

Міністерство освіти та науки України
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені
академіка Степана Дем'янчука»
Історико-філологічний факультет
Кафедра романо-германської філології

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
НА ЗДОБУТТЯ СТУПЕНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ «МАГІСТР»
МЕТОДИКА КОМПАРАТИВНОГО АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО
ТВОРУ ТА ЙОГО ЕКРАНІЗАЦІЇ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
(НА ПРИКЛАДІ РОМАНУ ДІАНИ ВІНН ДЖОНС
«МАНДРІВНИЙ ЗАМОК ХАУЛА»
ТА ОДНОЙМЕННОГО АНІМЕ ГАЙЯГО МІЯДЗАКІ)**

Виконала:

здобувачка історико-філологічного факультету
спеціальності:

014 Середня освіта (Мова і література
(англійська));

014.02 Середня освіта (Мова і зарубіжна
література (англійська))

Поляк Олена Іванівна

Керівник:

к.п.н., доцент **Овдійчук Л.М.**

Рецензент: к.ф.н., доцент кафедри
методики викладання і змісту освіти
РОШПО **Лавренчук В.П.**

РІВНЕ – 2024

УДК 373.3.001.76:81-115

Поляк Олена Іванівна

**МЕТОДИКА КОМПАРАТИВНОГО АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО
ТВОРУ ТА ЙОГО ЕКРАНІЗАЦІЇ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
(НА ПРИКЛАДІ РОМАНУ ДІАНИ ВІНН ДЖОНС
«МАНДРІВНИЙ ЗАМОК ХАУЛА» ТА ОДНОЙМЕННОГО АНІМЕ-
ФЕНТЕЗІ ГАЙЯГО МІЯДЗАКІ**

У магістерській роботі розкрито теоретико-методичні засади компаративного вивчення зарубіжної літератури у закладах загальної середньої освіти. Досліджено поняття «компаративний аналіз», «компаративістика», «інтермедіальність», «аніме», «фентезі». Проаналізовано програму та підручники для 7 класу із зарубіжної літератури, літературознавчі та методичні праці щодо вивчення твору Діани Вінн Джонс «Мандрівний замок Хаула». Авторкою теоретично обґрунтовано методику інтермедіального аналізу роману Д.-В. Джонс та екранізації твору у формі аніме японського режисера Г. Міядзакі й апробовано на уроках зарубіжної літератури. Доведено позитивний вплив запропонованої методики на успішну реалізацію важливих завдань літературної та медіаосвіти здобувачів загальної середньої освіти.

Ключові слова: компаративістика, компаративний аналіз, інтемедіальність, інтермедіальний аналіз, медіатексти, аніме, фентезі, Діана Вінн Джонс, Гайяго Міядзакі.

Polak O. I.

**THE METHODOLOGY OF COMPARATIVE ANALYSIS OF A
WORK OF ART AND ITS SCREENING IN INSTITUTIONS OF
SECONDARY EDUCATION
(BASED ON DIANA WYNNE JONES'S NOVEL "HOUL'S MONEY'S
CASTLE" AND HAYAGO MIYAZAKI'S ANIME-FANTASY OF THE
SAME TITLE)**

Abstract. The master's thesis reveals the theoretical and methodological principles of the comparative study of foreign literature in institutions of general secondary education. The concepts of "comparative analysis", "comparative studies", "intermediality", "anime", "fantasy" were studied. The program and textbooks for the 7th grade on foreign literature, literary studies and methodical works on the study of Diana Winn Jones's work "Howl's Traveling Castle" were analyzed. The author theoretically substantiates the methodology of intermedial analysis of the novel by D.-V. Jones and the adaptation of the work in the form of anime by the Japanese director H. Miyazaki and tested in foreign literature classes. The positive influence of the proposed methodology on the successful implementation of important tasks of literary and media education of students of general secondary education has been proven.

Key words: comparative studies, comparative analysis, internet activities, intermedia analysis, media texts, anime, fantasy, Diana Wynn Jones, Hayago Miyazaki.

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ КОМПАРАТИВНОГО АНАЛІЗУ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ ТА ЕКРАНІЗАЦІЙ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	10
1.1. Компаративістика як наука	10
1.2. Інтермедіальність: література серед інших мистецтв.....	16
1.3. Методичні засади компаративного (інтермедіального) аналізу на уроках літератури.....	22
1.4 Аналіз програм та підручників із зарубіжної літератури для 5-9 класів ЗЗСО у контексті медіаосвіти.....	31
Висновки до першого розділу	35
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ІНТЕРМЕДІАЛЬНОГО АНАЛІЗУ РОМАНУ «МАНДРІВНИЙ ЗАМОК ХАУЛА» ДІАНИ ВІНН ДЖОНС ТА ЕКРАНІЗАЦІЇ Г. МІЯДЗАКІ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У 7 КЛАСІ	37
2.1. Життя і творчість британської письменниці Діани Вінн Джонс у контексті літературної освіти в ЗЗСО.....	37
2.2. Педагогічна діагностика готовності учнів 7 класу до інтермедіального аналізу роману Д. В. Джонс «Мандрівний замок Хаула» та однойменної екранізації Г. Міядзакі.....	44
2.3. Експериментальна методика інтермедіального аналізу роману Д. В. Джонс «Мандрівний замок Хаула» та однойменної екранізації Гайяго Міядзакі.....	55
2.4 Визначення ефективності упровадження методики інтермедіального аналізу роману Д. В. Джонс «Мандрівний замок Хаула» та однойменної екранізації Г. Міядзакі на уроках зарубіжної літератури у 7 класі.....	64
Висновки до розділу 2	68
ВИСНОВКИ	70
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	73
ДОДАТКИ	86

ВСТУП

Актуальність дослідження. Вивчення зарубіжної літератури у школі на науковій літературознавчій основі передбачає розширення методичної палітри вчителя, зокрема, обов'язкового і постійного використання новітніх підходів до аналізу та інтерпретації художнього твору. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, зокрема, в освітній галузі «Мова і література» наголошено на формуванні знань «про специфіку художньої літератури як виду мистецтва, розвиток умінь і навичок учнів сприймати, аналізувати та інтерпретувати літературний твір у літературному та культурному контексті, взаємозв'язку з іншими видами мистецтва» [18].

На реалізацію цього завдання спрямовані і лінії, що є складовими літературного компонента, – емоційно-ціннісна, літературознавча, загальнокультурна і компаративна. У сучасних закладах загальної середньої освіти активно застосовується компаративний метод на уроках зарубіжної літератури, що дає змогу ефективно реалізувати головні освітньо-виховні завдання. Компаративне навчання активізує критичне мислення учнів, виробляє уміння і навички аналізу й інтерпретації текстів різних видів, проведення паралелей між образами та ситуаціями, зображеними в художньому тексті/медіатексті, зіставлення з життєвим досвідом; формує здатність висловлювати власні почуття, враження, викликані художнім текстом/медіатекстом, в усній, письмовій формі та у формі медіатекстів (креалізованих текстів).

Аналіз науково-педагогічної літератури, стану сучасної літературної і медіаосвіти дає підстави стверджувати, що компаративне вивчення літератури нині базується на розумінні художньої взаємозумовленості світового літературного процесу в цілому та на єдиному закономірному розвитку різних художніх систем. Теоретичні засади компаративістики як науки відображені у працях зарубіжних: А. Балакян, Б. Бакула, К. Гільєна, Д. Дюришина, С. Зепетніка та українських учених: О. Бровко, В. Будного та

М. Ільницького, Г. Вервеса, Р. Гром'яка та І. Папуші, В. Зінченка, Д. Наливайка, І. Франка. У контексті шкільної літературної освіти цю проблему досліджували А. Градовський, Ж. Клименко, Л. Мірошніченко, І. Папуша, І. Тригуб, Б. Шалагінов та інші.

У компаративістиці другої половини ХХ ст. виокремився дослідний напрям – міжмистецьке порівняння, який тепер має назву інтемедіальність. Теорія та практика інтемедіальних студій були в колі зацікавлень Дж. Броуна, У. Вайсштайна, В. Будного та М. Ільницького. Г. Ремака, І. Франка.

Кінематограф як мистецтво, що постало порівняно недавно, вже завоювало величезну глядацьку аудиторію. Науковці Дж. Блюстоун, пізніше А. Вартанов, К. Елліотт, Л. Хатчеон досліджували це синтетичне мистецтво з кута зору зіставлення літератури і кіно в аспекті екранізації,

В Україні екранізація літературного твору як предмет дослідження компаративістики були у фокусі уваги вітчизняних учених О. Дубініної, О. Добуш, У. Левко, Л. Овдійчук, Б. Салюк.

Одним із важливих аспектів вивчення текстів зарубіжної літератури у школі є порівняння з творами інших мистецтв, тобто проведення інтемедіальних студій. У шкільній практиці найчастіше інтемедіальні студії проводять з художнім твором та творами живописного, музичного, театрального та кіномистецтва. Це відображено у програмах із зарубіжної літератури для 5-6 класів, 7-9 класів, 10-11 класів. Адже на сьогодні є велика кількість екранізацій, кіно та аніме-інтерпретацій літературних творів, які в сучасних умовах цифровізації доступні для перегляду кожному завдяки Інтернетмережі. Часто сучасні учні саме таким чином, тобто через екранізації, ознайомлюються з художніми творами, нічого не знаючи про першоджерело. Тому важливо на уроках літератури після опрацювання тексту звернутися до медіаверсії, щоб порівняти два мистецькі твори, зрозуміти специфіку різних мистецтв, засобів, які автори застосовують під

час створення сюжету, образів, хронотопу, оцінити рівень художньо-естетичного втілення.

За програмою із зарубіжної літератури у 7 класі пропонується для вивчення роман Діани Вінн Джонс «Мандрівний замок Хаула». Твір має ознаки фентезі, одного із улюблених жанрів сучасних підлітків. Цей жанр найчастіше надається до екранізації. Мультиверсія Г. Міядзакі за книгою Діани Вінн Джонс з'явилася на екранах у 2004 році. Аніме принесло світову славу та популярність не тільки режисерові, а й письменниці. Цей мультиплікаційний витвір мистецтва було не тільки поціновано глядачами, а й кінокритиками, науковцями. Б. Салюк проаналізувала повість Д.В. Джонс «Мандрівний Замок Хаула» та її екранізацію режисером Г. Міядзакі у контексті інтермедіальної взаємодії дитячої літератури й анімації.

