‌ای	شکل‌گیری یادگیری عمیق و معنادار
تأمل	بازاندیشی، پرسشگری، فاصله‌گیری از واکنش اولیه و ارزیابی تجربه	تبدیل واکنش اولیه به فهم سنجیده	گفت‌وگوی فلسفی، نقد هنری و پرسش‌های باز	توسعه تفکر انتقادی و خودآگاهی
داوری ارزشی	تشخیص ارزش، مقایسه، انتخاب، ترجیح و ارزیابی	پیوند تجربه زیبایی‌شناختی با حوزه ارزش‌ها	بحث درباره زیبایی، عدالت، خیر، رنج، مسئولیت و روابط انسانی	تقویت حساسیت و قضاوت اخلاقی
تعامل اجتماعی	تبادل برداشت‌ها، شنیدن دیدگاه دیگران و تفسیر مشترک	اجتماعی شدن معنا و تعدیل برداشت فردی	فعالیت گروهی، نقد جمعی، نمایش و گفت‌وگوی مشارکتی	افزایش تحمل دیدگاه متفاوت و احترام متقابل

یافته‌های جدول ۱ نشان داد که تجربه زیباشناختی در محیط آموزشی را نمی‌توان به ادراک زیبایی ظاهری یا احساس لذت ناشی از مواجهه با یک اثر هنری تقلیل داد، بلکه این تجربه ساختاری چندلایه دارد که از ادراک حسی آغاز می‌شود و در صورت فراهم بودن شرایط مناسب، به توجه متمرکز، تجربه عاطفی، فعال‌شدن تخیل، معناپردازی، تأمل و در نهایت داوری ارزشی گسترش می‌یابد. نخستین سطح تجربه زیباشناختی، ادراک حسی است؛ زیرا مواجهه با رنگ، صدا، حرکت، شکل، ریتم، فضا و سایر عناصر هنری زمینه ورود فراگیر به تجربه را فراهم می‌کند. بااین‌حال، یافته‌ها نشان دادند که ادراک حسی تنها زمانی از نظر تربیتی اهمیت بیشتری پیدا می‌کند که با توجه آگاهانه و حضور ذهن همراه شود. در این وضعیت، فراگیر از دریافت سطحی محرک‌ها فاصله می‌گیرد و به مشاهده جزئیات، روابط و کیفیت‌های پدیده می‌پردازد. این فرایند می‌تواند تمرکز و مشارکت شناختی وی را افزایش دهد. بعد عاطفی نیز یکی از عناصر مرکزی تجربه زیباشناختی شناخته شد. آثار هنری و موقعیت‌های زیباشناختی می‌توانند احساس‌هایی مانند شادی، اندوه، شگفتی، همدلی، نگرانی یا امید را برانگیزند و به همین دلیل، محتوا را از سطح اطلاعات انتزاعی به سطح تجربه شخصی منتقل کنند. در ادامه، تخیل امکان آن را فراهم می‌کند که فراگیر خود را در موقعیت‌هایی متفاوت از تجربه مستقیم خویش قرار دهد، پیامدهای احتمالی یک عمل را تصور کند و جهان را از منظر دیگران ببیند. چنین ظرفیتی هم برای یادگیری مفهومی و هم برای رشد اخلاقی اهمیت دارد. معناپردازی و تأمل نیز سبب می‌شوند تجربه هنری به یک واکنش زودگذر محدود نماند و فراگیر بتواند آن را با دانش، ارزش‌ها و تجربه‌های پیشین خود مرتبط سازد. در نهایت، داوری ارزشی و تعامل اجتماعی، تجربه زیباشناختی را وارد حوزه تربیت اخلاقی می‌کنند؛ زیرا فراگیر در فرایند تفسیر و گفت‌وگو درباره یک اثر با ارزش‌هایی نظیر عدالت، خیر، زیبایی، رنج، مسئولیت، آزادی و احترام روبه‌رو می‌شود و ناگزیر دیدگاه خود را در ارتباط با دیدگاه دیگران بازبینی می‌کند. بنابراین، یافته‌های این بخش نشان دادند که تجربه زیباشناختی در محیط آموزشی یک فرایند یکپارچه حسی ـ عاطفی ـ شناختی ـ ارزشی است که ظرفیت آن را دارد تا ادراک، یادگیری و تربیت اخلاقی را به صورت هم‌زمان تحت تأثیر قرار دهد.

جدول ۲. نقش تجربه‌های زیباشناختی در فرآیند یادگیری فراگیران

سازوکار یادگیری	نقش تجربه زیباشناختی	فرآیند میانجی	پیامد شناختی و آموزشی	نمونه کاربرد آموزشی
جلب و حفظ توجه	ایجاد تنوع، تازگی و درگیری حسی	برانگیختگی ادراکی و تمرکز	افزایش توجه پایدار و کاهش یادگیری سطحی	استفاده از تصویر، موسیقی، نمایش و طراحی بصری

افزایش انگیزش	جذاب و معنادار کردن تجربه یادگیری	علاقه، کنجکاوی و لذت از فعالیت	افزایش مشارکت و استمرار در تکلیف	فعالیت‌های هنری و پروژه‌های خلاق
تعمیق ادراک	فراهم کردن مشاهده چندوجهی	ارتباط میان حس، هیجان و شناخت	فهم دقیق‌تر مفاهیم و روابط	تحلیل تصویر، اثر هنری یا موقعیت نمایشی
تقویت حافظه	پیوند محتوا با هیجان و تصویرسازی	رمزگردانی چندبعدی و تداعی	افزایش یادداری و بازیابی اطلاعات	داستان، شعر، موسیقی و تصویر
یادگیری معنادار	ارتباط دادن محتوا با تجربه زیسته	معناپردازی شخصی و تفسیر	فهم عمیق و انتقال یادگیری	نوشتن تأملی و تفسیر آثار
پرورش تفکر خلاق	گشودن امکان تفسیرهای متعدد	تخیل و تفکر واگرا	تولید ایده‌های بدیل و حل مسئله خلاق	نقاشی، نمایش خلاق و داستان‌پردازی
تقویت تفکر انتقادی	ایجاد موقعیت‌های چندمعنایی و قابل بحث	مقایسه، نقد و ارزیابی	توسعه استدلال و داوری سنجیده	نقد هنری و گفت‌وگوی فلسفی
یادگیری اجتماعی	ایجاد تجربه مشترک و قابل گفت‌وگو	تعامل و تفسیر جمعی	افزایش مشارکت، شنیدن و همکاری	اجرای گروهی هنر و بحث جمعی
انتقال یادگیری	پیوند مفاهیم با موقعیت‌های انسانی و واقعی	کاربرد، بازتفسیر و تعمیم	استفاده از آموخته‌ها در موقعیت‌های جدید	تحلیل داستان‌ها و مسائل واقعی از طریق هنر

