

УДК 37.013:74(477)

СУЧАСНА ПРОФЕСІЙНО-ХУДОЖНЯ ОСВІТА: СУТНІСТЬ, ПАРАДИГМИ, ТРАДИЦІЇ, НОВАЦІЇ, ПРОБЛЕМИ

Пічкур Микола, кандидат педагогічних наук, професор кафедри образотворчого мистецтва, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

ORCID: 0000-0001-8454-0642

E-mail: pmo65@ukr.net

У статті уточнено сутність сучасної професійно-художньої освіти та з опорою на понятійний апарат діалектики традицій і новацій образотворчої підготовки майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей обґрунтовано парадигмальну методологію функціонування цієї системи. Також окреслено невирішене коло проблемних питань в її організаційно-інституційному, програмно-змістовому, навчально-методичному, інформаційно-технологічному й особистісно-самоорганізаційному аспектах.

Ключові слова: професійно-художня освіта, парадигма, традиція, новація, образотворча підготовка, академізм, цифровізація, інформаційні технології, майбутні фахівці мистецьких спеціальностей.

MODERN VOCATIONAL AND ARTS EDUCATION: CONTENT, PARADIGMS, TRADITIONS, INNOVATIONS, PROBLEMS

Pichkur Mykola, PhD of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Fine Arts, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University.

ORCID: 0000-0001-8454-0642

E-mail: pmo65@ukr.net

The article specifies the content of vocational and arts education as an educational and educative, as well as a developing system of theoretical and practical training of would-be specialists of art specialties. It results in their mastering of pictorial literacy, formative competence, and art skills. The article proves the paradigm methodology of this system functioning that includes complex graphic, pictorial, forming, and compositional students' educating while art training and using integrative academism and digitalization. Here it is necessary to account just the proportion of art and pedagogical traditions, and innovative studying methods. Proceeding from the above mentioned facts the following different unsolved problematic issues are described: organization and institution oriented problems lie in poor techniques, alternative art and educational services, unacceptability of distant education; program and content issues show imperfection of architecture and creative orientation of educational and professional programs, one-sided handicraft descriptive training that exclude current developmental tendencies of visual art; educational and methodological – methodological limitation of authorial art schools, preference of conservative art and pedagogical methods, lack of specific literature on digital descriptive art; information and technological problems demonstrate information addiction to Internet sources, poor computer and program equipment and some difficulties in mastering the appropriate technologies; personal and self-organizing prove narrowing of interpersonal coordination, art and aesthetic world-view and determined self-regulation, as well as inadequate self-appraisal of educational and formative students' progress.

Keywords: vocational and arts education, paradigm, tradition, innovation, descriptive training, academism, digitalization, information technologies, would-be specialists of art specialties.

Закон України «Про освіту» закріплює необхідні і достатні умови функціонування мистецької освіти. У «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» задекларовано провідні методологічні засади професійної підготовки кваліфікованих кадрів, зокрема і художнього профілю, та наголошено на необхідності освоєння ними інформаційних технологій. Згідно з цими директивами, активно реалізуються положення «Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні» та приписи проєкту «Цифрова адженда України – 2020».

Нині інформаційні технології визнаються найважливішим засобом формування професіоналізму сучасних фахівців. Тому в системі національної професійно-художньої освіти дедалі помітнішими стають процеси інтеграції традиційної й інноваційної парадигм образотворчої підготовки майбутніх митців, до яких спостерігається підвищений дослідницький інтерес науковців.

Так, у фундаментальних наукових працях В. Бойчука, В. Орлова, Г. Сотської, В. Тищенко, В. Томашевського, О. Храмової-Баранової та інших учених розкрито широке коло питань проблеми впровадження інформаційно-технологічного підходу в систему мистецької освіти. Завдання щодо визначення сутності та специфіки образотворчої підготовки митців позиціонується у наукових студіях С. Алексеевої, Т. Батієвської, О. Кайдановської, І. Туманова, Ю. Яворика, Т. Фурсикової та інших художників-педагогів. Чимало досліджень присвячено проблемі використання комп'ютерних технологій у процесі мистецького навчання студентів-образотворців (М. Близнюк, О., Бордюк, А. Гордаш, А. Марченко, Л. Покровщук та ін.). Також заслуговують на увагу спроби окремих авторів публікацій (Л. Габріелян, І. Гевко, Ю. Дорошенко, О. Перова, С. Прохоров та ін.) розкрити навчально-методичні аспекти цифрового формату вивчення художньо-профільованих фахових дисциплін.

Аналіз змісту наявних наукових доробків засвідчує тенденцію до оновлення системи функціонування професійно-художньої освіти на основі інтеграції традиційних і цифрових технологій образотворчого вишколу студентів мистецьких спеціальностей. Проте дослідження такого спрямування недостатньо охоплюють увесь масштаб порушеної проблеми.