Про творчість Діани Вінн Джонс в Україні немає комплексного монографічного дослідження, є лише окремі статті: про переклади та загальне окреслення творчого доробку Є. Канцури та дослідження авторської казки через порівняльний аналіз фентезі Діани Вінн Джонс «Мандрівний замок Хаула» та казки Галини Малик «Пригоди Алі в країні Недоладії» Л. Овдійчук, та Г. Примич. Окрім того, наявні конспекти уроків, різнорівневі тести (Т. Добинда, Н. Терлига, Ю. Хамаза, Є. Кашуба, С. Тіхоненко, В. Пантелєєва), проте у них не йдеться про інтермедіальні студії твору й екранізації, хоча для цього є всі підстави. Тому необхідність такого дослідження очевидна. Звідси й вибір теми магістерської роботи **«Методика компаративного аналізу художнього твору та його екранізації в закладах середньої освіти (на прикладі роману Діани Вінн Джонс «Мандрівний замок Хаула» та однойменного аніме Гайяго Міядзакі)»**.

Мета магістерської роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні та практичній апробації методики компаративного (інтермедіального) аналізу художнього твору та його екранізації у шкільному курсі зарубіжної літератури на прикладі роману Діани Вінн Джонс «Мандрівний замок Хаула» та аніме Г. Міядзакі.

Мета дослідження зумовлює виконання таких **завдань**:

- опрацювати літературознавчі, педагогічні та методичні джерела з досліджуваної проблеми;
- з'ясувати та охарактеризувати поняття, на яких ґрунтується предмет дослідження;
- проаналізувати сучасний стан проблеми в методичній літературі та педагогічному досвіді;
- обґрунтувати й апробувати методику компаративного (інтермедіального) аналізу роману Діани Вінн Джонс «Мандрівний замок Хаула» та аніме Г. Міядзакі на уроці зарубіжної літератури у 7 класі за розробленим конспектом уроку, який ілюструє сутність методики роботи з опорним матеріалом.

Об'єктом дослідження є навчальний процес на уроках зарубіжної літератури в загальноосвітній школі.

Предмет – умови, зміст, форми, методи, прийоми, види навчальної діяльності, спрямовані на порівняльне вивчення художнього твору та його екранізації у шкільному курсі зарубіжної літератури.

Гіпотеза дослідження: компаративний аналіз літературного твору та його екранізації на уроці зарубіжної літератури буде ефективним за умов:

- прочитання тексту твору та перегляду екранізації усіма учасниками експериментального навчального процесу;
- чіткого визначення порівняльних аспектів роману та аніме;
- підготовки опорних таблиць із цитатами з твору та відповідним описом кадрів з анімаційного фільму;
- оволодіння відповідним інтермедіальним інструментарієм: режисер-аніматор, актор дубляжу, анімовані малюнки, кадри, музичне оформлення.

Методи та експериментальна база дослідження.

Під час розв'язання поставлених завдань використовувалися такі **методи дослідження**:

- теоретичні: аналіз і синтез літературознавчих, психолого-педагогічних та методичних праць із означеної проблеми; теоретичне узагальнення педагогічного досвіду, вивчення навчальних програм і підручників;

- емпіричні: бесіди з учителями й учнями, анкетування, педагогічні спостереження й аналіз уроків літератури, аналіз творчих робіт, усних і письмових відповідей учнів;

- математичної статистики: для статистичної обробки даних спостережень та експериментальних завдань.

Експериментальною базою дослідження слугував заклад загальної середньої освіти "Борівський ліцей" Вараського району Рівненської області. 7-А-25; 7-Б-27.

Наукова новизна роботи полягає в узагальненні та систематизації наукових досліджень з проблеми компаративного навчання в ЗЗСО. Уперше обґрунтовано використання інтермедіального аналізу художнього твору та екранізації під час вивчення зарубіжної літератури у ЗЗСО, удосконалено методику та визначено інструментарій інтермедіальних студій; подальшого розвитку набули методи порівняння і зіставлення творів різних мистецтв як засіб створення проблемних ситуацій на уроці та основа для медіаторчості; експериментально доведено залежність між знаннями специфіки літературного та анімаційного мистецтва, засобів зображення та уміннями й навичками їх порівняльного аналізу.

Практичне значення роботи. Результати дослідження можуть бути використані на уроках зарубіжної літератури або інтегрованого курсу української і зарубіжної літератури, а також на практичних заняттях з дисципліни «Література для дітей», «Методика навчання зарубіжної літератури», «Літературна компаративістика», «Теорія і практика контекстного вивчення художнього твору» у ВНЗ. Перспективними є дослідження інтемедіального аналізу інших творів зарубіжної літератури.

Апробація результатів дослідження. Окремі розділи та дослідження в цілому обговорено на засіданнях кафедри мови та української літератури та студентського наукового товариства «Пошук», на заняттях з курсу «Методика викладання зарубіжної літератури у закладах освіти».

Результати наукового дослідження було репрезентовано на Всеукраїнській науково-практичній конференції молодих науковців «Лінгвістика й лінгводидактика: здобутки і перспективи розвитку», м. Одеса, 01–02 грудня 2023 р. Підготовлено до друку тези «Особливості інтермедіального аналізу на уроці зарубіжної літератури».

Структура дослідження. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаної літератури та додатків. Список використаних джерел включає 121 найменування. Загальний обсяг роботи – 98 сторінок, з них 72 сторінки основного тексту.

РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ КОМПАРАТИВНОГО АНАЛІЗУ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ ТА ЕКРАНІЗАЦІЙ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1.1. Компаративістика як наука

Серед літературознавчих дисциплін компаративістика має статус молоді науки. Як відзначають дослідники, у ХІХ столітті літературні дисципліни в основному виокремилися в самостійну галузь, а компаративістика лише у минулому столітті пройшла етап свого становлення. «Можна з певністю стверджувати, що зумовлене воно розширенням діапазону європейської цивілізації, відкриттям її спільного з Азією праякоріння, адже саме це надихало численні дослідження мовної й первинної естетичної конкретики, що підтверджували спочатку індоєвропейську, а потім, після здійснення етнокультурних досліджень на теренах інших континентів, і загальнолюдську стадіальність, і подібність естетичного розвитку». [17 с. 24]

У 20-х роках ХХ ст. у науці з'явилося поняття «теоретичний бум». Пов'язують його з тим, що формування тоталітарних режимів у Європі у міжвоєнний змусило інтелектуальну еліту з цих країн емігрувати. Саме у вигнанні поняття національної сутності переосмислюються по-новому і вибудовується нова схема тлумачення понять, термінів, яка дозволяє пов'язати різні літератури, культури у нових умовах, новому контексті. Таким чином формується наука, якій буде дано назву компаративістика. «Літературний словник-довідник» за редакцією Р. Гром'яка, Ю. Коваліва та В. Теремка подає таке тлумачення компаративізму (від лат. *comparativus* – порівняльний). Це «порівняльне вивчення літератур, процесів їх взаємозв'язку, взаємодії, взаємовпливів на основі порівняльно-історичного підходу» [45, с.51].

Предметом вивчення компаративістики є генетичні, генетично-контактні збіги, певні аналогії в літературах: національних, регіональних, світових. А також з'ясування форми зовнішніх та внутрішніх контактів і впливів, міжлітературні рецепції, різні функції художніх перекладів.

Здавна існує кілька концепцій світового літературного процесу, що засновані на різних наукових і методологічних засадах.

Наприклад, концепція європоцентризму чи західноєвропоцентризму, яка виникла в I половині XX ст., базується на вищості позиції європейської («західної») літератури, а східні літератури розглядаються тільки у стосунку до західних, вивчення зв'язків з ними до уваги не береться.

Прихильники концепції наднаціонального характеру світової літератури стверджують, що світовий літературний поступ веде до розчинення національної специфіки в загальному синтезі світового літературного процесу. Тому звертати увагу на національні особливості творів недоречно.

У процесі визначення теоретичних засад у нашій роботі ми будемо спиратися на концепцію світової літератури як динамічної системи, окремі частини котрої пов'язані одна з одною певними відношеннями і до якої як рівноправні партнери входять усі літератури, що існують нині у світі (О. Білецький, Д. Дюришин, Г. Вервес, Д. Наливайко та інші). Для нашої роботи актуальним є другий підхід. Спираючись на означену концепцію у ході порівняння різнонаціональних літератур, ми не підкреслюємо вищість якогось національного письменства, а робимо акцент на цінності всіх літератур, що є в сучасному світі.

Порівняльно-історичне літературознавство виникло як наслідок розвитку теоретико-літературного мислення другої половини XIX століття. Воно було покликане вирішити загальні завдання й подолати суперечності між біографічним (Ш. О. Сент-Бев) та культурно-історичним (І. Тен) напрямками досліджень. Біографічний напрям мав свої переваги: в його межах успішно розроблялися питання художньої специфіки слова, хоча питання

суспільно-історичної зумовленості літературного процесу залишалося нез'ясованим. У той час культурно-історична школа, навпаки, сприяла запровадженню в науку понять закономірності літературної еволюції, проте була не пояснювана проблема специфіки поезії.

Тому відбулося поєднання генетичного підходу з паралельним висвітлюванням питань, що стосуються літератур різних народів. Генетичний принцип уможливив послідовність сходження від форм зародження первісного синкретичного мистецтва до все більш розвинутих поетичних форм. Однак майже кожна національна література, розвиваючись класично на одному історичному етапі, на наступному етапі слабшала, а то й взагалі пригнічувалася внаслідок дії різних зовнішніх чинників.

Задля усунення перешкод і забезпечення чистоти експерименту, необхідно було взяти низку літературних історій та послідовно зіставити їх, тобто поставити вивчення багатьох літератур на порівняльну основу. Порівняння з методичного прийому літературних досліджень почало переростати в методичний принцип, тобто відносно самостійний метод, завдяки якому було започатковано новий напрям в науці про літературу – порівняльно-історичне літературознавство. Поступово відбулася його трансформація в літературознавчу компаративістику. Основна увага була перенесена з побудови паралелей літературного розвитку на з'ясування міжлітературних взаємин, контактів, запозичень, впливів, взаємовпливів, взаємозапозичень.