نتایج جدول ۲ نشان داد که اثرگذاری تجربه زیباشناختی بر یادگیری از طریق یک سازوکار منفرد صورت نمی‌گیرد، بلکه مجموعه‌ای از فرایندهای شناختی، انگیزشی، عاطفی و اجتماعی به طور هم‌زمان در این زمینه نقش دارند. یکی از نخستین کارکردهای تجربه زیباشناختی، جلب و حفظ توجه فراگیر است. حضور عناصر هنری، تصاویر، موسیقی، روایت، نمایش، رنگ و سازمان فضایی مناسب می‌تواند یکنواختی محیط آموزشی را کاهش داده و سطح برانگیختگی ادراکی را افزایش دهد. در چنین شرایطی احتمال بیشتری وجود دارد که فراگیر به جای دریافت منفعلانه اطلاعات، به شکل فعال با موضوع درگیر شود. یافته‌ها همچنین نشان دادند که تجربه زیباشناختی از طریق ایجاد علاقه، کنجکاوی و لذت در فرایند یادگیری می‌تواند انگیزش درونی را تقویت کند. اهمیت این موضوع در آن است که یادگیری حاصل از انگیزش درونی معمولاً با مشارکت بیشتر، تلاش مستمرتر و درگیری شناختی عمیق‌تر همراه است. از سوی دیگر، ترکیب عناصر حسی، عاطفی و شناختی باعث می‌شود مفاهیم برای فراگیر ملموس‌تر شوند. هنگامی که یک مفهوم آموزشی از طریق داستان، تصویر، نمایش، موسیقی یا یک فعالیت هنری بازنمایی می‌شود، فراگیر می‌تواند روابط موجود در آن را از زوایای متعدد تجربه و تفسیر کند و در نتیجه، فهم وی از سطح حفظ اطلاعات به سطح معناپردازی ارتقا یابد. ارتباط میان هیجان و محتوا همچنین می‌تواند به تقویت حافظه کمک کند؛ زیرا اطلاعاتی که با تصویر، احساس یا تجربه شخصی پیوند می‌خورند، از زمینه‌های بیشتری برای رمزگردانی و بازیابی برخوردار می‌شوند. یافته‌ها همچنین نشان دادند که یکی از مهم‌ترین کارکردهای تجربه زیباشناختی، فراهم کردن زمینه یادگیری معنادار است. در این وضعیت، فراگیر صرفاً دانشی آماده را دریافت نمی‌کند، بلکه با تفسیر، مقایسه، پرسشگری و ارتباط دادن محتوا با تجربیات خود، به ساخت معنا می‌پردازد. ماهیت باز و چندمعنایی بسیاری از آثار هنری نیز موجب فعال‌شدن تخیل و تفکر واگرا می‌شود و فراگیر را به تولید تفسیرها، راه‌حل‌ها و امکان‌های مختلف سوق می‌دهد. همین ویژگی، زمینه مناسبی برای پرورش خلاقیت ایجاد می‌کند. از طرف دیگر، مواجهه با تفسیرهای متفاوت از یک اثر یا موقعیت، فراگیر را وادار می‌کند برای دیدگاه خود دلیل ارائه کند، دیدگاه‌های دیگران را ارزیابی نماید و در صورت لزوم برداشت اولیه خود را اصلاح کند؛ بنابراین، تجربه زیباشناختی

می‌تواند در توسعه تفکر انتقادی نیز نقش داشته باشد. در مجموع، یافته‌ها نشان دادند که نقش هنر و زیبایی در یادگیری فراتر از آرایش و جذاب‌سازی محیط است و تجربه زیباشناختی هنگامی که به صورت هدفمند در طراحی آموزشی ادغام شود، می‌تواند کیفیت توجه، انگیزش، فهم، حافظه، تخیل، تفکر انتقادی، مشارکت اجتماعی و انتقال یادگیری را ارتقا دهد.

جدول ۳. نقش تجربه‌های زیباشناختی در فرآیند تربیت اخلاقی

مؤلفه تربیت اخلاقی	سازوکار زیباشناختی مرتبط	نحوه اثرگذاری	پیامد اخلاقی مورد انتظار	مصداق آموزشی
حساسیت اخلاقی	تجربه عاطفی و ادراک موقعیت	آشکار کردن ابعاد انسانی و ارزشی موقعیت‌ها	تشخیص بهتر مسائل اخلاقی	داستان، فیلم و نمایش با مضمون انسانی
همدلی	تخیل و همانندسازی	قرار گرفتن ذهنی در موقعیت دیگری	درک احساس، رنج و نیاز دیگران	ادبیات، تئاتر و روایت
خودآگاهی اخلاقی	تأمل درباره واکنش‌های شخصی	بازشناسی احساسات، ارزش‌ها و انگیزه‌ها	شناخت بهتر خود و مسئولیت فردی	نوشتن تأملی و گفت‌وگوی کلاسی
داوری اخلاقی	تفسیر و ارزیابی موقعیت‌های پیچیده	مقایسه ارزش‌ها و پیامدهای اعمال	ارتقای استدلال و قضاوت اخلاقی	تحلیل تعارض‌های اخلاقی در هنر
تحمل تفاوت	مواجهه با دیدگاه‌ها و فرهنگ‌های مختلف	گسترش افق تجربه و پذیرش تکثر	احترام به تفاوت و کاهش داوری شتاب‌زده	هنر و ادبیات چندفرهنگی
احساس مسئولیت	درگیری عاطفی با پیامدهای اعمال	تبدیل مسئله انتزاعی به تجربه انسانی	افزایش توجه به نتایج رفتار برای دیگران	نمایش مسائل اجتماعی و محیطی
ارزش‌گذاری	تجربه کیفیت‌های زیبایی، هماهنگی و معنا	پیوند زیبایی با خیر، نظم و ارزش‌های انسانی	تعمیق فهم ارزش‌های اخلاقی	گفت‌وگو درباره زیبایی و خیر
گفت‌وگوی اخلاقی	تفسیر جمعی و اختلاف برداشت	شنیدن دلیل و دیدگاه دیگران	تقویت احترام، گفت‌وگو و استدلال اخلاقی	نقد گروهی آثار هنری
گرایش به عمل اخلاقی	تلفیق عاطفه، فهم و معنا	افزایش درگیری شخصی با ارزش‌ها	تقویت انگیزش برای رفتار مسئولانه	پروژه‌های هنری اجتماعی و مشارکتی

بر اساس یافته‌های جدول ۳، تجربه زیباشناختی می‌تواند به عنوان واسطه‌ای میان ادراک، عاطفه و داوری در فرآیند تربیت اخلاقی عمل کند. نخستین کارکرد مهم در این زمینه، تقویت حساسیت اخلاقی است. بسیاری از مسائل اخلاقی پیش از آنکه به مرحله استدلال برسند، نیازمند دیده‌شدن و احساس‌شدن هستند. فراگیر باید ابتدا بتواند ابعاد انسانی یک موقعیت، پیامدهای یک رفتار و تجربه فردی را که تحت تأثیر آن رفتار قرار گرفته است، تشخیص دهد. هنر با ملموس‌کردن موقعیت‌های انسانی می‌تواند به این حساسیت کمک کند. برای مثال، یک داستان، نمایش یا تصویر ممکن است مفاهیمی مانند بی‌عدالتی، تنهایی، رنج، فقر، تبعیض یا فداکاری را از قالب تعاریف انتزاعی خارج کرده و به تجربه‌ای قابل احساس تبدیل کند. در چنین شرایطی، فراگیر نه تنها درباره یک مفهوم اخلاقی می‌اندیشد، بلکه با جنبه انسانی آن نیز درگیر می‌شود. یکی از مهم‌ترین سازوکارهای این فرایند، تخیل و همانندسازی است. هنر این امکان را فراهم می‌کند که فرد برای مدتی جهان را از چشم شخصی دیگر ببیند و موقعیتی را که خود مستقیماً تجربه نکرده است، در سطح تخیل تجربه کند. این امر زمینه رشد همدلی را فراهم می‌سازد. یافته‌ها همچنین نشان دادند که تجربه زیباشناختی می‌تواند خودآگاهی اخلاقی را افزایش دهد؛ زیرا فراگیر در مواجهه با یک اثر، تنها درباره

شخصیت‌ها یا موضوع بیرونی قضاوت نمی‌کند، بلکه واکنش‌های خود، ترجیحات خود و دلایل احساس یا داوری خویش را نیز مورد توجه قرار می‌دهد. این فرایند در صورت هدایت مناسب توسط معلم می‌تواند به بازاندیشی درباره ارزش‌ها و انگیزه‌های شخصی منجر شود. از سوی دیگر، ماهیت پیچیده و چندمعنایی هنر فرصت مناسبی برای تمرین داوری اخلاقی ایجاد می‌کند. بسیاری از آثار هنری پاسخ واحد و ساده‌ای ارائه نمی‌کنند، بلکه موقعیت‌هایی را به نمایش می‌گذارند که در آن ارزش‌ها با یکدیگر در تعارض هستند. بحث درباره چنین موقعیت‌هایی فراگیر را وادار می‌کند دلایل مختلف را مقایسه کند، پیامدها را بسنجد و میان ارزش‌های رقیب تمایز قائل شود. افزون بر این، مواجهه با آثار متعلق به فرهنگ‌ها، گروه‌ها و تجربه‌های انسانی متفاوت می‌تواند افق دید فراگیر را توسعه دهد و تحمل تفاوت را افزایش دهد. نتیجه مهم دیگر آن بود که تجربه زیباشناختی از طریق برانگیختن احساس مسئولیت می‌تواند فاصله میان شناخت اخلاقی و انگیزش اخلاقی را کاهش دهد. وقتی یک مسئله اخلاقی صرفاً در قالب قاعده‌ای انتزاعی مطرح می‌شود، ممکن است تأثیر محدودی بر انگیزش فرد داشته باشد؛ اما هنگامی که همان مسئله از طریق یک روایت یا تجربه هنری با زندگی، عاطفه و پیامدهای انسانی پیوند می‌خورد، احتمال درگیری شخصی و احساس مسئولیت افزایش می‌یابد. بنابراین، تجربه زیباشناختی می‌تواند با تلفیق احساس، تخیل، تفکر و ارزش‌گذاری، بستری برای رشد چندبعدی اخلاق فراهم کند.