Метою статті є обґрунтування нової парадигмальної методології функціонування сучасної професійно-художньої освіти й актуалізація невирішеного кола її проблемних питань.

На різних історичних щаблях розвитку суспільства поняття «художня освіта» трактувалося неоднозначно. Так, у 1920–1930-х роках ним позначали мистецьку підготовку в процесі набуття майбутніми фахівцями різних художньо-творчих кваліфікацій (музичної, хореографічної, образотворчої, театральної тощо). У другій половині XX століття цей термін набув вужчого значення в контексті образотворчої підготовки вузькоспеціалізованих фахівців мистецького профілю – живописців, графіків, скульпторів, декораторів, реставраторів, архітекторів, дизайнерів, мистецтвознавців та художників-педагогів.

У сучасному розумінні вища художня освіта постає «...як синтез теоретичних і практичних надбань, світоглядних позицій у галузі образотворчого мистецтва, які можуть бути використані у процесі підготовки художників-педагогів (фахівців у галузі художнього навчання і виховання дітей і молоді) та художників (творчих працівників у галузі образотворчого мистецтва)» [20, с. 114].

На переконання Т. Паньок, для художньої освіти характерно освоєння спеціальних знань, умінь та навичок у галузі образотворчого мистецтва у певній системі, результатом якого є підготовка кваліфікованих художників і мистецтвознавців, що здатні самостійно займатися творчістю та науковою діяльністю. Художня освіта охоплює передачу й опанування специфічних та професійних знань у царині мистецтва, а також пов'язує набуті знання, необхідні для фахової діяльності, із загальною освітою як процесом удосконалення особистості, досягнення нею соціальної зрілості, індивідуального зростання, духовного розвитку [15, с. 68].

Таким чином, професійно-художня освіта – це навчально-виховна і розвивальна система теоретичної і практичної підготовки майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей, результати якої сфокусовані на опануванні ними зображувальної грамоти, творчої компетентності і художньої майстерності як триєдиної платформи для успішного виконання функцій професійної діяльності, що спрямована на формування здатності протягом усього життя адекватно сприймати, розуміти й оцінювати мистецтво та створювати об'єктивно-значущі художні цінності.

Відповідно до векторів розвитку сучасного суспільства, система національної художньо-професійної освіти має чимало вимірів, через що її численні проблеми неможливо досліджувати ресурсами окремо обраної парадигми, приміром, особистісно орієнтованої, компетентнісної чи інформаційно-технологічної. Проте, як зазначають Л. Харвей і Д. Грін, в історичному контексті впровадження різних освітніх парадигм сприяло успіху в забезпеченні якості конкурентоспроможної освіти за європейською моделлю [25, с. 10]. Очевидно, що в різні часи парадигма розумілася неоднозначно, інколи підмінялась іншими категоріями, а тому наукова спільнота вдавалася до крайнощів щодо її вибору.

Поняття «парадигма» (з грецьк. *para* – над, навколо; *diagma* – вияв, маніфестація; *paradeigma* – приклад, модель, зразок) було вживаним ще в епоху античності в контексті певної аналогії чи взірця предметів і явищ та з часом стало провідним у філософії ідеалізму.

У трактуванні американського філософа науки другої половини ХХ століття Т. Куна термін «парадигма» набув значення смислового вираження визнаного конкретно науковою спільнотою якогось досягнення, що протягом певного часу формує модель порушення проблем та їхнього розв'язання [26, с. 11–12]. Згодом його сутність стала універсальною щодо визначення певних теоретичних концепцій, методологічних орієнтирів конструктивної діяльності і суголосною з категоріями стилю, традиції, генеральної ідеї, закону тощо. Така полісемія відображає ідентифікацію обраного явища, події чи діяльності з певним взірцем. Завдяки цьому категорія парадигми фігурує в міждисциплінарному науковому дискурсі.

Як слушно зауважує О. Старокожко, в освітньому середовищі України логіка пріоритетності тієї чи іншої парадигми визначається адміністративним шляхом через Міністерство освіти і науки, Національну академію педагогічних наук, відділ освіти. При цьому зміни парадигми вищої освіти репрезентують еволюцію між двома полюсами педагогіки у зв'язку з соціальним прогресом – «традицією» та «інновацією» [16, с. 225]. Це актуалізує питання про ступінь об'єктивності в будь-якій освітній парадигмі архаїчних та інноваційних методологічних концептів, тобто наскільки вони відображають реальну ефективність застосування принципів, методів і засобів

класичної педагогіки у зв'язку з поширенням сучасних інформаційних технологій. Очевидно, що традиціоналізм ґрунтується на успадкуванні методичних цінностей класичних шкіл, а модернізм – на їхньому свідомому конструюванні.