Д. Дюришин створив схему «Порівняльне вивчення літератур», у якій відобразив різні види контактів, форми, рецепції, типологічні сходження, паралелі, аналогії, а також передумови (суспільно-історичні, літературні, психологічні), які викликали схожості. Важливе уточненням до схеми Д. Дюришина зробила Т. Бовсунівська, зокрема, це стосується «корегування сфери опосередкування різними видами мистецтва. [5].

З середини ХХ ст. література значно збагачується і в плані форм, і в плані сенсів завдяки інтеграції з іншими видами мистецтва, як і з явищами

нехудожньої сфери — так званого нон-фікшн (non-fiction). Ці два напрями оновлення та експериментування в літературному тексті вже давно дали усталені жанрові, тематичні та образні результати. Генетичні міжлітературні зв'язки можуть бути опосередковані через різні види мистецтва внаслідок напрацювання суміжних жанрових, образних та інших форм й при залученні нон-фікшн». [5, С. 10]

Компаративістика постала як глобалістська наука (Е. Ептер, Л. Шпітцер, Ф. Чеа). Окремі вчені осмислюють компаративістику в контексті функціонування нації в нинішньому світі. Ф. Чеа висловив думку, що процеси глобалізації зробили компаратив неминучим і тепер і в перспективі.

Є трактування є компаративістики як метанауки (Б. Бакула), в межах якої «маємо справу із взаємозв'язками теоретичного, критичного і т. д. типів свідомості». Вчений вважає, що «це – наука про літературний і культурний метаморфізм, наука, яка потребує знаряддя для акумуляції гетерогенного – в образ, що має певну систему інтуїцію. Але така наука не обов'язково мусить втілювати ідеї системи як найважливішої для дослідника цінності» [1, с.52].

Учені звертають увагу на непересічне значення компаративістики при можливій інтерпретації конкретно визначеної низки проблем. Наприклад, це може бути «неоднорідність сучасної літератури, множинність і варіативність як принципи організації цілого, характер взаємин між різними компонентами культури, поняття іншого, інакшого як одне з визначених в усій гамі сучасних досліджень». [17, с. 29] Тому компаративістика в контексті сучасності виявляється центром перетину ідеологічних сутностей, бо саме тут стикаються, вступають у діалог, взаємодіють проблеми національні, глобальні, постколоніальні.

Найважливіший принцип у компаративістиці, за твердженням С. Зепетніка, – це забезпечення наших знань множинними підходами, що ґрунтуються на наукових засадах. [121]

Українські вчені (М. Дашкевич, М. Костомаров, М. Масимович, О. Огоновський, В. Щурат,) долучилися до створення компаративної науки

ще в XIX столітті, аналізуючи усну народну творчість, її жанрові різновиди, зміст, спиралися на різноваріантні джерела, фольклор інших народів, виявляли спільне і відмінне, а також досліджували запозичення і впливи, що позначалися на творчості письменників. Значна роль у цьому процесі належить І. Франку з його порівняльними літературознавчими студіями, перекладами тощо.

Упродовж другої половини XX ст. в Україні сформувалася компаративістика як наука. Біля витоків її становлення були В. Бровко, В. Будний та М. Ільницький, Р. Гром'як та І. Папуша, В. Зінченко, Д. Наливайко.

Д. Наливайко присвятив дослідженню компаративістики низку праць. У книзі «Спільність і своєрідність: Українська література в контексті європейського літературного процесу» науковець висвітлює питання розвитку української літератури від середньовіччя до сучасності. Значну увагу автор зосередив на аналізі типологічних відповідностей і контактено-генетичних зв'язків між українською літературою та літературою інших європейських країн. Попри ідеологічні нашарування книга не втратила актуальності й нині. «Порівняльно-типологічне вивчення літератур здійснюється на різних рівнях – літературних епох, напрямів, стилів, жанрів, творчості письменників, окремих творів» [67, с.17]. Вчений доводить, що компаративістика як наука не зводиться тільки до літератури. Насамперед, це наукова методологія, яка практикується в різних сферах людського знання. Є філософська, історична, літературна, правознавча компаративістика. Це порівняльний метод вивчення, що переважно використовується в гуманітарних науках. Водночас вчений визначає компаративістику як науку, «яка дедалі більше визначатиме методику викладання літератури» [67, с.17].

Значним внеском у розробку проблеми компаративістики стала книга Д. Наливайка «Теорія літератури й компаративістика». Особливість цього дослідження полягає у «з'ясуванні іманентної взаємопов'язаності літературної теорії й компаративістики». Теоретична парадигма розвідки – «у

значенні засадничої концепційної схеми, моделі постановки й вирішення порушених питань» [69, с.5]. Та є в ній ще один стрижень, його поява зумовлюється тим, що книжка написана в основному на матеріалі українсько-європейських літературних відносин і відтворює історію цих відносин у їх вузлових моментах. «Література в системі мистецтв як галузь компаративістики» – це одна із праць Д. Наливайка, що стане методологічним підґрунтям нашої роботи. У цій та інших працях на цю тему автор стверджує, що «література вирізняється з-поміж інших видів мистецтва тим, що суміщає в собі весь комплекс його функцій у потенціально повному вигляді. Звідси її здатність охоплювати всі сфери й аспекти буття, виражальна універсальність її художньої мови, хоч у чуттєвій повноті й конкретності вираження певних його сторін вона поступається іншим мистецтвам (наприклад, скульптурі – в пластичності вираження, малярству – в його візуальній наочності і барвистості, музиці – в емоційній наснаженості тощо). Вираження, що дається засобами словесного мистецтва, за своєю технологією знакове, воно більш узагальнене й абстраговане у відтворенні чуттєвої реальності, але водночас воно різнобічніше, сказати б, універсальніше, наділене специфічною синтетичністю. Воно спроможне охоплювати й поєднувати те, що інші мистецтва, «часові» й «просторові», можуть виразити лише спільними зусиллями. А це означає, що взаємозв'язкам літератури з іншими мистецтвами притаманна особлива широта і розмаїтість» [55, С.12-13]

Дослідження Г. Вервеса «Як література самоутверджується у світі» важливе з огляду не те, що воно засади включення української літератури у світовий літературний процес. У книзі автор відводить значну частину досліджень проблемі роману в контексті сучасного слов'янського епосу. [9].

Р. Гром'як розглядає компаративістичні студії як «нову якість філологічного мислення, органічно прийняту зіставними операціями, методологічними рефлексіями, що предметно спрямовані не лише на матеріальне вивчення, а й на власні духовні процеси» [13, с.28]. Складовою

літературознавчої компаративістики, на думку дослідника, є перекладознавчий і риторично-поетикальний аспекти освоєння творів словесного мистецтва.

Т. Денисова вважає, що «естетична природа матеріалу цієї наукової галузі вимагає специфічного підходу до його узагальнення, і шукати такого підходу варто в новітніх натурофілософських досягненнях, що спираються на найновіші відкриття у сфері антропософії» [17, с.31].

Авторка стверджує, що в останні десятиліття ХХ століття відбулося відчутне зміщення акцентів у вивченні художніх текстів – від «внутрішніх» до «зовнішніх» зв'язків літератури, її «розташування» у психологічному історичному або соціологічному контексті з подальшим зміщенням напрямку досліджень у культурологічний бік. Під час цього процесу серед науковців виникли певні розбіжності щодо питання про функції компаративістики. На думку одних, вона має «уніфікувати наше відчуття сутності природи й створити функцію літератури як культурного перехрестя». Інші ж стверджують, що компаративістика має «сприяти нашому розумінню можливості проявів літератури як такої в різних культурах» [17, с.25].

Отже, у цьому підрозділі ми розглянули окремі найбільш опрацьовані теорії тлумачення компаративістики як сучасної самостійної літературної науки. Ці теорії різні й за настановами, й за методологією, але всі свідчать про справді значний потенціал «молодої» науки, про її надзвичайну співзвучність із кардинальними проблемами сучасності, а основне про те, що вона, безумовно, має майбутнє, бо перебуває у русі, у динаміці, у пошуку.

1.2 Поняття про інтермедіальність: література серед інших мистецтв

В останнє десятиліття термін «інтермедіальність» активно використовується науковцями в різних галузях знань. Поняття інтермедіальності увійшло майже одночасно в науковий обіг філософів,

філологів й мистецтвознавців в останнє десятиліття ХХ ст. разом із категоріями інтертекстуальності, взаємодії мистецтв і розвитком міждисциплінарних досліджень та культурологічних студій.

Інтермедіальність у широкому розумінні – це наявність у літературному тексті образних структур, які несуть інформацію про естетичні можливості інших видів мистецтва. Існує ще одне трактування інтермедіальності, а саме: це – особливий тип внутрішніх текстових зв'язків у художньому творі, заснований на взаємозв'язках мови різних видів мистецтв.

Взаємозв'язки літератури з іншими видами мистецтва є предметом зацікавлень науковців ще від Аристотеля, але й на сьогодні це явище висвітлене недостатньо. У компаративістиці другої половини ХХ ст. виокремився дослідний напрям – міжмистецьке порівняння (англ. *interart comparison*).

Американські вчені довели правомірність своєї концепції в тому, що що взаємини літератури з іншими мистецтвами – це літературознавча, а не естетична проблема. Д. Наливайко виокремив дослідження Г. Ремака «Порівняльне літературознавство: метод і перспективи» [119] і вказав на той факт, що автор «визначив вивчення зв'язків і взаємодій літератури з іншими мистецтвами й сферами виховно-практичної діяльності як одну із двох основних складових порівняльного літературознавства поряд з вивченням міжлітературних відносин, на яких традиційно зосереджувалася увага». [Цит. за 8, с.198]

Історія мистецтв і взаємин між ними зв'язана з естетичними уявленнями, які побутували ще у Давній Греції. Аристотель у «Поетиці» класифікував мистецтва за принципом їх спорідненості й відмінності, зіставивши поезію з музикою, а музику з архітектурою і скульптурою. Давні греки помітили схожість між поезією і живописом і потрактували це через образи: малярство - це «німа поезія», а поезія - «ословлене малярство». Проте згодом, уже в добу Класицизму і Просвітництва розгорнулася дискусія

стосовно специфіки кожного виду мистецтва, що зумовлене своєрідністю відповідних мистецьких засобів: об'ємні форми й кольори, які дають змогу скульпторові чи маляреві будувати просторовий образ, а слова, які звучать у часовій послідовності, цілком відповідають процесові творення поетичної розповіді, а не опису.