جدول ۴. چارچوب تلفیقی نقش تجربه زیباشناختی در یادگیری و تربیت اخلاقی و دلالت‌های آن برای محیط آموزشی

سطح فرایند	مؤلفه کلیدی	کارکرد در یادگیری	کارکرد در تربیت اخلاقی	الزام برای محیط آموزشی	نقش معلم
مواجهه	کیفیت حسی و زیبایی‌شناختی	جلب توجه و ایجاد انگیزش	افزایش حساسیت به موقعیت	ایجاد محیط متنوع، منظم، زیبا و تحریک‌کننده	انتخاب محرک‌ها و آثار متناسب
درگیری	هیجان و علاقه	افزایش مشارکت و ماندگاری یادگیری	ایجاد ارتباط عاطفی با ارزش‌ها	فرصت تجربه مستقیم و فعال	تسهیل مشارکت و پرهیز از تحمیل تفسیر
تخیل	تصویرسازی و امکان‌اندیشی	تقویت خلاقیت و حل مسئله	تقویت همدلی و دیدن از منظر دیگری	استفاده از داستان، نمایش و هنرهای خلاق	طرح موقعیت‌های باز و چندوجهی
معناپردازی	تفسیر و ارتباط با تجربه پیشین	ایجاد یادگیری عمیق	فهم شخصی ارزش‌ها و موقعیت‌های اخلاقی	فراهم کردن گفت‌وگو و تفسیر	طرح پرسش‌های عمیق و هدایت تأمل
تأمل	بازاندیشی و نقد	تقویت تفکر انتقادی	خودآگاهی و داوری اخلاقی	اختصاص زمان برای تفکر و گفت‌وگو	کمک به بررسی دلایل و پیامدها
تعامل	تبادل دیدگاه و تفسیر مشترک	یادگیری مشارکتی	احترام به تفاوت و گفت‌وگوی اخلاقی	ایجاد فضای امن برای بیان نظر	تنظیم گفت‌وگو و تضمین احترام متقابل
داوری	ارزیابی و انتخاب	تصمیم‌گیری و حل مسئله	استدلال و قضاوت اخلاقی	ارائه مسائل واقعی و پیچیده	پرهیز از پاسخ‌های از پیش تعیین‌شده
کنش	کاربرد معنا و ارزش	انتقال یادگیری	تبدیل فهم اخلاقی به رفتار مسئولانه	طراحی پروژه‌های عملی و اجتماعی	ایجاد فرصت مشارکت و مسئولیت‌پذیری

یافته‌های جدول ۴ بیانگر آن است که تأثیر تجربه زیباشناختی بر یادگیری و تربیت اخلاقی را می‌توان در قالب یک فرایند پیوسته و چندمرحله‌ای تبیین کرد که از مواجهه حسی با پدیده آغاز می‌شود و در مطلوب‌ترین حالت به کنش آگاهانه و مسئولانه منتهی می‌شود. در نخستین سطح،

کیفیت زیباشناختی محیط و محرک آموزشی موجب جلب توجه فراگیر می‌شود و نقطه ورود او به تجربه یادگیری را شکل می‌دهد. در سطح دوم، عنصر عاطفی سبب ایجاد علاقه و درگیری شخصی می‌شود و یادگیری را از حالت منفعلانه خارج می‌کند. پس از آن، تخیل امکان گسترش تجربه فراتر از شرایط موجود را فراهم می‌سازد و فرد را قادر می‌کند موقعیت‌های بدیل، دیدگاه‌های دیگران و پیامدهای احتمالی کنش‌ها را تصور کند. در سطح معناپردازی، فراگیر اطلاعات و تجربه‌های جدید را با دانش پیشین و ساختار ارزشی خود پیوند می‌دهد. در این مرحله، یادگیری از دریافت اطلاعات به ساخت معنا تبدیل می‌شود و مسئله اخلاقی نیز از یک دستور بیرونی به موضوعی برای فهم و تفسیر شخصی بدل می‌شود. مرحله تأمل، نقش اساسی در جلوگیری از سطحی ماندن تجربه دارد؛ زیرا در این مرحله فراگیر درباره احساس‌ها، برداشت‌ها، پیش‌فرض‌ها و دلایل خود بازاندیشی می‌کند. سپس در تعامل با دیگران، دیدگاه شخصی وی در معرض تفسیرها و استدلال‌های متفاوت قرار می‌گیرد. چنین تعاملی می‌تواند هم به توسعه فهم شناختی و هم به شکل‌گیری فضیلت‌هایی نظیر تحمل، شنیدن، احترام و گفت‌وگو کمک کند. مرحله داوری، نقطه‌ای است که در آن فراگیر باید میان تفسیرها، ارزش‌ها و گزینه‌های مختلف ارزیابی و انتخاب انجام دهد و برای نظر خود دلیل ارائه کند. در نهایت، کامل‌ترین سطح تجربه تربیتی زمانی تحقق می‌یابد که فهم و داوری حاصل‌شده به عمل، مشارکت و مسئولیت‌پذیری منجر شود. بنابراین، یافته‌ها نشان دادند که هنر در آموزش نباید صرفاً به عنوان ابزار تزئینی، فعالیت جانبی یا وسیله‌ای برای ایجاد تنوع تلقی شود، بلکه می‌تواند بخشی از ساختار اصلی تجربه تربیتی باشد. تحقق چنین کارکردی مستلزم آن است که محیط آموزشی از نظر حسی و فضایی واجد کیفیت باشد، فعالیت‌های هنری با محتوای آموزشی و مسائل انسانی پیوند بخورند، فراگیران فرصت تفسیر و بیان شخصی داشته باشند و معلم به جای تحمیل معنای واحد، نقش تسهیل‌گر در فرایند مشاهده، پرسشگری، گفت‌وگو و تأمل را بر عهده گیرد. همچنین، یافته‌ها حاکی از آن بود که برای دستیابی به آثار اخلاقی پایدار، صرف مواجهه با آثار هنری کافی نیست و تجربه باید با گفت‌وگو، تأمل، امکان اتخاذ دیدگاه دیگری و فرصت عملی برای مسئولیت‌پذیری همراه شود.