В умовах сьогодення традиція жорстко обмежує простір для інноваційної активності, виконуючи функцію збереження сформованої протягом багатьох століть педагогічної теорії і практики. На противагу цьому основним критерієм модерну є новизна, що в еволюції системи вищої освіти нагадує «наукову революцію», оскільки кожен модерністський витвір установлював свій закон, пропонував нову парадигму, новий спосіб бачення світу [24]. Тож епоха інформаційного суспільства нині декларує парадигмальну освітню революцію.

У вищій освіті нині спостерігається тенденція до оновлення методологічних засад її системної організації. Водночас стає помітною семантична різниця споріднених категорій «парадигма» і «методологія». За твердженням Н. Коршунової, вони не є синонімічними. Дослідниця аргументує, що поняття «парадигма» є широким, оскільки пов'язане з періодами революційних змін у науці та проголошенням нових методологічних настанов [11, с. 14]. У контексті ж онтології конкретної науки термін «методологія» містить сутнісні ознаки традиційних та інноваційних парадигм. З урахуванням цього, є підстави для вживання терміна «парадигмальна методологія» і в контексті порушеної проблеми інтерпретувати його як учення про структуру, принципи, ідеали, норми, методи і засоби організації усталених і започаткованих різновидів професійної підготовки фахівців, спрямованих на підвищення ефективності, досягнення нового рівня якості функціонування системи вищої освіти в умовах глобалізованого інформаційного суспільства.

Варто наголосити, що з 2005 року розпочався процес становлення покоління «Y». Із того часу істотних змін зазнає парадигмальна методологія функціональної організації системи професійно-художньої освіти. Це відбувається через те, що образотворча підготовка митців поступово нівелює пріоритет навчально-методичного забезпечення вузьких спеціалізацій і поступово набуває універсальних ознак. Згідно з цим, межі фахової компетенції розширюються і стає можливим здобувати освіту у новій інтерактивній формі з використанням інформаційних, мас-медійних, цифрових та інших технологій.

За переконливим твердженням І. Левіна, парадигма художньої освіти – це концептуальний модельний взірць порушення і розв'язання освітніх проблем, що слугує основою розроблення конкретних теоретичних підходів до проєктування педагогічної системи і діяльності. Непохитно відстоюючи поліаспектність, багаторівневість і різновекторність процесу мистецького навчання і виховання особистості, науковець обґрунтував канонічну (відтворення зразків), академічну (відображення реальності), етнокультурну (засвоєння національних традицій), культурно-синтетичну (діалог культур), діяльнісну (оперування засобами зображення), креативну (пошук нових образів) та довільну (творче самовираження) парадигми художньої освіти [12, с. 54–55]. Залежно від специфіки конкретного фаху, кожна з них репрезентує особливу організацію арт-педагогічного процесу образотворчої підготовки майбутніх митців.

У сучасних закладах освіти мають місце поодинокі спроби розробити зміст навчальних програм з рисунку, живопису і скульптури, що мають на меті образотворчий вишкіл студентів у цифровому форматі, тобто навчити їх створювати

зображення інструментальними засобами комп'ютерних імітацій традиційних інструментів художника. Однак такий досвід є стихійним і невідрефлексованим. Але все ж таки він засвідчує тенденцію до цифровізації образотворчої підготовки.

Безумовно, що обґрунтуванню й апробації цифрової парадигми образотворчої підготовки митців заважає консерватизм традиційної системи художнього навчання, що не підлягає надто частим і кардинальним змінам, оскільки вони стають загрозою втратити набуті століттями арт-педагогічні традиції. Однак в умовах інформаційного суспільства процес студіювання фахових дисциплін уже не обмежуються, як це було ще з десять років тому, лише академізмом. Завдяки прогресивним комп'ютерним технологіям відкриваються широкі художньо-дидактичні перспективи. Звісно, що при цьому первинною є опора на практично-творчий досвід, сформований у майстернях графіки, живопису, скульптури. Тому академічні традиції фактично стали міцною основою цифрової парадигми образотворчої підготовки фахівців мистецького профілю.

У процесуальному аспекті поняття «традиція» (із лат. *traditio* – передача, переказ, передане) позначається як складний механізм відтворення і передачі досвіду минулих поколінь. Його статичний аспект позиціонується з постійністю, незмінністю, що вказує на певний стереотип (із грец. *Στερεός* – твердий + *τύπος* – відбиток), тобто усталену оцінку чогось. При цьому тривала дія збереження незаперечних цінностей суспільства та ознака їхньої архаїчності часом сприймається як апологія минулого. Щодо цього доречним є вислів Є. Шацького: «Одні вбачають у традиції більмо в очах людства, інші вважають традицію очима людства» [22, с. 210]. Це справжній доказ дії філософського закону боротьби протилежностей: на одному полюсі – традиція, а на іншому – новація.