Співвідношення поезії і музики також було в фокусі уваги дослідників (трактат Дж. Броуна «Роздуми про поезію й музику...» Лондон, 1763).

Новий поштовх для дослідження взаємин між різними мистецтвами пов'язаний з романтизмом, який зруйнував чітку регламентацію, розмив класифікаційні межі між мистецтвами, дав поштовх до створення гібридних жанрів, зокрема таких, як ліро-епічна поема, філософська лірика, історична романістика.

Гегель розмірковує про три основні види мистецтва: образотворчість, музика і поезія, визначивши для поезії привілейований статус усезагального мистецтва простору й часу, котре об'єднує можливості живопису й музики, якнайповніше виражаючи духовність усього людства й викликаючи і зорові, і слухові враження.

У цьому контексті важлива праця Івана Франка «Із секретів поетичної творчості». [112] І. Франко акцентував на специфіці кожного з мистецтв у притаманних їм знакових матеріальних засобах створення і передачі образу. Науковці класифікували відповідно до цих засобів мистецтва (види мистецтва) на просторові (скульптура, живопис, архітектура, мистецьке фото, декоративно-ужиткове мистецтво), часові (музика, спів, література) та просторово-часові (хореографія, театр, естрада, цирк, кінематограф, телебачення).

Згодом дискусивні питання про відмінності та схожості між мистецтвами, їх мовами і часопросторовими аспектами набули інших вимірів і напрямів, зокрема, відповідність мистецтв, їхня взаємодія і синтез, інтермедіальний характер міжмистецьких зв'язків.

В. Будний та М. Ільницький вбачають відповідність мистецтв (англ. *correspondence of the arts*, франц. *correspondance des arts*) у співвідношенні між різними мистецькими галузями, вивченні їхньої специфіки й аналогій в аспектах тематичному, формальному і матеріально-знаковому. Автори компаративних досліджень наводять приклади матеріальних засобів – кольору і лінії – для створення і передачі малярського образу. «Структурні його параметри: статичність (кольорові плями і лінії нерухомо закріплені на полотні), просторова двовимірність (образні компоненти розташовані вище чи нижче, праворуч або ліворуч), зображальність (тематично асоціюється з цариною зорових вражень); безпосередність зорового сприйняття». [8, с. 201]

Як приклад, В. Будний наводить сприймання малярського чи музичного образів та літературного, порівнює засоби їх творення.

Поетичний образ твориться за допомогою слова, мови, яка має знакову природу. Тому поетичний текст сприймаємо зором або ж на слух. Поетичний образ є і зображальним, і виражальним, він здатний навіювати читачеві найрізноманітніші відчуттєві, почуттєві та інтелектуальні враження.

Кінематограф – це мистецтво, яке постало на початку ХХ ст. і стрімко завоювало величезну аудиторію. Воно отримало ознаку синтетичного чи інтермедіального мистецтва, оскільки поєднує можливості театру (акторська гра), живопису (рухливі картинки-кадри, які змінюються на екрані, створюючи ілюзію руху), музики (як супровід, фон, персонаж), літератури (з екрана лунає слово, мовлене персонажами, голосом за кадром тощо). Існує також наймолодше з мистецтв – телебачення, яке стало важливим елементом сучасної культури, засобом суспільного спілкування, який здатний максимально наблизити глядача до реальності, демонструючи події в реальному просторі й часі. Цей культурний феномен досліджує Джон Фіске, відомий американський вчений, осмислюючи проблеми семіотичної активності глядачів, діапазон телевізійних жанрів та вплив телевізійної реклами на культурні смаки публіки тощо.

Перша фундаментальна наукова робота «Роман у фільмі: перетворення художньої літератури на кіно» (1957), яка стосувалася зіставлення літератури і кіно в аспекті екранізації, належала Дж. Блюстоуну. Пізніше продовжили цей напрям досліджень А. Вартанов, К. Елліотт, Л. Хатчеон.

Екранізація літературного твору як предмет дослідження компаративістики були у фокусі уваги вітчизняних учених О. Дубініної, О. Добуш, У. Левко, Л. Овдійчук, Б. Салюк.

Окрім кінофільмів, які зняті за сюжетами літературних творів, є багато мультфільмів. «Анімація (мультиплікація) — вид кіномистецтва, твори якого складаються з низки зображень (фотографічних або створених на комп'ютері), що фіксують послідовні фази руху (або зміну форми) об'єктів — персонажів, дійових осіб фільму. Під час демонстрації на екрані чи моніторі цієї послідовності зображень зі швидкістю 16–24 кадри в секунду (на відеозаписах за аналоговою системою передавання — 25 чи 27 кадрів у секунду) створюється ілюзія «оживання» неживих об'єктів». [37]

Фахівці розрізняють ці два види фільмів: «мультиплікацію пов'язують із традиційною мальованою графікою та об'ємними техніками, а анімацію — з комп'ютерною графікою». Про специфіку цього мистецтва писали Е. Баран, Л. Брюховецька, О. Колесник, А. Колодко, В. Корнєєва та ін. [2, 7, 35, 36,37]

«Завдяки розвитку семіотики – науки про знакові системи, що спиралася на ідеї Ф. де Соссюра, стало можливим говорити про своєрідні «мови» кіно, малярства, архітектури та інших нелітературних мистецтв. З погляду семіотики, мови різних мистецтв є знаковими системами (кодами), які взаємодіють та перетинаються в різних аспектах і творять спільний мультимедійний простір. Взаємодія знакових систем у цьому просторі стосується творення комплексних форм кодування й перекодування, алюзії, відлуння, комбінації кодів, у зв'язку з чим можна говорити про міжмистецьку інтертекстуальність. ... «Фільми, симфонії, будівлі, малярські полотна, цілком подібно до літературних текстів, постійно розмовляють одні з одними так само, як і з іншими мистецтвами». [8, С. 205]

Медіі, за В. Будним, це не тільки засоби масової комунікації, а своєрідні знакові системи різних мистецтв. Вони є способами передачі образної «інформації». У той час як мультимедійність означає узгоджене поєднання в єдиному ансамблі двох чи більше медій, які одночасно сприймаються різними органами відчуттів. Наприклад, найбільш новітні медійні форми – гепенінг – різновид мистецтва дії, тобто «імпровізована чи спонтанна театралізована акція, елементами якої можуть бути читання поезії, світломузика, танець, фільм, навіть запах; сучасний електронний текст, доповнений невербальними засобами – зоровим образом і звучанням».

Між поняттями «інтертекстуальність» та «інтермедіальність» є відмінність. У системі інтертекстуальних зв'язків текст вибудовується через взаємодію семіотичних жанрів різних видів мистецтва в (тобто цитування) і формується всередині одного семіотичного коду. Інтермедіальність передбачає спочатку переклад одного мистецького коду в інший, а тоді відбувається взаємодія на смисловому, а не на семіотичному рівні.

Для прикладу, опис картини у літературному тексті привносить образний смисл кольору, колориту, форми, композиції тощо через вербальний ряд і при цьому породжує особливий мистецький ефект: виникає ланцюг смислових асоціацій, бо втрачається свобода зорових асоціацій, як при сприйнятті малярського полотна. Тому «вербальна» картина не схожа на «живописну», а часто вербальний образ картини навіть протилежний малярському із-за динаміки літературного образу та сюжетної мінливості. Тому, як стверджує В. Будний, в інтермедіальності маємо до діла не з цитацією, а з кореляцією текстів. Дефініція поняття інтермедіальності – це «наявність у мистецькому творі таких образних структур, які містять інформацію про інший вид мистецтва. [8]

Міжмистецьку співпрацю і синтез, інтертекстуальність та інтермедіальність можна розглядати й конкретніше - як взаємопроникнення мистецтв, котре спостерігаємо на різних рівнях структури літературного твору» [8, С. 206].

Особливо виразна й поширена взаємодія елементів різних мистецтв на жанровому рівні. Наприклад, умовою існування драматургії є міжмистецький синтез, оскільки форми літературного викладу пристосовані до сценічної вистави. Кіно викликало появу в літературі низку кінематографічних жанрів: кіносценарію, кіноповісті, кіноновели. У літературу прийшли такі музичні жанри видозміни, як етюд, романс, ноктюрн, симфонія, малярські – етюд, акварель, шкіц, портрет.

На стильовому рівні чітко простежуються напрямки взаємодії мистецтв. Наприклад, стилі бароко чи модерну мали всезагальний характер: охопили різні мистецтва (музику, літературу, архітектуру, живопис) і щоденний побут, світовідчуття і мислення сучасників, тому вони потребують міждисциплінарного дослідження не тільки з літературознавчого, а й мистецтвознавчого погляду. За висловлюванням В. Будного, стиль – категорія трансмедійна і кроскультурна.

На рівні виконання або ж перформації література також виявляє спорідненість із іншими мистецтвами. Це відбувається у випадках, коли відрізняється спосіб виконання й рецесії твору. Наприклад, п'єса, яку читають, належить до літератури, а поставлена на сцені уже стає твором театрального мистецтва. Або ж поезія, покладена на музику, твір і його екранізація тощо

Таким чином, інтермедіальність вчені трактують у ширшому й вужчому значеннях, як от: а) внутрішньотекстову взаємодію у літературному творі семіотичних кодів різних мистецтв; б) взаємодію семіотичних кодів різних мистецтв у мультимедійному просторі культури (за В. Будним та М. Ільницьким).[8]

1.3. Методичні засади компаративного (інтермедіального) аналізу на уроках літератури

Сучасне життя ставить все нові й нові вимоги до людини, вимагаючи не пасивного споживання чужих ідей та усталених істин, а живого, активного, свідомого, цілеспрямованого споглядання, аналізу, критичного осмислення. Саме тому не викликає сумнівів необхідність переорієнтації основних компетенцій школяра.