در جمع‌بندی یافته‌ها، تحلیل اسناد و استنتاج‌های فلسفی نشان داد که تجربه‌های زیباشناختی از طریق شبکه‌ای به‌هم‌پیوسته از فرایندهای حسی، عاطفی، شناختی، تخیلی، اجتماعی و ارزشی می‌توانند به طور هم‌زمان بر یادگیری و تربیت اخلاقی اثرگذار باشند. در حوزه یادگیری، مهم‌ترین پیامدهای شناسایی‌شده شامل افزایش توجه، انگیزش، درگیری فعال، تعمیق ادراک، تقویت حافظه، یادگیری معنادار، رشد تخیل، خلاقیت، تفکر انتقادی و انتقال آموخته‌ها به موقعیت‌های جدید بود. در حوزه تربیت اخلاقی نیز مهم‌ترین پیامدها شامل افزایش حساسیت نسبت به ابعاد اخلاقی موقعیت‌ها، توسعه همدلی، تقویت خودآگاهی، گسترش توانایی دیدن مسئله از منظر دیگران، رشد داوری اخلاقی، پذیرش تفاوت، افزایش مسئولیت‌پذیری و تقویت انگیزه برای عمل اخلاقی شناخته شد. برآیند یافته‌ها نشان داد که رابطه میان تجربه زیباشناختی و تربیت اخلاقی رابطه‌ای مستقیم و مکانیکی نیست، بلکه این اثر از طریق فرایندهای میانجی مانند تخیل، عاطفه، معناپردازی، گفت‌وگو، تأمل و داوری شکل می‌گیرد. به همین ترتیب، حضور هنر در محیط آموزشی به خودی خود تضمین‌کننده یادگیری عمیق یا رشد اخلاقی نیست، بلکه کیفیت طراحی تجربه، نوع اثر یا فعالیت هنری، نحوه هدایت معلم، فرصت مشارکت فراگیران و میزان پیوند تجربه با مسائل واقعی و ارزش‌های انسانی تعیین‌کننده اثربخشی آن است. در نهایت، چارچوب حاصل از پژوهش نشان داد که می‌توان تجربه زیباشناختی را به عنوان حلقه واسط

میان شناخت، عاطفه و ارزش در تعلیم و تربیت در نظر گرفت؛ حلقه‌ای که از یک سو یادگیری را از حالت انتقال اطلاعات به تجربه‌ای معنادار، فعال و تأملی ارتقا می‌دهد و از سوی دیگر، تربیت اخلاقی را از آموزش صرف قواعد و هنجارها به فرایندی مبتنی بر احساس، تخیل، فهم، گفت‌وگو، داوری و کنش مسئولانه تبدیل می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که تجربه زیباشناختی در محیط‌های آموزشی پدیده‌ای چندبعدی است که از تعامل مؤلفه‌های حسی، عاطفی، شناختی، تخیلی، تأملی، ارزشی و اجتماعی شکل می‌گیرد و نمی‌توان آن را صرفاً به ادراک زیبایی ظاهری یا لذت ناشی از مواجهه با هنر محدود کرد. بر اساس نتایج، تجربه زیباشناختی از سطح ادراک حسی و توجه آغاز می‌شود، با برانگیختگی عاطفی و فعال شدن تخیل گسترش می‌یابد و در مراحل بالاتر به معناپردازی، تأمل، داوری ارزشی و تعامل با دیدگاه‌های دیگران منتهی می‌شود. این یافته با دیدگاه‌هایی همسو است که تجربه زیباشناختی را نوعی تجربه یکپارچه و واجد تمامیت می‌دانند که در آن ادراک، احساس و معنا از یکدیگر جدا نیستند. در نظریه تجربه زیباشناختی در یادگیری نیز تأکید شده است که یادگیری زمانی از حالت سطحی فاصله می‌گیرد که فراگیر در یک تجربه منسجم، درگیرکننده و از نظر عاطفی و ادراکی معنادار قرار گیرد (Uhrmacher, 2015). همچنین، تحلیل رابطه تجربه زیباشناختی با یادگیری عمیق نشان داده است که ادراک حسی و کیفیت تجربه می‌توانند زمینه گذار از دریافت موقعیتی به سطوح عمیق‌تر انتزاع و فهم را فراهم کنند (Zhang, 2024). بر این اساس، می‌توان گفت که یافته‌های پژوهش حاضر از این دیدگاه حمایت می‌کنند که نقش زیبایی در آموزش نه در سطح افزودن عناصر تزئینی، بلکه در سطح سازمان‌دهی نوع خاصی از تجربه تربیتی قابل فهم است.

بخش دیگری از یافته‌ها نشان داد که تجربه زیباشناختی می‌تواند از طریق افزایش توجه، علاقه، انگیزش و درگیری فعال فراگیر، کیفیت یادگیری را ارتقا دهد. حضور عناصر زیبایی‌شناختی در محیط آموزشی، استفاده از هنر، تصاویر، روایت، موسیقی، نمایش و طراحی بصری می‌تواند محرک‌هایی ایجاد کند که توجه فراگیر را از دریافت منفعلانه به مشارکت فعال سوق دهد. این نتیجه با یافته‌های مطالعاتی که نقش شخصی‌سازی و طراحی زیبایی‌شناختی محیط‌های یادگیری را در رفتار و مشارکت دانش‌آموزان بررسی کرده‌اند، همخوانی دارد. در محیط‌های بازی‌وارسازی‌شده نیز گزارش شده است که ویژگی‌های زیبایی‌شناختی و نحوه شخصی‌سازی محیط می‌توانند الگوی تعامل و مشارکت یادگیرندگان را تغییر دهند (Rodrigues et al., 2024). همچنین، یافته‌های مربوط به ترجیحات معماری نشان داده‌اند که نحوه ادراک و ارزیابی کیفیت‌های زیبایی‌شناختی می‌تواند تحت تأثیر ویژگی‌های فردی قرار گیرد و افراد نسبت به محیط‌های بصری واکنش‌های یکسانی ندارند (Tafti et al., 2024). پژوهش‌های جدید درباره ادراک بصری و طراحی نیز نشان داده‌اند که ساختارهای بصری و کیفیت زیبایی‌شناختی محیط با ادراک و تجربه انسانی ارتباط دارند (Shanghao, 2025). بنابراین، می‌توان استنباط کرد که محیط آموزشی از نظر فضایی و زیبایی‌شناختی بخشی فعال از فرآیند یادگیری است و طراحی آن می‌تواند بر کیفیت توجه و مشارکت فراگیران اثرگذار باشد.

یافته‌های پژوهش همچنین نشان داد که یکی از مهم‌ترین کارکردهای تجربه زیباشناختی، کمک به شکل‌گیری یادگیری معنادار است. بر اساس نتایج، زمانی که محتوا با تصویر، روایت، حرکت، موسیقی یا تجربه هنری ترکیب می‌شود، فراگیر فرصت پیدا می‌کند موضوع را نه فقط در سطح مفهومی، بلکه در پیوند با احساس، تجربه قبلی و معناهای شخصی خود درک کند. این امر موجب می‌شود یادگیری از حالت انتقال دانش به فرآیند ساخت معنا تبدیل شود. این نتیجه با رویکردهای تجربه‌محور در فلسفه تعلیم و تربیت و به‌ویژه دیدگاه دیویی سازگار است. در تحلیل‌های صورت‌گرفته از فلسفه دیویی، تجربه زیباشناختی به عنوان تجربه‌ای درهم‌تنیده با زندگی و یادگیری تلقی شده است که میان شناخت، احساس و عمل پیوند ایجاد می‌کند (Karimi, 2022; Karimi & Ahmadi, 2023). از این منظر، تجربه زیباشناختی به دلیل برخورداری از کیفیت وحدت‌بخش می‌تواند یادگیری را از مجموعه‌ای از اطلاعات پراکنده به تجربه‌ای دارای معنا تبدیل کند. همچنین، رویکردهای جدید یادگیری که بر ساخت غیرخطی معنا و مشارکت فراگیر تأکید دارند، نشان می‌دهند که یادگیری می‌تواند از مسیرهای چندگانه، روابط متنوع و تفسیرهای متفاوت شکل گیرد (Caldwell et al., 2023). این مسئله به‌ویژه با ماهیت چندمعنایی هنر سازگار است، زیرا آثار هنری معمولاً فراگیر را با پاسخ واحد مواجه نمی‌کنند، بلکه زمینه تفسیر، پرسش و بازسازی معنا را فراهم می‌آورند.

نتایج پژوهش نشان داد که تخیل یکی از حلقه‌های اصلی پیوند میان تجربه زیباشناختی، یادگیری و تربیت اخلاقی است. هنر از طریق ایجاد امکان تصویرسازی، بازسازی موقعیت‌ها و تصور تجربه‌های متفاوت، فراگیر را قادر می‌سازد از محدودیت تجربه مستقیم خود فراتر رود. این کارکرد در حوزه یادگیری به افزایش خلاقیت و تفکر امکان‌گرا و در حوزه اخلاق به افزایش توانایی دیدن موقعیت از منظر دیگری منجر می‌شود. این نتیجه با مطالعاتی همسو است که تجربه زیباشناختی را زمینه‌ای برای توسعه تخیل اخلاقی می‌دانند (Anderson, 2021; Brady, 2019). از این دیدگاه، تربیت اخلاقی صرفاً با آموزش مفاهیمی نظیر درست و نادرست تحقق نمی‌یابد، بلکه فرد باید بتواند پیامدهای عمل، تجربه دیگران و پیچیدگی موقعیت اخلاقی را تصور کند. هنر و ادبیات این امکان را فراهم می‌کنند که فراگیر با موقعیت‌هایی مواجه شود که شاید در زندگی واقعی مستقیماً تجربه نکرده باشد، اما بتواند آن‌ها را به صورت عاطفی و تخیلی درک کند. بنابراین، تجربه زیباشناختی می‌تواند شکاف میان شناخت اخلاقی و تجربه زیسته را کاهش دهد.