У науковому тезаурусі термін «новація» (лат. *novatio* – оновлення, зміна) означає «реальний спосіб заперечення консервативних або віджитих елементів соціокультурного досвіду людства, оновлення або якісні зміни застарілих тенденцій, структур, положень і продуктів людської соціокультурної діяльності, які вичерпали резерви позитивного розвитку» [14, с. 7]. Все це стосується евристичного пошуку раніше невідомих знань у певній галузі науки, мистецтва і виробництва. Та не всі нові знання слугують прогресивному розвитку суспільства. Підтвердженням цього є різні факти, наприклад невдалі мистецькі експерименти. Натомість могутнім поштовхом для кардинальної зміни певної системи є лише ті інновації, що призводять до якісного стрибка в її розвитку.

Термінолексема «інновація» (з лат. *inovatio*: *in* – в; *novus* – новий) означає відновлення, зміни, нововведення. Така семантика певним чином стосується дії корегування чогось, тобто усунення наявних недоліків. Про це свідчить переконливе твердження Дж. Боткіна: «Інновація – це постійне прагнення до переоцінки цінностей, збереження тих із них, які мають незаперечне значення, і відкидання тих, що застаріли» [3, с. 41]. Звідси впливає категорія традиції, що неодмінно пов'язана з новацією як засобу відновлення чогось усталеного, наприклад, у формі парадигми, методології, методики, технології тощо й інновацією – результату освоєння цього засобу.

Отже, новація в будь-якій сфері людської діяльності може бути дійсно визнаною суспільством і мати важливе значення для його прогресивного розвитку лише за умови її тісного зв'язку й гармонією з традицією.

Будь-яка традиція колись була новацією, а будь-яка новація, у разі успішного

впровадження, приречена стати традицією» [9]. Згідно з цією аргументацією, є підстави для твердження, що в діалектичному за своєю сутністю процесі розвитку вітчизняної системи професійно-художньої освіти взаємодія традицій і новацій відбувається у формі симбіозу чи колізії. Щоб надати перевагу їхній єдності, а не протистоянню, у процесі образотворчого вишколу майбутніх митців доцільно керуватися принципами неперервного успадкування художньо-педагогічних традицій та достатньо обґрунтованого і планомірного втілення актуальних новацій.

Для аргументації окресленої позиції слугує доказове судження В. Бабіяка про те, що «віковічна проблема зміни і наступності, феномен невпинної борні і неодмінної взаємозалежності нового і старого, консерватизму і новаторства, традиційного і надзвичайного, вочевидь, і є рушійним фактором дивовижних історичних метаморфоз усього суцього, а раз так, то – і самого мистецтва разом із вічним охоронцем його традицій – художньою школою» [1, с. 198]. Науковець глибоко переконаний, що симбіоз традицій і новацій – ознака позитивності художньо-освітнього процесу, де традиціоналізм виконує роль його системоутворювального стрижня [1, с. 199]. З урахуванням цього, прадавні традиції вітчизняної системи професійно-художньої освіти слід визнати трансепохальними. Проте будь-яка мистецько-освітня традиція під впливом актуальних новацій може стати ще більше ціннісною.

На переконання С. Горбаня, невідкладною для вдосконалення професійної підготовки студентів художніх спеціальностей є проблема оптимального співвідношення між традиціями і новаціями [7, с. 52]. У науковому доробку Ю. Майстренко-Вакуленко її актуальність аргументується тим, що глобальний інформаційний простір, мобільний онлайн-доступ до творів як тисячолітньої світової культурної спадщини, так і сучасних мистецьких подій, вносять суттєві корективи у розуміння художнього освітнього процесу. Це спонукає до пошуку балансу між збереженням традицій академічної школи і впровадженням новітніх концепцій [13, с. 5].

Отже, якщо методологія академізму достатньо усталена, то в межах реалізації цифрової мистецько-освітньої парадигми з урахуванням специфіки конкретного фаху необхідно розробити відповідні моделі образотворчої підготовки в закладах вищої освіти. Усе це є проблемним полем як традиційного, так і новаційного художнього вишколу студентів, про що свідчать відповідні позиції сучасних вітчизняних науковців.