У процесі вивчення літератури в сучасній школі порівняльний аналіз художніх творів є вдячним матеріалом для розуміння єдності всього світового літературного процесу та пізнання учнями національної самобутності рідної літератури. Уміння визначити відповідні проблеми, зробити необхідні акценти в їх розгляді – це запорука ефективності роботи вчителя на уроці літератури.

Україна як суверенна держава помітно урізноманітнила форми культурних контактів із країнами Європи та світу, вони набули іншого характеру, іншої динаміки розвитку. Нині під час війни, яку розв'язала росія, ми боремося не тільки за свою територію, мову, а й за свою ідентичність, яка справіку закодована у наших генах, зафіксована у мистецьких творах. Сьогодні ми, як ніколи, близькі до Європи, до США, Японії, тобто до країн, де поняття демократії, свободи, рівності є визначальними, де цінують людину як особистість. Тому вивчення літератури зарубіжних країн сьогодні потребує новітніх підходів, відшукування різних форм аналізу й інтерпретації художніх творів на фоні усього загальносвітового культурного процесу.

Компаративний метод аналізу художніх творів – це порівняно новий методичний шлях, який ґрунтується на набутках науки компаративістики і може мати широке застосування у шкільній практиці.

Мета шкільного компаративного аналізу – глибше розкрити ідейно-естетичну сутність кожного з порівнюваних творів чи процесів; дати історико-літературне пояснення відповідностей чи відмінностей літературних явищ різних письменств; сприяти розумінню духовної єдності і

національної своєрідності різних літератур в культурно-історичному розвитку суспільства.

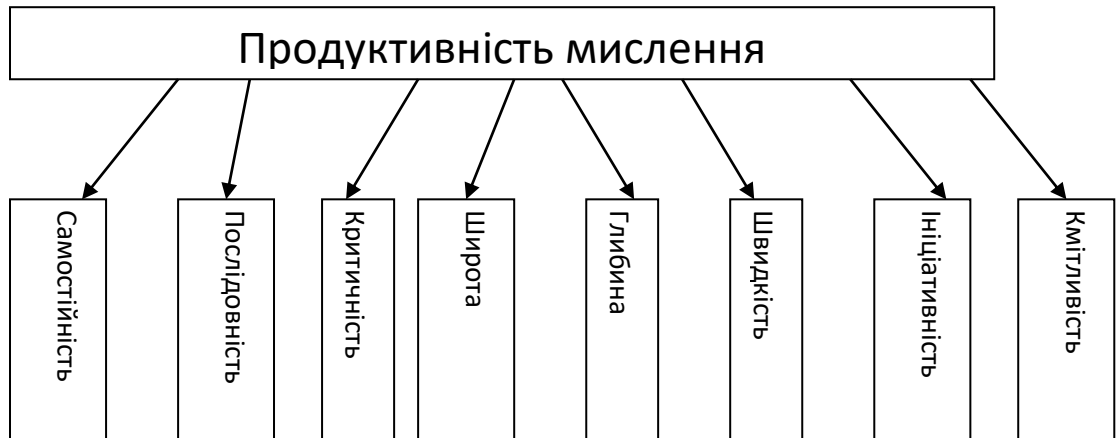
На думку дослідників (А. Градовського, Ж. Клименко, Л. Мірошніченко, І. Папуші та інших), компаративний аналіз потребує певної літературознавчої підготовки учнів, а відтак він може бути можливим лише у старших класах. Проте щоб здобувачі середньої освіти могли зрозуміти єдиний закономірний розвиток цілих художніх систем, а також художню взаємозумовленість світового літературного процесу в цілому, необхідно ще в 5-8 класах дати учням початкові поняття про запозичення, мандрівні сюжети, вічні образи, наслідування, ознайомити їх з фактами ремінісценції, учити здобувачів середньої освіти встановлювати аналогії на рівні літератури, тобто окремих компонентів твору, а також порівнювати художні твори й твори інших мистецтв.

У процесі формування літературних умінь та навичок за допомогою порівняльних прийомів та методів аналізу, вчитель не повинен забувати про основне завдання. У зв'язку з цим постає питання про створення на уроках літератури умов для формування компаративного мислення. Мислення як процес пізнання загальних і суттєвих властивостей предметів і явищ, пізнання зв'язків та стосунків, які існують між ними, безумовно, є однією із важливих складових на уроках літератури.

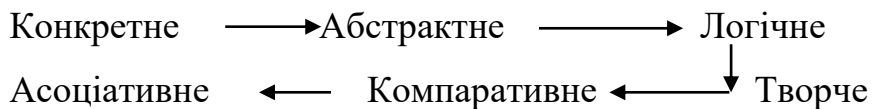
Особливостями мислення є те, що, по-перше, це процес опосередкованого пізнання. Те, що дитина не може пізнати прямо, безпосередньо, вона пізнає опосередкованим шляхом: одні властивості через інші, через їхній зміст. По-друге, мислення має узагальнювальний характер. Саме за допомогою узагальнення ми пізнаємо внутрішню суть літературних творів, їх зміст, форму.

Третя особливість процесу мислення в тому, що предмети і явища активної дійсності перебувають у складних зв'язках і взаємовідносинах, і відображення цих зв'язків є одним із мисленнєвих процесів.

Залежно від того, яке місце в процесі мислення посідає слово, образ та дія, яке існує співвідношення між ними, розрізняють такі види мислення: наочно-дійове, образне, понятійне. Процес мислення включає такі операції, як порівняння, аналіз, синтез, абстрагування та узагальнення. Розвиток пізнавальних інтересів учнів можна зобразити у вигляді схеми:



Характеризуючи мислення учнів за тих чи інших умов, вказуємо на такі його якості: швидкість, евристичність, широта, гнучкість, глибина, критичність, ініціативність та кмітливість. Від цих якостей залежить продуктивність мислення. Послідовність формування видів мислення представлено у вигляді ланцюжка:



Сформованість компаративного мислення – важливий чинник, який дає змогу організувати розумові дії таким чином, щоб, відштовхуючись від об'єктивних даних чуттєвого пізнання, одержати правильний висновок. Компаративне мислення знаходить своє вираження у мові, тобто його можна вважати роздумом. Навчити школярів міркувати (зіставляти, робити самостійні висновки, узагальнювати) – один із шляхів формування компаративного мислення.

Уроки української та зарубіжної літератури у 6 класі – це перші кроки на шляху формування компаративного мислення. Необхідно визначити основні напрями роботи:

- вивчення навчальних можливостей учнів початкової школи та дотримання наступності на етапі адаптації у середній ланці навчання;
- системність у формуванні вмінь та навичок компаративного аналізу;
- прийоми формування компаративного мислення з урахуванням програмових вимог та вікових особливостей школярів.

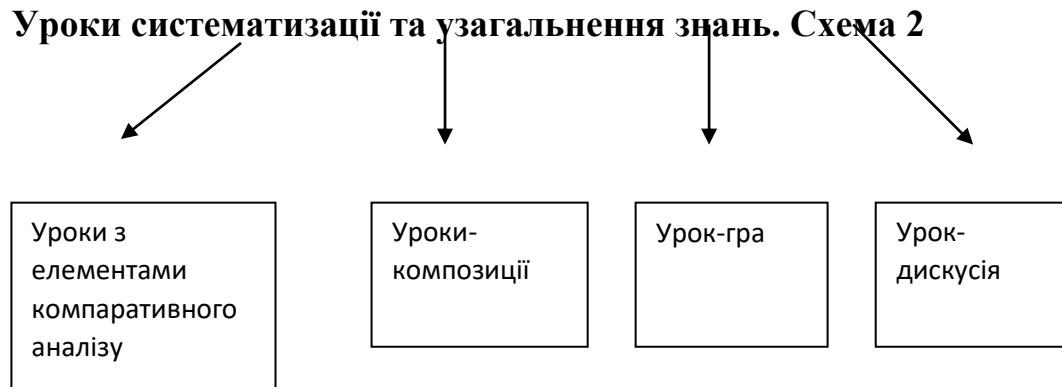
На думку вчених, уроки компаративного аналізу повинні мати свої психолого-педагогічні та методичні умови проведення. Зокрема, О. Куцевол називає такі:

- 1) достатній рівень усвідомлення теми та ідеї виучуваного твору, що стане ґрунтом для порівняльного аналізу явищ різнонаціональних літератур;
- 2) установлення зв'язку нового матеріалу з раніше вивченим;
- 3) активне залучення таких прийомів мислення учнів, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення;
- 4) спрямування школярів на розв'язання проблемних та дослідницьких завдань;
- 5) систематичне порівняння художніх явищ різноманітних літератур, а не епізодичне звертання до зіставлень певних творів;
- 6) урахування вікових можливостей пізнавальної діяльності учнів, а також індивідуальних особливостей їхнього читацького сприйняття [38, с.15].

За типом уроки компаративного аналізу визначаємо як уроки систематизації й узагальнення знань, умінь і навичок.

У загальній системі уроків учителів-словесників важливе місце відводиться урокам систематизації та узагальнення знань і вмінь учнів. Рівень освіченості людини, як правило, визначається не лише широтою знань, кількістю фактів, але й тим, якою мірою одержані знання систематизовані, як ними людина вміє послуговуватися.

Проте на практиці такі уроки часто зводяться до нудного повторення вивченого і грішать структурною одноманітністю. Рідко практикуються такі різновиди уроків, які представлені у схемі:



Зазначені різновиди уроків надають можливість не лише повторити вивчене, а й розширити і поглибити знання учнів про окремих письменників та їхні твори, важливі періоди в історії розвитку літератури.

Уроки повторення й систематизації знань відкривають великі можливості для встановлення у свідомості учнів міжсистемних асоціацій, які формують цілісність розумової діяльності, що виявляється і в поведінці, і в протіканні розумових операцій (логічність, зумовлена сформованою системою знань та переконань людини).