یافته‌های پژوهش همچنین نشان داد که تجربه زیباشناختی ظرفیت بالایی برای رشد همدلی و حساسیت اخلاقی دارد. در تحلیل منابع مشخص شد که یکی از نخستین مراحل تربیت اخلاقی، توانایی تشخیص جنبه اخلاقی یک موقعیت و حساس شدن نسبت به رنج، نیاز، عدالت و حقوق دیگران است. هنر به دلیل قابلیت بازنمایی تجربه‌های انسانی می‌تواند موضوعاتی مانند بی‌عدالتی، خشونت، فقدان، تنهایی، فداکاری و مسئولیت را به صورت ملموس در برابر فراگیر قرار دهد. این یافته با مطالعاتی که بر رابطه میان زیبایی‌شناسی و اخلاق تأکید کرده‌اند، همخوان است (Miu, 2024). همچنین، بررسی هم‌زمان زیبایی و خشونت در آثار هنری نشان داده است که هنر می‌تواند فرد را با پیچیدگی‌های اخلاقی و تناقض‌های موجود در تجربه انسانی مواجه کند (He, 2024). این ظرفیت از نظر آموزشی اهمیت زیادی دارد؛ زیرا فراگیر می‌آموزد که مسائل اخلاقی همیشه دارای پاسخ‌های ساده نیستند و ممکن است در یک موقعیت، ارزش‌ها و احساسات متفاوت در تعارض قرار گیرند. بدین ترتیب، هنر می‌تواند بستری برای تمرین حساسیت و قضاوت اخلاقی باشد.

یکی دیگر از نتایج مهم پژوهش آن بود که تجربه زیباشناختی می‌تواند در درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی نقش ایفا کند. بر اساس یافته‌ها، زمانی که ارزش‌ها صرفاً به شکل قواعد، توصیه‌ها یا دستورات بیرونی ارائه شوند، ممکن است در سطح شناخت باقی بمانند؛ اما هنگامی که از طریق تجربه عاطفی و زیباشناختی با زندگی فراگیر پیوند بخورند، امکان تبدیل شدن آن‌ها به باور و گرایش شخصی افزایش می‌یابد. این یافته با نتایج مطالعات مربوط به نقش تربیت زیباشناختی در درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی دانش‌آموزان هماهنگ است (Rastegar, 2022). همچنین، در مطالعات مرتبط با تعلیم و تربیت اسلامی، زیبایی و تجربه هنری به عنوان زمینه‌ای برای انتقال معانی اخلاقی و دینی و تقویت گرایش درونی به ارزش‌ها مورد توجه قرار گرفته است (Mousavi et al., 2014; Saleh, 2021). تحلیل مبانی زیبایی‌شناختی تربیت اخلاقی در اندیشه اسلامی نیز نشان می‌دهد که ادراک زیبایی می‌تواند با مفاهیمی همچون کمال، خیر و تعالی انسانی پیوند یابد (Moradi & Ghasemi, 2022). از این رو، می‌توان گفت که تجربه زیباشناختی می‌تواند در تربیت اخلاقی نقشی واسطه‌ای داشته باشد و ارزش را از سطح مفهوم به سطح تجربه نزدیک کند.

نتایج پژوهش همچنین نشان داد که پیوند میان زیبایی و اخلاق را نمی‌توان صرفاً در یک چارچوب فلسفی یا فرهنگی خاص محدود کرد. تحلیل تطبیقی منابع نشان داد که در سنت‌های فلسفی متفاوت، گرچه تعریف زیبایی و مبانی اخلاق متفاوت است، اما اغلب رابطه‌ای میان تجربه زیبایی‌شناختی و رشد انسانی مورد پذیرش قرار گرفته است. مطالعه تطبیقی مبانی زیبایی‌شناسی در فلسفه پراگماتیستی و حکمت اسلامی نیز نشان داده است که با وجود تفاوت‌های معرفت‌شناختی و هستی‌شناختی، هر دو رویکرد برای نقش تجربه، معنا، نظم و کمال در تربیت اهمیت قائل هستند (Amini & Hosseini, 2022). همچنین، مطالعات تطبیقی در زمینه تربیت زیباشناختی و رشد اخلاقی نشان داده‌اند که ارتباط میان هنر، تخیل، حساسیت و رشد اخلاقی در فرهنگ‌ها و نظام‌های آموزشی مختلف قابل مشاهده است (Wang & Kim, 2022). این هم‌گرایی از این ایده حمایت می‌کند که تجربه زیباشناختی می‌تواند یکی از ظرفیت‌های عمومی تربیت انسانی باشد، هرچند صورت‌بندی و تفسیر آن در بسترهای فرهنگی متفاوت تغییر کند.

در عین حال، یافته‌های این پژوهش نشان داد که زیبایی لزوماً همیشه دارای پیامد تربیتی مثبت نیست و باید از نگاه ساده‌انگارانه به رابطه زیبایی و اخلاق پرهیز کرد. تجربه زیباشناختی می‌تواند تحت تأثیر هنجارهای اجتماعی، فرهنگی و حتی روابط قدرت قرار گیرد. بررسی پزشکی‌سازی و اخلاقی‌سازی زیبایی در تجربه زنان سالمند نشان داده است که معیارهای زیبایی ممکن است گاهی به فشارهای هنجاری و داوری اخلاقی درباره بدن تبدیل شوند (Pussetti, 2021). این یافته نشان می‌دهد که در محیط آموزشی نیز نباید زیبایی به یک معیار ثابت، یکدست یا تحمیلی فروکاسته شود. اگر آموزش زیبایی‌شناختی به تحمیل یک الگوی خاص از ذوق، بدن، هنر یا فرهنگ منجر شود، ممکن است به جای رشد اخلاقی، بازتولید هنجارهای محدودکننده را در پی داشته باشد. بنابراین، یافته‌های پژوهش حاضر بر اهمیت رویکرد باز، انتقادی و چندصدایی در استفاده از هنر و زیبایی در آموزش تأکید دارد.

یکی دیگر از یافته‌های مهم این پژوهش، نقش گفت‌وگو و تعامل اجتماعی در تبدیل تجربه زیباشناختی به تجربه تربیتی بود. بر اساس نتایج، مواجهه منفرد با اثر هنری اگرچه می‌تواند احساس و تخیل را برانگیزد، اما زمانی ظرفیت تربیتی بیشتری پیدا می‌کند که فراگیر فرصت بیان

برداشت، شنیدن نظر دیگران، مقایسه دیدگاه‌ها و بازاندیشی در تفسیر خود را داشته باشد. این امر با رویکردهای یادگیری مشارکتی و ریزوماتیک همسو است که دانش را حاصل شبکه‌ای از تعامل‌ها و مشارکت‌های چندجانبه می‌دانند (Caldwell et al., 2023). در چنین فضایی، معلم نقش انتقال‌دهنده معنای قطعی را ندارد، بلکه تسهیل‌کننده گفت‌وگو و تأمل است. این موضوع با بازاندیشی‌های نظری در تربیت زیباشناختی نیز هماهنگ است که هنر را فضایی برای کشف، پرسش و تولید معنا می‌داند، نه وسیله‌ای برای انتقال یک پیام ثابت (Mirzaei & Hosseini, 2023).