Так, дослідниця Н. Дядюх-Богатко виокремлює кілька суперечливих фактів мистецького навчання студентів: перевага отримати знання з інтернету, не читаючи при цьому першоджерела та більше переглядаючи картинки; звуженість міжособистісної взаємодії, що зумовлена ізоляваністю перебування у віртуальному просторі; односторонність художньо-естетичного світогляду через обмеженість спілкування з різними видами мистецтва; виснажливість щоденних занять художнього вишколу, що пов'язана зі слабкою вольовою саморегуляцією; недосконалість системи оцінювання навчально-творчих досягнень [10].

У системі вищої професійно-художньої освіти традиційна парадигма художнього вишколу надто консервативна. Цю проблему чітко увиразнює Н. Булавіна: «Художні вищі і середні навчальні заклади, згідно зі своїми статусами, профілями і затвердженими програмами навчають традиційному мистецтву, що базується на принципах академізму та кращих зразках реалістичної школи. Разом із тим бажання теоретично і практично вивчати інші сфери сучасного мистецтва: фотографію,

візуальне мистецтво, театр, кіно, естетику тощо інспірує пошукачів (котрі вже мають переконливу художню базу) звертатися до приватних освітніх ініціатив, які розробляють програми “пост-вищої освіти”. Звичайно, неможливо обійти увагою і наявну проблему достатньої технічної бази для навчання як у традиційному закладі вищої освіти, так і в інших мистецьких школах. Адже сучасне мистецтво оперує складовими новітніх технологій, тому система освіти із базовими і спеціальними курсами має спиратися на достатню технологічну базу (для роботи із відео, диджитал, мультимедіа тощо)» [4, с. 10–11].

Як слушно констатує мистецтвознавець О. Чепелик, суттєвою вадою нашої нинішньої художньої школи є прірва, що відділяє її від сучасного мистецтва. Мистецькі інститути замкнені на собі і взагалі не взаємодіють з актуальною практикою або роблять це вкрай упереджено [21, с. 111]. На цій проблемі також акцентує свою увагу Д. Гончаренко, наголошуючи, що на сьогодні у нас обмаль закладів та інституцій, які б надавали так звану альтернативну художню освіту, спрямовану на рефлексію і фахову спеціалізацію в царині сучасних арт-процесів. Звісно, мова не йде про заперечення академічної художньої традиції, а про розширення напрямів художньої освіти, що мали б на меті репрезентацію українського культурного контенту на офіційному рівні, розвиток освітніх практик у галузі новітніх і синкретичних мистецьких напрямів [6, с. 17].

Історично склалося, що вітчизняна система образотворчої підготовки професійних художників ґрунтується на художньо-педагогічних засадах майстерні авторитетного митця як простору для творчості та опанування певних секретів графічної чи живописної вправності. Однак очевидна проблема методичної замкнутості авторської художньої школи, актуалітетом якої слугує позиція сучасного вітчизняного художника і педагога Н. Фомічової про те, що система вищої художньої освіти, з одного боку, повинна озброїти випускників необхідним «набором» знань, умінь і професійних навичок, що затвердилися, визначити головні прийоми та передати досвід попередніх поколінь, а з іншого боку, якщо майбутній художник лише засвоїть викладені йому знання і уміння, він ризикує на все життя залишитися «учнем свого майстра» [19].

Як переконливо стверджує Л. Басанець, не методика вимагає вдосконалення, а сенс мистецтва, його роль у сучасному суспільстві, саме безмежне різноманіття наявного мистецтва вимагає якоїсь зміни художньої освіти, її мети і завдань, може вбік кардинальної зміни, може вбік урізноманітнення, у паралельне існування декількох концепцій. Ці фундаментальні зміни, які б'ються в двері сучасної мистецької школи, звичайно можна ігнорувати, як і до сього часу, обмежуючись методичним фокусництвом, намагаючись, наприклад, всунути 250 годин з рисунка, що було раніше, в 60 годин, що є зараз [2].

Окресленій позиції суголосна думка А. Демченко та В. Олексенка про те, що процес навчання має відбуватися на базі консервативних положень і методів академічної художньої освіти із застосуванням новітніх, багато в чому суб'єктивних, європейських методик. Тільки таке поєднання (консервативного і нового) може вирішити на сьогодні питання художньої школи щодо надання студенту знань, практичних навичок і виховання, придатних для розвитку вільної, новаторської, цілеспрямованої творчої особистості [8].

Актуалізуючи інформаційно-технологічний аспект проблеми образотворчої підготовки сучасних фахівців-скульпторів, Т. Глібова наголошує на доцільності впровадження ідей випереджальної освіти й урахування тенденції і швидкості розвитку інформаційно-комунікаційних та комп'ютерно-програмних технологій, що дасть змогу підготувати фахівця до викликів і вимог завтрашнього дня [5, с. 16].