Щодо структури та типології уроків систематизації та узагальнення знань науковці (В. Безпалько, В. Кушнір, Л. Мірошніченко, Н. Островерхова, Є. Пасічник, Б. Степанишин та ін.) виділяють їх в окремий тип уроку, при цьому враховують характер роботи вчителя та учнів над змістом навчального матеріалу. Дидактична мета такого типу уроків зводиться до узагальнення та систематизації знань, вивченого матеріалу. Такі уроки проводяться після вивчення загальної теми. Специфіка їх у тому, що вчитель визначає ключові питання теми для систематизації й узагальнення з певного предмета (літератури).

Особливість уроку компаративного аналізу полягає в тому, що етап систематизації може здійснюватись методом запозичення з інших типів

уроків: оглядові міні-лекції вчителя, усне опитування, бесіди, окремі завдання різного характеру, які спрямовані на поглиблення теоретичних понять, практичних вмінь та навичок.

На таких уроках цілком доречно використовувати схеми, моделі, таблиці, ментальні карти, які допоможуть спрямувати увагу учнів, їх мислення на визначення у вивченому матеріалі закономірних процесів та їх зв'язків, виявити найголовніше.

Узагальнення учнями фактичного матеріалу, визначення спільного та відмінного формує такі знання, що відображаються у формі ідей, теорій. Найважливіший результат уроків компаративного аналізу – це перехід від окремого до більш широких узагальнень.

Структура узагальнювального уроку така:

- організаційний етап;
- етап підготовки учнів до активного засвоєння знань;
- етап узагальнення й систематизації;
- етап повідомлення домашнього завдання;
- підсумок уроку.

Як стверджує Л. Мірошніченко, компаративний шлях аналізу має такі етапи:

- 1) підготовчий;
- 2) реалізації;
- 3) узагальнення.

На підготовчому етапі варто звернутися до визначення контактних та генетичних зв'язків двох художніх творів, які встановлюються під час вивчення:

- епохи, коли були написані твори, ознайомлення учнів з тогочасною суспільно-історичною обстановкою, з'ясування особливостей літературного напрямку;
- біографії та творчого шляху письменника (зустрічі, продовження традиції, історії перекладання творів);

- історії виникнення задуму твору, сюжету (запозиченість сюжетів, образів) [57, с.176].

На другому етапі компаративного аналізу – реалізації – розглядаються типологічні зв'язки через схожість між двома творами різнонаціональних літератур. Порівняльний аналіз відбувається на рівні теми, сюжету, системи образів, жанру. Можна глибше зосередитись на розгляді найбільш суттєвих складових. Важливо навчати учнів бачити спільне та відмінне у художніх явищах, розуміти зумовленість зовнішньої форми твору внутрішніми контактами та психологічними сферами літературної творчості представників різних літератур.

Узагальнення як останній етап компаративного аналізу дозволяє зробити висновки про спорідненість світоглядних позицій та художньої манери авторів творів, які порівнюються. Після з'ясування причини взаємодії різнонаціональних літератур, учні визначають особливості кожного з творів. Учитель звертає увагу школярів на те, що поєднує ці твори, у чому типологічна схожість, а також пояснює відмінності, які є проявом національної самобутності та ідіостилю митців.

На початкових етапах розвитку компаративного мислення учнів у 5-8 класах доцільно використовувати прийоми зіставлення й порівняння. Завдання, які ґрунтуються на цих прийомах, підвищують мотивацію до навчання, дозволяють учням творчо використовувати свої знання, життєвий досвід.

Перевага цих прийомів у тому, що вони дозволяють розвивати творчі здібності, логічне мислення школярів, формувати активний словник нових понять. Важливо, щоб завдання послідовно впливали одне з одного. Все це робить урок цікавим для учнів, викликає дискусії, привчає до самостійності.

Добре, якщо до цієї роботи долучені учителі інших предметів, тоді учням є можливість використовувати отримані знання на практиці на різних уроках, формувати ґрунтовні вміння, навички, компетентності.

Після системного формування початкових умінь та навичок компаративного аналізу відчутні зміни: здобувачі середньої освіти чіткіше висловлюють власну думку, вчать слухати й чути одне одного, виявляють пізнавальні інтереси, вміння компаративного аналізу застосовують на інших уроках. Це свідчить про певний рівень сформованості компаративного мислення.

Для кращої організації учнів на роботу доцільно на уроках компаративного аналізу разом з індивідуальними застосувати групові форми роботи.

Кожна група отримує завдання, однакові за формою, але різні за змістом. Наприклад, пропонується порівняти, зіставити, але об'єкти зіставлення різні. Під час підбиття підсумків створюється єдина загальна картина. Іноді групам пропонується виконати однакові завдання. Це дозволяє порівняти різні підходи до вирішення однієї й тієї ж проблеми.

Важливо для посилення розвивальної та виховної функції літератури як предмета задіювати різні форми навчальної діяльності: індивідуальні, парні, групові, – і для обдарованих учнів, і з недостатньо розвиненими здібностями. Такі форми і відповідні завдання створюють сприятливі умови для розвитку самостійності мислення кожного учня, мовленнєвої активності, наполегливості тощо.

Наприклад, робота в парах застосовується з метою підвищення активності учнів із різними рівнями активності та можливостями. Таку форму роботи доречно використовувати під час повторення, вдосконалення знань, умінь та навичок. Вона сприяє посиленню роботи учнів із високими та низькими можливостями у вирішенні спільної проблеми.

На етапі формування, закріплення, вдосконалення й контролю знань, умінь та навичок доцільно звернутися до кооперовано-групової форми роботи (5-7 учнів) задля формування дослідницьких навичок під час різноаспектного аналізу однієї проблеми.

Є ще різні завдання і вправи творчого характеру, які можна доручити диференційованій групі, щоб побачити інтелектуальний ріст кожного учня і з'ясувати його навчальні можливості. Індивідуалізована та індивідуалізовано-фронтальна форма роботи дає змогу виявити реальний рівень засвоєння матеріалу кожним учнем, сформованості самостійності та відповідальності.

Використання зазначених вище прийомів, методів і форм роботи дасть змогу вчителю засобами художнього слова розвивати мислення, в тому числі й компаративне.

Отже, компаративний аналіз надає широкі можливості для творчого пошуку і вчителя, й учнів, відкриває значні горизонти в процесі навчання та виховання сучасних школярів, мотивує розширення їхнього кругозору, формування цілісного світосприймання і розуміння багатолікого світу і себе в ньому.

1.4. Аналіз програм та підручників із зарубіжної літератури для 5-9 класів ЗЗСО у контексті медіаосвіти

У новій українській школі, яка була започаткована у 2018 році, нині уже навчаються шестикласники. Науковці, методисти, вчителі-практики, які увійшли до складу колективів з укладання програм та підручників, створили модельні початкові програми та підручники із зарубіжної літератури, враховуючи вимоги Державного стандарту, який «ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів, що реалізовані в освітніх галузях і відображені в результативних складових змісту базової і повної загальної середньої освіти». В освітній галузі «Мова і література» складовими літературного компонента є емоційно-ціннісна, літературознавча, загальнокультурна і компаративна лінії.

Зміст літературної освіти – це художні твори, літературні явища і факти, їх ідейно-естетична своєрідність та значущість в історії української і

світової культури та зв'язки між літературами різних націй, літературою і фольклором, літературою і філософією, літературою і міфологією, літературою та іншими видами мистецтва. Відповідно, передбачено обсяг загальних теоретико-літературних понять, формування вмінь аналізувати та інтерпретувати художні твори.

Все це враховано у шкільних програмах. Зокрема, з проблем, які є предметом нашого дослідження, у програмі «Зарубіжна література. 5-9 класи» акцентовано на пріоритетних напрямках: *українознавчому*, метою якого є презентація зарубіжної літератури крізь призму української культури, що в умовах глобалізації сучасного світу буде сприяти виявленню і збереженню національної ідентичності школярів, сприйняттю української культури як невід'ємного складника світової, вихованню молодого(ої) громадянина/громадянки України, який/яка пізнає і досліджує реалії своєї країни, традиції рідної культури й усвідомлює їх у світовому контексті);

полікультурності (реалізація якого передбачає вивчення художніх текстів національних культур у контексті розвитку світової літератури, розкриття різноманітних аспектів взаємодії творів різних національних традицій, що буде сприяти вихованню полікультурної особистості, формуванню культури міжетнічних і міжнаціональних відносин, толерантного і шанобливого ставлення до інших національних традицій, запереченню будь-яких форм насильства) [24, с.5]

Серед основних завдань, які пропонується реалізувати у процесі вивчення літератури, необхідно розширювати особистісний культурно-естетичний словник учнів через знання про художню світову літературу, практичні уміння і навички сприймання, аналізу, інтерпретації, дослідження художніх творів зарубіжних письменників від античності до сьогодення, *«а також у процесі творчого діалогу із художніми текстами і відповідними медіа текстами»*. Важливим є також виховання в учнів патріотизму, поваги до різних культур, традицій, толерантне ставлення до «інакшості», до відмінного від власного погляду.

Превалюючим правилом навчального предмета «Зарубіжна література» визначено *«поєднання класичної й сучасної літератури, художніх творів і медіатекстів*. Як зазначають автори програми, це дає змогу сформувати єдиний простір цікавих для учнів третього тисячоліття творів, що належать до різних національних культур, забезпечити умови для діалогу класики й сучасності, реалізувати різновекторність у пізнавальній діяльності. Як один із ефективних шляхів вивчення зарубіжної літератури та для підвищення мотивації учнів до читання найкращих книжок світу визнано *залучення інтермедіальності*. [24, с.6]

Це виявляється насамперед у забезпеченні поваги до особистості учня/учениці, зокрема до його/її власної думки, позиції, оцінки, права на різні форми творчого самовираження та вибір та рівний доступ до художніх текстів і медіатекстів, у виконанні різних видів творчих робіт, у створенні власних текстів або медіатекстів. Автори програми наголошують, що у процесі викладання зарубіжної літератури треба звернути увагу на можливість використання окремих елементів компаративістики – порівняння явищ однієї національної літератури, художніх творів різних національних культур, художніх текстів і медіатекстів (наприклад, кінофільмів, мультфільмів за прочитаними творами тощо), літературних творів і творів інших видів мистецтва, художніх і нехудожніх текстів (наприклад, науковопопулярних, документальних тощо), оригіналу і перекладу. Саме це ми беремо за орієнтир у нашій роботі.