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که تجربه زیباشناختی را می‌توان به عنوان حلقه‌ای پیونددهنده میان شناخت، عاطفه، تخیل، ارزش و عمل در نظر گرفت. در حوزه یادگیری، این تجربه با افزایش توجه، انگیزش، عمق ادراک، معناپردازی، خلاقیت و تفکر انتقادی همراه است و در حوزه تربیت اخلاقی می‌تواند حساسیت اخلاقی، همدلی، خودآگاهی، تحمل دیدگاه متفاوت، داوری ارزشی و انگیزش برای عمل مسئولانه را تقویت کند. هم‌سویی این نتایج با مطالعات پیشین نشان می‌دهد که هنر و زیبایی زمانی بیشترین ظرفیت تربیتی را پیدا می‌کنند که به صورت فعال، تأملی، چندمعنایی و مشارکتی در تجربه آموزشی وارد شوند (Anderson, 2021; Karimi & Ahmadi, 2023; Kulmatov & Tajibayev, 2021). بنابراین، استفاده از هنر و کیفیت‌های زیباشناختی در محیط آموزشی نباید به عنوان فعالیتی جانبی در نظر گرفته شود، بلکه می‌تواند بخشی از طراحی اصلی تجربه تربیتی باشد؛ تجربه‌ای که هدف آن فقط انتقال دانش نیست، بلکه پرورش شیوه‌ای حساس‌تر، عمیق‌تر و مسئولانه‌تر برای مواجهه با خود، دیگری و جهان است.

پژوهش حاضر با توجه به ماهیت بنیادی، اسنادی و فلسفی خود با محدودیت‌هایی همراه بود. نخست آنکه یافته‌ها بر تحلیل متون، آثار نظری و مطالعات پیشین استوار بودند و در این پژوهش داده‌های تجربی مستقیمی از دانش‌آموزان، معلمان یا محیط‌های واقعی آموزشی گردآوری نشد؛ ازاین‌رو، امکان سنجش تجربی میزان و نحوه اثرگذاری مؤلفه‌های شناسایی‌شده فراهم نبود. دوم آنکه مفهوم تجربه زیباشناختی در سنت‌های فلسفی و تربیتی گوناگون دارای تعاریف و مبانی متفاوت است و تلفیق این دیدگاه‌ها، هرچند به ایجاد چارچوبی جامع کمک می‌کند، ممکن است برخی تفاوت‌های عمیق فلسفی میان آن‌ها را کاهش دهد. همچنین، گستردگی مفاهیمی مانند هنر، زیبایی، یادگیری و اخلاق سبب می‌شود که تمامی ابعاد و دیدگاه‌های نظری موجود را نتوان در یک مطالعه واحد پوشش داد. افزون بر این، بخش قابل توجهی از منابع موجود بر بسترهای فرهنگی یا نظام‌های آموزشی خاص متمرکز بوده‌اند و بنابراین تعمیم دلالت‌های استخراج‌شده به همه محیط‌های آموزشی نیازمند احتیاط است.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده چارچوب نظری به‌دست‌آمده در این مطالعه با استفاده از روش‌های تجربی، کیفی و آمیخته مورد بررسی قرار گیرد. انجام مطالعات مداخله‌ای در مدارس و دانشگاه‌ها می‌تواند مشخص کند که استفاده نظام‌مند از هنر، طراحی زیباشناختی محیط، موسیقی، نمایش، ادبیات یا فعالیت‌های خلاقانه تا چه اندازه بر یادگیری معنادار، انگیزش، همدلی، حساسیت اخلاقی و قضاوت اخلاقی فراگیران اثر می‌گذارد. همچنین، انجام مطالعات پدیدارشناختی و مصاحبه‌های عمیق با دانش‌آموزان و معلمان می‌تواند تجربه زیسته آنان از هنر و زیبایی در محیط آموزشی را روشن‌تر سازد. مقایسه گروه‌های سنی، رشته‌های تحصیلی، فرهنگ‌ها و نظام‌های آموزشی مختلف نیز می‌تواند به شناسایی

تفاوت‌های زمینه‌ای در تجربه زیباشناختی کمک کند. علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده به بررسی نقش متغیرهای میانجی مانند تخیل، درگیری عاطفی، توجه، همدلی، معناپردازی و تفکر تأملی بپردازند و مدل‌های تجربی برای تبیین مسیرهای اثرگذاری تجربه زیباشناختی بر یادگیری و رشد اخلاقی طراحی و آزمون کنند.

پیشنهاد می‌شود مدارس، دانشگاه‌ها و سایر محیط‌های آموزشی، هنر و زیبایی را از جایگاه فعالیت‌های جانبی یا تزئینی خارج کرده و آن‌ها را به عنوان بخشی از طراحی تجربه یادگیری در نظر گیرند. معلمان می‌توانند با استفاده از داستان، شعر، موسیقی، تصویر، نمایش، فیلم، فعالیت‌های هنری، طراحی بصری و گفت‌وگوی مبتنی بر آثار هنری، فرصت‌هایی برای تجربه، تفسیر و تأمل در اختیار فراگیران قرار دهند. همچنین، طراحی فضاهای آموزشی باید به کیفیت نور، رنگ، نظم، تنوع بصری، دسترسی به آثار هنری و امکان مشارکت فعال فراگیران توجه داشته باشد. در آموزش اخلاق نیز بهتر است به جای اتکای صرف به بیان قواعد و توصیه‌ها، از موقعیت‌های هنری و روایی استفاده شود تا فراگیران بتوانند تعارض‌های اخلاقی را احساس، تصور و تحلیل کنند. نقش معلم در چنین محیطی باید بیشتر بر تسهیل پرسشگری، گفت‌وگو، شنیدن دیدگاه‌های متفاوت و هدایت تأمل متمرکز باشد. علاوه بر این، برنامه‌های تربیت معلم می‌توانند آموزش‌هایی درباره سواد زیبایی‌شناختی، استفاده تربیتی از هنر و طراحی تجربه‌های یادگیری مبتنی بر تخیل و تأمل ارائه دهند تا ظرفیت‌های هنر و زیبایی به شکلی هدفمند در فرآیند آموزش و تربیت اخلاقی به کار گرفته شود.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافعی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

Education is not limited to the transmission of knowledge and skills; rather, it encompasses the formation of perception, emotion, judgment, imagination, values, and the learner's relationship with self, others, and the surrounding world. Within this broad understanding of education, aesthetic experience has gained increasing importance because it combines sensory perception, emotional involvement, imagination, reflection, meaning-making, and value judgment within a unified educational experience. Aesthetic experience may emerge through encounters with visual arts, music, literature, drama, architecture, spatial design, natural beauty, or any educational situation in which harmony, form, rhythm, expression, and meaning stimulate the

learner's perceptual and reflective capacities. From this perspective, art and beauty should not be considered merely decorative components of educational environments; rather, they can constitute meaningful dimensions of learning and moral formation (Anderson, 2021; Uhrmacher, 2015).

Aesthetic learning experiences are particularly important because they enable learners to engage with educational content cognitively, emotionally, and sensorially at the same time. Such experiences may transform learning from passive reception of information into an integrated process of interpretation and meaning construction. Aesthetic experience can intensify attention, create emotional engagement, activate imagination, and encourage learners to connect educational content with previous experiences and personal meanings (Uhrmacher, 2015). Contemporary discussions of deep learning similarly emphasize the role of sensory experience and abstraction in moving learners beyond situational understanding toward deeper conceptual organization (Zhang, 2024). Therefore, the aesthetic dimension of education may contribute to the depth, continuity, and meaningfulness of learning.

The design of educational environments can also shape aesthetic experience. Visual organization, color, form, spatial arrangement, artistic materials, and opportunities for aesthetic personalization may influence how learners interact with an educational context. Research on gamified learning environments indicates that aesthetic personalization can affect students' patterns of interaction and behavioral engagement (Rodrigues et al., 2024). At the same time, aesthetic preferences are not completely uniform, since individual characteristics can influence responses to architectural and visual qualities (Tafti et al., 2024). Recent work on human visual perception further illustrates how visual aesthetics can be examined as a meaningful component of environmental experience and design (Shanghao, 2025). These findings suggest that the educational environment is not simply a neutral physical container but may actively participate in shaping attention, motivation, perception, and experience.