На сторінках сайту «Худкомбінат» студенти змальовують достатньо строкату картину проблемності художньої освіти в Україні [18]. Зокрема, ідеться про архітектуру освітніх програм, що будується винятково на реалізмі. З одного боку, це міцна основа для професіоналізму, а з іншого – багатьом художникам реалістичне мистецтво чуже, їм важко самореалізуватись у його царині. Інша дилема полягає в тому, що більшість програмних завдань образотворчого вишколу за формою і змістом залишаються суто навчальними, оскільки в них не закладено перспективи виставкової діяльності. У мистецтвознавчому контексті спостерігається факт обмеженості студіювання історії мистецтва без урахування його сучасних тенденцій розвитку. Загалом гостро постає питання про ставлення до процесу образотворчої підготовки як до якоїсь гри чи імітації, що не пов'язані з реаліями життя.

У контексті реалізації сучасних європейських вимог до організації системи вищої професійно-художньої освіти в Україні теж немало проблемних питань, на які звертає увагу сучасний вітчизняний художник-педагог В. Шпортько: «Художня освіта – це досить специфічна галузь освіти, тому чимало вимог Болонської декларації важко виконати, не понизивши при цьому якість фахової підготовки майбутніх художників. Наприклад, у художньому вузі можлива лише класична форма навчання – стаціонар, але неможливі такі нові, як навчання за індивідуальним графіком, екстернат, дистанційне навчання. Вони неприйнятні за своєю сутністю. Тоді як індивідуальний підхід у навчанні, самостійна робота студентів, поділ семестрових навчальних програм на теми і блоки, поточний контроль були завжди» [23, с. 86].

Варто також акцентувати факт ремісничої односторонності та відсутності підприємницького компонента в змісті образотворчої підготовки художника, через що багатьом талановитим випускникам вишу складно пробитися крізь тенети пропіарених бездарностей. У цьому контексті слушною є позиція мистецтвознавця О. Балашової: «Те, чого переважно навчають у художній академії, – це бути вправним ремісником, уміти малювати, створювати певний образ і бути точним у ньому. Якщо освіта для студентів, то вони мають отримати якісь навички, які допоможуть дуже прагматично реалізуватись в житті. Але насправді в академічного середовища є свої складні завдання, і вони не пов'язані безпосередньо з реалізацією «практичної успішності» та кар'єрним зростанням. У нашому ж суспільстві керуються купівельними відносинами, які перебувають в абсолютно іншій площині. В Україні освіта мало впливає на успішність людини в житті – ні в практичному, ні в символічному смислі» [17].

Отже, з кута зору проблематизації, зокрема значної кількості невирішених питань організаційно-інституційного, програмно-змістового, навчально-методичного, інформаційно-технологічного й особистісно-самоорганізаційного планів, сучасну ситуацію у професійно-художній освіті України можна визначити як перехідну стадію між старою класичною системою цінностей образотворчої підготовки, що має свої нагромаджені століттями традиції, і новою цифровою, яка щойно розпочинає відлік свого становлення й розвитку і має на меті формувати у студентів теоретичну,