У програмі передбачено такі рубрики: «Література і культура (ЛК) Специфічні ознаки різних видів мистецтва. Україна і світ (УС) Традиційні образи в національних літературах.

Медіатекст (МТ). За цими рубриками автори підібрали до пропонованого змісту навчального матеріалу за жанрово-тематичним принципом відповідні твори українських письменників та твори інших мистецтв, зокрема, фільмографію (назви фільмів, мультфільмів, знятих за

літературними творами, балетних постановок, опер, театральних спектаклів тощо).

За модельною програмою для 7-9 класів теж подані медіатексти, проте без рубрикації. Автори спираються на вимоги до обов'язкових результатів навчання з мовно-літературної освітньої галузі для класів (груп) з українською мовою навчання відповідно до Державного стандарту, зокрема, учень/учениця «сприймає, аналізує, інтерпретує, критично оцінює інформацію в текстах різних видів, зокрема інформаційних та художніх текстах класичної та сучасної художньої літератури (української та зарубіжних), *медіатекстах*, та використовує інформацію для збагачення власного досвіду і духовного розвитку» [25, с. 3]

Інтердисциплінарний потенціал курсу передбачає зв'язок з предметом «Українська література», який реалізується через порівняння текстів, дослідження численних контактів українських авторів із зарубіжними, ознайомлення з працею українських майстрів перекладу та роботами дослідників української та зарубіжної літератур, зв'язок літератури з різними видами мистецтва, що суттєво доповнює культурологічний контекст. Адже культурологічний контекст (КК) висвітлює передусім зв'язки літератури з іншими видами мистецтва та явищами культури (пов'язаний із загальною культурологічною орієнтацією предмета). [25, с.7]

Основні результати навчання учнів структуровано за групами результатів навчання учнів (ГРН-2), зокрема, це сприймання, аналіз, інтерпретація, критичне оцінювання інформації в текстах різних видів (зокрема художніх текстах, медіатекстах) та використання її для збагачення власного досвіду» (читання, аналіз, інтерпретація). [25, с.5]

Програмові вимоги враховані авторами підручників. Наприклад, «Зарубіжна література. Підручник для 5 класу» О. Ніколенко, передбачає рубрики «У медіапросторі» та «Артмайданчик». Наповнення першої з рубрик – це цікаві факти про медійні продукти, а також завдання учням, які спонукають пригадати фільми, аніме, що інтерпретують літературні сюжети.

На «Артмайданчиках» представлено ілюстрації, репродукції картин, кадри з фільмів, мультфільмів, а також QR-коди, за якими учні мають змогу відкрити необхідні медіатексти. Аналогічний підручник для 6 класу цих же авторів. Вважаємо за необхідне проаналізувати також підручник для 7 класу, оскільки саме тоді вивчається твір «Мандрівний замок Хаула» Діани Вінн Джонс, який ми обрали як об'єкт дослідження з кута зору інтермедіальних студій.

У підручнику для 7 класу є рубрика «У колі мистецтв», яка ознайомлює читачів з творами театру, кіно, мультиплікації, в основу яких покладено літературні тексти, проте не згадано про анімаційний фільм Г. Міядзакі за фентезі Д.-В. Джонс. Увага до мистецьких аналогій у програмі та підручниках із зарубіжної літератури певною мірою відобразилася у методичних розробках учителів, які розміщені на сайтах «Всеосвіта», «Тисяча журавлів», проте переважно це лише окремі фрагменти уроків, у яких подана інформація про екранізації, режисерів, акторів, а також окремі завдання для учнів. Цілісних конспектів уроків, де було б представлено інтермедіальні студії, немає.

Висновки до розділу 1

Компаративістика має кілька трактувань і тлумачень. Це наукова методологія, яка практикується в різних сферах людського знання і порівняльний метод вивчення, що переважно застосовується в гуманітарних науках. Природа літератури така, що зумовила появу літературознавчої (літературної) компаративістики як науки, у межах якої відбуваються порівняльні дослідження літературних епох, напрямів, стилів, жанрів, творчості письменників, окремих художніх творів. Так само порівнюються літературні тексти з творами інших мистецтв на основі схожості сюжетів, тем, образів, стилів. Зокрема, у цій роботі актуальним є інтермедіальний аспект аналізу творів, що передбачає зіставлення літературного твору та його екранізації.

Використання компаративного аналізу у шкільній практиці допомагає глибше розкрити ідейно-естетичну сутність кожного з порівнюваних творів різних мистецтв чи процесів; дати історико-літературне пояснення відповідностей чи відмінностей різних мистецьких творів; сприяти розумінню духовної єдності і національної своєрідності різних літератур в культурно-історичному розвитку суспільства. Окрім того, це дозволяє формувати компаративне і критичне мислення за допомогою прийомів аналізу, синтезу та зіставлення.

Одним із ефективних шляхів вивчення зарубіжної літератури в сучасній школі для підвищення мотивації учнів до читання найкращих книжок світу визнано залучення інтермедіальності. До програм із зарубіжної літератури включено рубрику Медіатекст (МТ) із підбором творів інших мистецтв, зокрема, фільмографії (назви фільмів, мультфільмів, знятих за літературними творами, балетних постановок, опер, театральних спектаклів тощо) відповідно до змісту навчального матеріалу. Це дає широкі можливості для використання на уроках медіатекстів, проте є велика потреба у методичних рекомендаціях, які б відображали особливості компаративних уроків, застосування відповідних методів, прийомів і форм роботи у процесі інтермедіального аналізу.

РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ІНТЕРМЕДІАЛЬНОГО АНАЛІЗУ РОМАНУ «МАНДРІВНИЙ ЗАМОК ХАУЛА» ДІАНИ ВІНН ДЖОНС ТА ЕКРАНІЗАЦІЇ Г. МІЯДЗАКІ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У 7 КЛАСІ

Розділ 2.1 Життя і творчість британської письменниці Діана Вінн Джонс у контексті літературної освіти в ЗЗСО

Британська письменниця Діана Вінн Джонс народилася 19 серпня 1934 року в Лондоні в сім'ї вчителів. На початку Другої світової війни сім'я евакуювалася у Вельс, згодом – в Йорк, і, нарешті, осіла в графстві Ессекс. Найголовнішою розвагою в дитинстві для Діани та її двох сестер було читання. Оскільки грошей на купівлю книг сім'я не мала, Діана написала першу повість для своїх сестер, і вже тоді вирішила стати письменницею. Згодом дівчині пощастило: вона вивчала англійську мову в коледжі Св. Анни при Оксфорді, де відвідувала лекції К. С. Льюїса і Джона Р. Р. Толкіна, видатних педагогів і письменників.

Писати книги Діана Вінн Джонс почала після народження синів. Її перша спроба – повість-казка для дітей «Зуб Вілкінса» – була опублікована у 1973 році і захоплено зустрінута читачами в усьому світі. Сімдесяти роки стали плідними у сенсі літературних набутоків: авторка видає книгу «The Ogre Downstairs» (1974), далі «В собачій шкурі», «Дев'ять життів Люка» (1975), у 1977 році виходить дитячий фентезійний роман «Зачароване життя», що дав початок серії «Світи Крестомансі». Ця серія складається з шістнадцяти книг письменниці. Популярність підвищилася після екранізації. Літературні критики порівнюють це фентезі з «Гаррі Поттером», хоча романи Д. Джонс вийшли у світ на два десятиліття раніше.

Так само величезний успіх у читачів мали романи-фентезі про чарівника Хаула та його замки «Мандрівний замок Хаула», «Повітряний замок» та «Будинок безлічі шляхів».

До українського читача твори письменниці прийшли порівняно недавно: у 2000-тисячних роках. У Видавництві Старого Лева вийшла вся серія романів про чарівника Хаула: «Мандрівний замок Хаула» (2008, 2011 та 2014 роки), «Повітряний замок» (2018) та «Будинок безлічі шляхів» (2018) (ВСЛ) у перекладі Андрія Поритка. В 2019 році перші переклади з іншої Серія романів про чарівника Крестомансі побачила світ у 2019 році завдяки перекладам Віктора Шовкуна («Зачароване життя») та Оксани Самари («Дев'ять життів Крістофера Чанта»). У доробку письменниці є й глибокі психологічні твори, такі як «Квартет Дейлмарка», цикл про магів, «Вогонь та болиголов» та ін., проте поки що українські перекладачі оминають їх своєю увагою, зосередившись на більш комерційних варіантах.

У сучасних умовах українсько-російської війни важливо акцентувати на важливих меседжах та ідеях, які через книги адресувала читачам письменниця. Як зазначає Є. Канчура, українська дослідниця творчості Діани Вінн Джонс: «Користуючись всім широким спектром художніх засобів, доступних метафоричному та міфопоетикальному інструментарію літератури фентезі, Діана Вінн Джонс глибоко аналізує теми осмислення і війни, через вербалізацію травми (цикл «Квартет Дейлмарка» (Dalemark Quartet, 1975-1993) та, зокрема, роман «Чарівні шати» (The Spellcoats, 1979)). Значне місце в її творчості посідає тема стосунків дитини й влади, від відторгнення сталого ладу, протидії несправедливому дорослому світові до відновлення гармонії у стосунках людини із землею. Цій темі присвячені романи з циклу про магів «Змова Мерліна» (The Merlin Conspiracy, 2003) та «Глибокі таємниці» (Deep Secret, 1997), вже названий цикл «Квартет Дейлмарка» та ін. ... На мою думку, саме ці романи є важливими для сучасного українського читача, для молодшої людини, яка зростає за часів війни та усвідомлення ідентичності». [33]

Померла талановита письменниця 26 березня 2011 року після тривалої та важкої боротьби з раком легенів. За своє життя талановита письменниця написала більше сорока книг, з них п'ять серій книг, перекладені сімнадцятьма мовами світу. Діана Вінн Джонс отримала багато престижних нагород в галузі літератури. Найбільш значимі – це «Міфопоетична премія» (англ. Mythopoeic Fantasy Awards) і «Медаль Карнегі» (англ. Carnegie Medal). Дослідники життя і творчості Д. В. Джонс (Є. Канчура, Ф. Мендлесон, Т. Рязанцева) відзначають інтертекстуальність творів, глибокий зміст та ідеї, що приховуються за образами чарівників і магів. Фара Мендлесон акцентує на емоційному впливі доробку письменниці на юних читачів, на значенні слова в житті людини. За Ф. Мендлесон, Діана Вінн Джонс цілком змінює звичне уявлення про літературу для дітей.