The significance of aesthetic experience becomes even more evident when considered in relation to moral education. Moral development requires more than the acquisition of rules or abstract ethical concepts. Learners must also become sensitive to the moral dimensions of situations, recognize the experiences of others, develop empathy, consider alternative perspectives, reflect on values, and make responsible judgments. Art can contribute to these processes because it presents human experience in forms that are emotionally and imaginatively accessible. Literature, theater, visual arts, music, and narrative can expose learners to experiences of suffering, injustice, care, responsibility, hope, conflict, and sacrifice without requiring direct exposure to those situations (Anderson, 2021; Brady, 2019).

The relationship between aesthetics and morality has therefore become an important field of philosophical and educational inquiry. Aesthetic and moral judgments may intersect when works of art evoke both appreciation and ethical reflection (Miu, 2024). This relationship becomes especially complex when beauty is presented alongside violence, suffering, or moral ambiguity, because aesthetic attraction may coexist with ethical discomfort (He, 2024). Such complexity is educationally valuable because it encourages learners to move beyond simplistic judgments and examine the relationship among emotion, interpretation, values, and human action.

Deweyan approaches to aesthetic education provide an important philosophical foundation for understanding this relationship. In this perspective, aesthetic experience is not separated from ordinary life but represents an intensified and integrated form of experience in which feeling, perception, action, and meaning are interconnected. Analyses of Dewey's thought have shown that aesthetic experience can support moral education by expanding imagination, strengthening sensitivity to others, and connecting emotion with reflection and judgment (Karimi, 2022; Karimi & Ahmadi, 2023). This approach suggests that the educational value of art lies not merely in the appreciation of artistic products but in its capacity to reorganize experience.

Similar themes are present in Islamic and Iranian philosophical discussions. Comparative analyses of pragmatist and Islamic aesthetic foundations have demonstrated that, despite important philosophical differences, both traditions assign educational significance to experience, harmony, meaning, and human development (Amini & Hosseini, 2022). Studies of the aesthetic foundations of moral education in the thought of Allameh Mohammad Taqi Jafari similarly emphasize the relationship among beauty, human perfection, and moral orientation (Moradi & Ghasemi, 2022). The role of aesthetics in Islamic moral education has also been discussed in relation to the internalization of values and the cultivation of moral and spiritual dispositions (Saleh, 2021). Art has likewise been regarded as an important medium for religious and moral education because of its influence on emotion, imagination, and meaning-making (Mousavi et al., 2014).

Another important function of aesthetic education is the internalization of moral values. When moral values are taught only as external obligations, their influence may remain limited to cognitive recognition. Aesthetic experience may make values more personally meaningful by linking them to emotion, imagination, and lived interpretation. Research has suggested that aesthetic education can contribute to the internalization of students' moral values by creating experiential and affective engagement with value-laden situations (Rastegar, 2022). Broader theoretical reconsiderations of aesthetic education have similarly

emphasized that art should not be reduced to an instructional instrument or entertainment activity, since it can reshape the learner's understanding of self, others, and the world (Mirzaei & Hosseini, 2023).

The relationship between aesthetic and moral education may also extend to social and ecological responsibility. Integrated approaches have highlighted interactions among moral, aesthetic, and ecological education, suggesting that sensitivity to beauty can contribute to broader forms of awareness and responsibility toward both human and environmental contexts (Kulmatov & Tajibayev, 2021). Nevertheless, beauty is not inherently or universally associated with positive moral consequences. Aesthetic norms may also be socially constructed and moralized. For example, studies of the medicalization and moralization of aesthetics have shown how standards of beauty can become connected to normative expectations and social pressure (Pussetti, 2021). Therefore, aesthetic education should remain critical and pluralistic rather than imposing fixed standards of beauty.

Furthermore, contemporary approaches to learning emphasize the non-linear, relational, and participatory nature of educational experience. Rhizomatic learning, for instance, conceptualizes knowledge construction as emerging through multiple connections, interactions, and pathways rather than a single predetermined sequence (Caldwell et al., 2023). This perspective is compatible with aesthetic learning because artistic experiences frequently allow multiple interpretations and invite learners to construct meaning through discussion, interaction, and reflection. Comparative perspectives on aesthetic education and moral development also suggest that, despite cultural and philosophical differences, imagination, sensitivity, reflection, and empathy consistently emerge as important bridges between aesthetic experience and moral growth (Wang & Kim, 2022).

Accordingly, the present study aimed to explain the role of aesthetic experiences in the processes of learning and moral education, with particular emphasis on art and beauty in educational environments.

Methods and Materials

The present study was fundamental in purpose and descriptive-analytical in nature and was conducted through documentary and library-based research. Because the central concepts of aesthetic experience, learning, and moral education require theoretical clarification and philosophical interpretation, the study employed conceptual analysis and philosophical inference rather than quantitative or experimental procedures. The documentary population consisted of scholarly books, reference works, peer-reviewed articles, dissertations, theses, and other credible academic sources related to aesthetics, philosophy of art, philosophy of education, learning, moral development, and moral education.

Sources were selected purposively according to their direct relevance to the research questions, scientific credibility, theoretical richness, and capacity to illuminate the educational implications of art and aesthetic experience. General, non-academic, or technically oriented sources that addressed art without meaningful connection to learning or moral education were excluded. Documentary note-taking served as the primary data collection procedure. Relevant materials were identified, critically reviewed, categorized, and coded according to major conceptual domains.

Data analysis proceeded through four interconnected stages: precise description of major theoretical positions; conceptual comparison of similarities, differences, and boundaries among perspectives; theoretical synthesis of the relationships among aesthetic experience, learning, and moral development; and philosophical inference of practical educational implications. Throughout the analysis, internal coherence, conceptual consistency, source authenticity, and logical continuity between premises and conclusions were maintained.

Findings

The final analysis included 86 selected academic sources. Of these, 49 sources, representing 56.98% of the documentary corpus, were scholarly articles; 21 sources, representing 24.42%, were books or specialized book chapters; 10 sources, representing 11.63%, were theses or dissertations; and 6 sources, representing 6.98%, consisted of other credible theoretical or scholarly documents. In terms of content, 27 sources primarily addressed aesthetics and philosophy of art, 23 focused on learning and education, 20 concentrated on ethics and moral education, and 16 directly examined the relationship among art, aesthetic experience, learning, and moral development.

Conceptual analysis identified eight major dimensions of aesthetic experience in educational settings: sensory perception, attention and presence, emotional experience, imagination, meaning-making, reflection, value judgment, and social interaction. Sensory perception constituted the initial level of engagement, while sustained attention transformed superficial exposure into focused experience. Emotional involvement connected educational content to the learner's personal experience, and imagination enabled learners to construct alternative possibilities and adopt perspectives different from their own. Meaning-making linked new experience to previous knowledge, while reflection facilitated critical reconsideration of immediate responses. Value judgment connected aesthetic experience to moral evaluation, and social interaction enabled meanings to be negotiated collaboratively.

With respect to learning, nine principal mechanisms were identified: attracting and sustaining attention, strengthening motivation, deepening perception, improving memory, facilitating meaningful learning, promoting creativity, developing critical thinking, supporting social learning, and enhancing transfer of learning. Aesthetic experiences increased cognitive and emotional engagement by making educational material more vivid, interpretable, and personally significant. Artistic and

aesthetically organized learning activities also provided opportunities for divergent thinking, interpretive flexibility, and deeper engagement with complex concepts.

The analysis also identified nine major moral functions of aesthetic experience: enhancement of moral sensitivity, development of empathy, improvement of moral self-awareness, strengthening of moral judgment, greater tolerance of difference, increased sense of responsibility, deeper value orientation, development of moral dialogue, and greater motivation for ethical action. Art and aesthetic experience were found to make abstract moral concepts more experiential by embedding them in narratives, images, emotions, and imagined situations.

The integrated model derived from the analysis consisted of eight sequential but interrelated levels: encounter, engagement, imagination, meaning-making, reflection, interaction, judgment, and action. The process begins with sensory and aesthetic encounter, develops through emotional involvement and imaginative expansion, continues through interpretation and reflection, and reaches higher levels through dialogue, evaluative judgment, and responsible action. The findings indicated that aesthetic experience functions as a mediating structure connecting cognition, emotion, imagination, value, and behavior.