практичну і психологічну готовність до якісного виконання функцій професійної діяльності справжнього митця – прогресивного представника інформаційного покоління. Успішність цього процесу залежить від адекватного розуміння професійно-художньої освіти як навчально-виховної і розвивальної системи підготовки майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей, результати якої мають бути сфокусовані на опануванні ними зображувальної грамоти, творчі компетентності і художньої майстерності з опорою на парадигмальну методологію функціонування цієї системи, що полягає в комплексному графічному, живописному, формотворному і композиційному вишколі студентів на засадах інтеграції академізму та цифровізації з урахуванням оптимального співвідношення арт-педагогічних традицій і новачій студіювання фахових дисциплін.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Зокрема, виникає нагальна потреба наукового осмислення наявних моделей образотворчої підготовки майбутніх митців з урахуванням специфіки конкретного фаху та їхнього експериментального моделювання й апробації в контексті відповідності до нової парадигмальної методології функціонування національної системи професійно-художньої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабияк В. В. Традиции и новаторство в художественном образовании (историко-искусствоведческий аспект). *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2004. № 7. Т. 4. С. 198–206.
2. Басанець Л. Викладання образотворчого мистецтва. URL: https://platonconference.kiev.ua/documents/Platon_chit_2019_all_3.pdf (дата звернення: 12.10.2020).
3. Боткин Дж. Инновационное обучение, электроника и интуиция. *Перспективы: Вопросы образования ЮНЕСКО*. 1983. № 1. С. 39–47.
4. Булавіна Н. Принципи освіти в галузі сучасного мистецтва. *Сучасні проблеми художньої освіти в Україні*. 2017. Вип. 11–12. С. 10–11.
5. Глібова Т. Формування інформаційної культури майбутніх художників-скульпторів у процесі навчання. *Сучасні проблеми художньої освіти в Україні*. 2017. Вип. 11–12. С. 14–16.
6. Гончаренко Д. Модернізація художньої освіти в Україні: Спроба концептуального осмислення. *Сучасні проблеми художньої освіти в Україні*. 2017. Вип. 11–12. С. 17–18.
7. Горбань С. Інноваційні підходи до підготовки студентів художніх спеціальностей. *Вісник КрНУ ім. М. Остроградського*. 2016. Вип. 2 (97), ч. 2. С. 52–57.
8. Демченко А., Олексенко В. Деякі аспекти реформи художньої освіти та реалізація митця як особистості. URL: <https://conf.artka.ck.ua/art/issue/view/9/artconf-2017> (дата звернення: 14.09.2020).
9. Деревянко А. П. Традиции и инновации в истории и культуре. URL: <http://tradition.iea.ras.ru> (дата звернення: 14.09.2020).
10. Дядюх-Богатько Н. Сучасні виклики педагогіки у вищих мистецьких школах. URL: https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova8/subor/Dyzyukh_Bohatko.pdf (дата звернення: 14.09.2020).
11. Коршунова Н. Л. Понятие парадигмы: в лабиринтах поиска. *Педагогика*. 2006. № 8. С. 11–20.
12. Левин И. Л. Парадигмальный анализ моделей архитектурно-художественного образования: классификация, перспективы реализации. *Казанский педагогический журнал*. 2016. № 4(117). С. 53–58.
13. Майстренко-Вакулєнко Ю. Проблеми і стратегії розвитку сучасної художньої освіти в НАОМА у європейському контексті. *Українська академія мистецтва*. 2016. Вип. 25. С. 5–12.
14. Никитин Е. П. Открытие и обоснование. Москва: Мысль, 1988. 221 с.
15. Паньок Т. Д. Окремі нотатки до з'ясування поняття «художня освіта». *Новий Колегіум*. 2013. № 2. С. 67–69.

16. Старокожко О. М. Стратегії поліпарадигмальності освітнього простору. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2017. № 8(1). С. 223–230.
17. Університет: відкритий чи системний? URL: <http://www.korydor.in.ua/ua/ideas/universitet-vidkritij-chi-sistemnij.html> (дата звернення: 21.10.2020).
18. Учитесь или не учитесь: молодые художники о художественном образовании в Украине. URL: <http://hudcombinat.com/2017/02/26/учитесь-или-не-учитесь-молодые-художн/> (дата звернення 29.09.2020).
19. Фомічова Н. Індивідуальність як інтеграційна характеристика творчого потенціалу живописця і завдання її формування в мистецькому ВНЗ. URL: http://zbirnik.mixmd.edu.ua/2010_5_ua (дата звернення 14.09.2020).
20. Цзі Іпін. Художня освіта в Україні (друга половина XIX – початок XX століття): історіографія дослідження. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2018. № 44. С. 110–122.
21. Чепелик О. Технології мистецької освіти та дослідницькі практики молоді у сучасному культурному просторі. *Сучасні проблеми художньої освіти в Україні*. 2015. Вип. 10. С. 111–114.
22. Шацкий Е. Утопия и традиция. Москва: Прогресс, 1990. 386 с.
23. Шпортко В. І. Рисунок як основа образотворчої грамоти в системі навчання мистецького ВНЗ. *АРТ-ПРОСТІР: культурно-мистецький альманах*. 2015. Вип. 1. С. 85–88.
24. Eco U., Gamberini M. Innovation et répétition: entre esthétique moderne et post-moderne. URL: https://www.persee.fr/doc/AsPDF/reso_0751-7971_1994_num_12_68_2617.pdf (дата звернення: 09.10.2020).
25. Harvey L., Green D. Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 1993. № 18(1). Р. 9–34.
26. Kuhn T. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1962. 210 p.