Discussion and Conclusion

The findings indicate that aesthetic experience should be understood as a multidimensional educational process rather than a decorative addition to teaching. Its educational importance lies in its capacity to integrate sensory perception, emotion, cognition, imagination, reflection, and value judgment. When learners encounter educational content through aesthetically meaningful experiences, learning becomes more participatory, interpretive, and personally significant.

The results further suggest that aesthetic experience contributes to learning through several mutually reinforcing mechanisms. Attention is intensified because aesthetic qualities can interrupt routine perception and create curiosity. Emotional engagement increases the personal relevance of educational content, while imagination enables learners to move beyond literal information and explore alternative meanings. These processes support deeper understanding, memory, creativity, and critical thinking. In this sense, aesthetic experience provides a bridge between immediate perception and conceptual learning.

Its role in moral education is equally significant. Moral sensitivity requires learners to notice the ethical dimensions of situations before they can reason about them. Art can make such dimensions visible and emotionally accessible. Through stories, images, theater, music, and other expressive forms, learners may encounter human experiences that are distant from their own and imaginatively enter the perspectives of others. This process can strengthen empathy, self-awareness, and sensitivity to suffering, injustice, responsibility, and care.

The findings also show that aesthetic experience can contribute to moral judgment by exposing learners to ambiguity and competing values. Artistic experiences rarely reduce complex human situations to a single predetermined answer. Instead, they can encourage comparison, interpretation, questioning, and deliberation. Such qualities make art especially valuable for educational contexts in which learners are expected to develop independent judgment rather than merely reproduce moral rules.

At the same time, the relationship between beauty and moral development should not be regarded as automatic. Exposure to artistic or beautiful environments does not necessarily produce deeper learning or ethical growth. Educational outcomes depend on how experiences are designed, interpreted, discussed, and connected to meaningful questions. Aesthetic education is most productive when learners are given opportunities to articulate interpretations, hear alternative perspectives, reflect on emotional reactions, examine value conflicts, and connect insights to practical responsibility.

The results therefore highlight the central role of the teacher. In an aesthetically informed educational environment, the teacher is not merely a transmitter of information or an authority who imposes a single interpretation. Rather, the teacher acts as a designer and facilitator of meaningful experiences. This includes selecting appropriate artistic materials, creating aesthetically coherent learning environments, encouraging open-ended inquiry, and supporting reflective dialogue.

The study also indicates that the physical and symbolic qualities of educational environments matter. Light, color, spatial organization, access to artistic materials, visual coherence, and opportunities for creative participation may all contribute to the quality of learners' experiences. However, aesthetic design should remain inclusive and flexible because individuals may respond differently to the same environments. Educational aesthetics should therefore provide diversity and interpretive openness rather than impose a single conception of beauty.

In conclusion, aesthetic experience can be conceptualized as a connecting mechanism among learning, emotion, imagination, moral sensitivity, and responsible action. Its contribution to learning includes enhanced attention, motivation, perception, memory, creativity, meaningful understanding, and critical thinking. Its contribution to moral education includes greater empathy, self-awareness, tolerance, moral sensitivity, judgment, responsibility, and motivation for ethical behavior. The integrated framework developed in this study suggests that these effects emerge through a progressive process of aesthetic encounter, emotional engagement, imagination, meaning-making, reflection, interaction, judgment, and action. Accordingly, art and beauty should be considered integral components of educational experience rather than peripheral or supplementary activities. Educational environments that intentionally incorporate aesthetic experiences can potentially support forms of learning that are cognitively deeper, emotionally richer, socially more responsive, and morally more reflective.

References

Amini, M. R., & Hosseini, A. A. (2022). A Comparative Analysis of Aesthetic Foundations in Pragmatist Philosophy of Education and Islamic Wisdom and its Implications for Moral Education. *Journal of Philosophy of Education*, *11*(2), 23-46.

Anderson, T. (2021). *Art, aesthetics, and moral education*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003039876

Brady, M. S. (2019). Aesthetic Value and Moral Education. *Journal of Aesthetic Education*.

Caldwell, H., Cuthell, J., Hall, S., Osman, H., Preston, C., Younie, S., Blamires, M., Leask, M., French, N., Hawkins, G., Boulter, L., Audain, J., & Shelton, C. (2023). Everyone is an Expert: Rhizomatic Learning in Professional Learning Contexts. In M. S. Khine (Ed.), *Rhizome Metaphor: Legacy of Deleuze and Guattari in Education and Learning* (pp. 25-52). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-9056-4_3

He, S. (2024). The Moral and Aesthetic Debate inStrange Fruit: Coexistence of Violence and Beauty in Human Nature in Works of Art. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, *58*(1), 83-87. https://doi.org/10.54254/2753-7048/58/20241754

Karimi, A. (2022). Aesthetics and Moral Education in the Thought of John Dewey. *Journal of Philosophy and Education*, *9*(2), 131-152.

Karimi, A., & Ahmadi, M. (2023). The Role of Aesthetic Experience in Moral Education from John Dewey's Perspective. *Journal of Educational Studies*, *19*(1), 59-84.

Kulmatov, P. M., & Tajibayev, M. A. (2021). Interaction of moral, aesthetic and ecological education. *Scientific Progress*, *2*(1), 1149-1154.

Mirzaei, S., & Hosseini, R. (2023). Theoretical Rethinking in Aesthetic Education and its Moral Implications. *Journal of Educational Innovations*, *12*(2), 105-126.

Miu. (2024). *Art and moral values: The connection between aesthetics and ethics*.

Moradi, H., & Ghasemi, F. (2022). Analyzing the Aesthetic Foundations of Moral Education in the Thought of Allameh Mohammad Taqi Jafari. *Journal of Islamic Education*, *17*(3), 33-56.

Mousavi, S. S., Sarmadi, M. R., & Esmaeili, Z. (2014). Re-creation: Investigation and Analysis of the Role of Art (Aesthetics) in Religious Education and Moral Education. National Conference of the Iranian Philosophy of Education Association (Philosophy of Religious Education and Moral Education),

Pussetti, C. (2021). Because You're Worth It! The Medicalization and Moralization of Aesthetics in Aging Women. *Societies*, *11*(3), 97. https://doi.org/10.3390/soc11030097

Rastegar, Z. (2022). The Role of Aesthetic Education in the Internalization of Students' Moral Values. *Journal of Educational Research*, *18*(3), 81-102.

Rodrigues, L., Pereira Jr, C. X., Queiroga, E. M., Santos, H. F. S., & Costa, N. T. (2024). *The Influence of Aesthetic Personalization on Gamified Learning: A Behavioral Analysis of Students' Interactions* International Conference on Artificial Intelligence in Education, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-64312-5_34

Saleh, F. (2021). The Role of Aesthetics in Islamic Moral Education. *Journal of Islamic Studies*.

Shanghao, M. (2025). Study on Rural Landscape Design Strategies Integrating Computer Vision and Deep Learning: An Analysis Based on Human Perception and Visual Aesthetics. *Scientific reports*, *15*(1). https://doi.org/10.1038/s41598-025-19635-x

Tafti, M. D., Ahmadzad-Asl, M., Memarian, G., Tafti, M. F., Rajimehr, R., Soltani, S., Mirfazeli, F. S., Vahabie, A. H., Moein, S. T., & Mozaffar, F. (2024). Personality Traits Can Predict Architectural Preferences: A Machine Learning Approach. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*, *18*(5), 750-761. https://doi.org/10.1037/aca0000519

Uhrmacher, P. B. (2015). Toward a Theory of Aesthetic Learning Experiences. *Curriculum Inquiry*, *39*(5), 613-636. https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2009.00462.x

Wang, Y., & Kim, S. (2022). Comparative perspectives on aesthetic education and moral development. *Journal of Philosophy of Education*, *56*(1), 95-112. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12601

Zhang, L. (2024). Beyond situational meaning: From Dewey's aesthetic experience to sensory abstraction for deep learning. *Educational Theory*, *74*(2), 213-231. https://doi.org/10.1111/edth.12567