REFERENCES

1. Babiyak, V. V. (2004). Tradicii i novatorstvo v hudozhestvennom obrazovanii (istoriko-iskusstvovedcheskij aspekt). *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena*, 7, 4, 198–206 [in Russian].
2. Basanets, L. (2019). Vykladannia obrazotvorchoho mystetstva. URL: https://platonconference.kiev.ua/documents/Platon_chit_2019_all_3.pdf [in Ukrainian].
3. Botkin, J. (1983). Innovacionnoe obuchenie, elektronika i intuiציya. *Perspektivy: Voprosy obrazovaniya YUNESKO*, 1, 39–47 [in Russian].
4. Bulavina, N. (2017). Pryntsyepy osvity v haluzi suchasnoho mystetstva. *Suchasni problemy khudozhnoi osvity v Ukraini*, 11–12, 10–11 [in Ukrainian].
5. Hlibova, T. (2017). Formuvannia informatsiinoi kultury maibutnikh khudozhnykiv-skulptoriv u protsesi navchannia. *Suchasni problemy khudozhnoi osvity v Ukraini*, 11–12, 14–16 [in Ukrainian].
6. Honcharenko, D. (2017). Modernizatsiia khudozhnoi osvity v Ukraini: Sproba kontseptualnoho osmyslennia. *Suchasni problemy khudozhnoi osvity v Ukraini*, 11–12, 17–18 [in Ukrainian].
7. Horban, S. (2016). Innovatsiini pidkhody do pidhotovky studentiv khudozhnyk spetsialnostei. *Visnyk KrNU im. M. Ostrohradskoho*, 2(97), ch. 2, 52–57 [in Ukrainian].
8. Demchenko, A., Oleksenko, V. (2017). Deiaki aspekty reformy khudozhnoi osvity ta realizatsiia myttsia yak osobystosti. URL: <https://conf.artka.ck.ua/art/issue/view/9/artconf-2017> [in Ukrainian].
9. Derevyanko, A. P. (2012). Tradicii i innovacii v istorii i kul'ture. URL: <http://tradition.iea.ras.ru> [in Russian].
10. Diadiukh-Bohatko, N. (2016). Suchasni vyklyky pedahohiky u vyshchykh mystetskykh shkolakh. URL: https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova8/subor/Dyzdyukh_Bohatko.pdf [in Ukrainian].
11. Korshunova, N. L. (2006). Ponyatie paradigmy: v labirintah poiska. *Pedagogika*, 8, 11–20 [in Russian].
12. Levin, I. L. (2016). Paradigmal'nyj analiz modelej arhitekturno-hudozhestvennogo obrazovaniya: klassifikaciya, perspektivy realizacii. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*, 4(117), 53–58 [in Russian].
13. Maistrenko-Vakulenko, Yu. (2016). Problemy i stratehii rozvytku suchasnoi khudozhnoi osvity v NAOMA u yevropeiskomu konteksti. *Ukrainska akademiia mystetstva*, 25, 5–12 [in Ukrainian].
14. Nikitin, E. P. (1988). Otkrytie i obosnovanie. Moskva: Mysl' [in Russian].
15. Panok, T. D. (2013). Okremi notatky do z'iasuvannia poniattia «khudozhnia osvita». *Novyi Kolehium*, 2, 67–69 [in Ukrainian].
16. Starokozhko, O. M. (2017). Stratehii poliparadyhmalnosti osvitnoho prostoru. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky*, 8(1), 223–230 [in Ukrainian].

17. Universytet: vidkrytyi chy systemnyi? URL: [http:// www.korydor.in.ua/ua/ideas/universitet-vidkritij-chi-sistemnij.html](http://www.korydor.in.ua/ua/ideas/universitet-vidkritij-chi-sistemnij.html) [in Ukrainian].
18. Uchit'sja ili ne uchit'sja: molodye hudozhniki o hudozhestvennom obrazovanii v Ukraine. URL: <http://hudcombinat.com/2017/02/26/uchytsia-yly-ne-uchytsia-molodye-khudozhn/> [in Ukrainian].
19. Fomichova, N. (2010). Individualnist yak intehratsiina kharakterystyka tvorchoho potentsialu zhyvopystsia i zavdannia yii formuvannia v mystetskomu VNZ. URL: http://zbirnik.mixmd.edu.ua/2010_5_ua [in Ukrainian].
20. Tsz, Ipin (2018). Khudozhnia osvita v Ukraini (druha polovyna XIX – pochatok XX stolittia): istoriohrafiiia doslidzhennia. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia*, 44, 110–122 [in Ukrainian].
21. Chepelyk, O. (2015). Tekhnolohii mystetskoï osvity ta doslidnytski praktyky molodi u suchasnomu kulturnomu prostori. *Suchasni problemy khudozhnoi osvity v Ukraini*, 10, 111–114 [in Ukrainian].
22. Shackij, E. (1990). Utopiya i tradiciya. Moskva: Progress [in Russian].
23. Shportko, V. I. (2015). Rysunok yak osnova obrazotvorchoi hramoty v systemi navchannia mystetskoho VNZ. *ART-PROSTIR: kulturno-mystetskyi almanakh*, 1, 85–88 [in Ukrainian].
24. Eco, U., Gamberini, M. Innovation et répétition: entre esthétique moderne et post-moderne. URL: https://www.persee.fr/doc/AsPDF/reso_0751-7971_1994_num_12_68_2617.pdf (дата звернення: 09.10.2020).
25. Harvey, L., Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34.
26. Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 210.