Фентезійний роман Діани Вінн Джонс був екранізований японським мультиплікатором Гайяго Міядзакі і приніс світову славу режисеру і письменниці, вдихнувши нове життя у твір. Мультфільм був номінований на "Оскар" як кращий анімаційний проєкт року. Саме завдяки аніме книга знову привернула увагу читачів. Цим твором зацікавилися представники шкільної літературної освіти і нині твір Діани Вінн Джонс включений до програми із зарубіжної літератури для 7 класу.

Б. Салюк, дослідниця дитячої літератури, здійснила інтермедіальну студію, порівнявши обидва мистецькі твори. [91] Її робота слугує важливим підґрунтям для компаративного аналізу роману та його екранізації на уроці зарубіжної літератури під час вивчення життя і творчості Діани Вінн Джонс.

За чинною модельною програмою із зарубіжної літератури для 7-9 класів (авт. Волощук Є. В., Слободянюк О. М.) у Частині 3 «Незвичайне та фантастичне в літературі. Фантастичні історії» вивчається роман-фентезі Діана Вінн Джонс (1934–2011). Мандрівний замок Хаула (уривки). У програмі зазначено, що на уроках необхідно подати стислі відомості про авторку. Стосовно твору, то автори пропонують для читання й аналізу уривки, зокрема, в яких йдеться про казкову країну Інгарію, про пригоди

зачарованої Софі на шляху до її звільнення, про чарівника Хаула та його мандрівний замок, а також про зіткнення темних і світлих сил в романі. [25, с.29]

Під час опрацювання загальної теми, необхідно розкрити теоретичне поняття «фентезі». До інваріантного коло читання з цієї теми запропоновано ключові епізоди твору «Лев, Чаклунка і стара шафа» Клайва Стейплза Льюїса, уривки з повісті «Зоряний пил» Ніла Геймана» й уривки з роману Діана Вінн Джонс «Мандрівний замок Хаула». Варіативний компонент включає такі тексти для читання: Льюїс. «Принц Каспіан. Повернення в Нарнію» та інші твори із циклу «Хроніки Нарнії». Г. Веллз. «Чарівна крамниця». Д. В. Джонс. «Зачароване життя» (із серії «Світи Крестомансі») У рубриці КК (культурний контекст), яка висвітлює передусім зв'язки літератури з іншими видами мистецтва та явищами культури, запропоновано для ознайомлення анімаційний фільм «Мандрівний замок Хаула» (реж. Міязакі Хаяо).

Український мотив (УМ) – це рубрика, яку автори увели для розкриття українознавчого потенціалу предмета: зв'язки зарубіжних письменників з Україною, майстерність українських перекладачів, твори іншомовних авторів, біографічно пов'язаних з нашою країною тощо. У контексті цього програмового матеріалу запропоновано українське фентезі «Історія та вигадка у романі «Сторожова застава» та тетралогії «Джури» В. Рутківського, М. Павленко «Русалонька із 7-В, або Прокляття роду Кулаківських», Ю. Винничук «Місце для дракона», В. Арєнєв «Порох із драконових кісток».

Наявне також дослідження Л. Овдійчук та Г. Примич, яке репрезентує компаративний аналіз твору Діани Вінн Джонс «Мандрівний замок Хаула» та Галини Малик «Пригоди Алі в країні Недоладії» в контексті жанру сучасної літературної казки». Автори проаналізувати інтертекстуальні аспекти у творах, хронотоп та зв'язок з народною казкою, запропонували власну методику вивчення цього популярного в усі часи жанру. [87]

«Однією із найважливіших жанрових ознак казкових творів є хронотоп. Наявність авторського хронотопу дає можливість героям проявити і краще пізнати себе, позбутися власних недоліків. Самі ж казки допомагають повірити в дива та перемогу Добра над Злом. Незважаючи на фантастичність літературної казки, вона максимально наближена до реального життя, відображає ідеї та прагнення сучасної епохи», підкреслюють дослідники. [87, с. 136]

На нашу думку, доречно було б порівняти твір Діани Вінн Джонс і Марини Павленко «Русалонька із 7-В, або Прокляття роду Кулаківських» на основі схожості характерів героїнь, своєрідного обряду ініціації, коли Софі і Русалонька потрапляють у чужий світ, вступають у двобій з різними силами і виходять переможницями завдяки наполегливості, силі волі, бажанню допомогти тим, що потрапили у біду. Проте ця проблема потребує окремого дослідження.

Міжпредметні зв'язки, які доречно використати під час вивчення фентезі британської письменниці, – це література та культура, історія і міфологія.

Оскільки твір за шкільною програмою вивчається з 2020 р., то на сьогодні є розроблені конспекти уроків для 7 класу відповідно до теми.

Система уроків із зарубіжної літератури за творчістю англійської письменниці Діани Вінн Джонс розроблена таким чином, що дозволяє опрацювати жанр фентезі, його особливості, зміст роману, образи, мотиви, проблеми, ідею. Теми уроків 1) «Діана Вінн Джонс «Мандрівний замок Хаула», 2) «Поєднання елементів казки і детективу у творі», 3) «Образ Софі, світ її мрій, бажань, жахів», 4) «Роль художнього прийому чаклунства у романі «Мандрівний замок Хаула».

Проаналізуємо елементи компаративізму, які простежуються на уроках. Насамперед це відображено через інтертексти. Зокрема, у тексті казки є посилання на інші відомі твори, зв'язки з ними. Хаул іронізує з черепа, героя п'єси Шекспіра, про бідного Йорика. Відомий вірш Джона

Донна стає відьминим закляттям, за ним вибудовується частина сюжету казки. Розширені назви розділів наче запозичені із твору Астрід Ліндгрєн з оповідок про Пєппі-Довгупанчоху. Не втрималась авторка від паралелі з «Алісою в країні Чудес», себто одного з персонажів Керолла, Божевільного Капелюшника, порівняння з яким в'їдливо дозволяє собі Хаул на адресу Софі. Образ опудала трохи схожий на героя казки Френка Баума «Чарівник з країни Оз». Книжка також наштовхує на ще одну згадку про «Володара пернів», назвою «Рівенделл».

Елементи компаративного аналізу наявні і в бесіді стосовно англійського колориту в романі.

Запитання, які пропонуються учням:

- З якими письменниками англійської літератури ви вже знайомі? (Чарльз Діккенс, Артур Конан Дойл, Джон Кітс, Джон Донн та ін.)

- Чи є щось спільне у романі із творами вказаних вами письменників? (Детективна лінія та тонкий іронічний гумор як у оповіданнях про Шерлока Холмса. Чарівник Хаул, як і британський детектив, неординарна особистість, ніколи не можна здогадатись, що у нього на думці, також проводить своє розслідування: шукає принца Джастіна, чарівника Салімана та намагається з'ясувати, хто є огненным демоном Відьми Пустирищ. І так само як і Холмс не розкриває свої карти аж до фіналу, тримаючи всіх у напрузі).

У романі наявний «тонкий англійський» гумор. Софі Хаттер, головна героїня твору, часто іронізує над собою та своїм життям, над чарівником, що полюбляє носити яскравий одяг, фарбувати волосся та розводити павучків у своїй кімнаті.

Чарівні подорожі є як у «Різдвяній пісні у прозі», тільки не в часі, а в казковому просторі.

Діана Вінн Джонс спиралася на творчість відомого англійського письменника XVII ст. Джона Донна, який писав про різні прояви людської натури й складність духовного буття особистості. У його віршах теж перехрещувалися різні світи — земний, потойбічний, космічний. До рук одного з героїв казкового роману Майкла випадково потрапило домашнє завдання Ніла з початком вірша Джона Донна, яке Майкл сприймає як заклинання).

Компаративний аналіз застосовано під час порівняння традиційних елементів казки та казки Діани Вінн Джонс.

- Які традиційні казкові образи і мотиви наявні у творі?
- Чим ці персонажі не схожі на героїв традиційних народних або літературних казок?
- Які персонажі вам ніколи не зустрічались в казкових творах? Якими здібностями вони наділені? На що вони їх витрачають?
- Чим Мандрівний замок Хаула відрізняється від замків казкових чарівників, а замок відьми – від хатинки на курячих ніжках?
- Чи традиційним є фінал казки? Як засвідчено перемогу Добра над злом?

Окрім проаналізованої системи уроків, є розроблений конспект уроку-вистави [73, С.216-224] за твором Д. В. Джонс «Мандрівний Замок Хаула» (Поєднання елементів казки та детективу у творі. Образ Софі, світ її мрій, бажань, жахів. Значення художнього прийому чаклунства у творі), метою якого є створити на уроці атмосферу театру; залучити дітей до емоційного перегляду вистави; розвивати в учнях співчуття, уміння сприймати та розуміти ситуації й переживання героя; учити в процесі перегляду визначати ідею твору, висловлювати власне враження та ставлення до зображених подій; виховувати потребу до самостійного читання, емоційного сприйняття й активного осмислення; виховувати милосердя, співчуття до людей, повагу до життєвої стійкості й моральної сили літературних героїв.

Автори О. Ніколенко, О. Орлова, І. Фісак визначили й обладнання до уроку: декорації до вистави (двері, різнокольорова дерев'яна клямка, капелюшки, дзеркало з портретом старенької, малюнки-портрети дійових осіб, малюнок комина), тобто намагалися відтворити інтер'єр замку та загальний часово-просторовий колорит твору. Цей конспект уроку поєднує елементи літератури і театрального мистецтва, що забезпечує більш глибоке відчуття і сприйняття учнями тексту, розуміння поставлених проблем, авторської ідеї. У семикласників формується компаративне мислення, тобто вміння зіставляти художній твір і його театралізацію (написання сценарію, підбір декорацій, костюмів тощо). [73]

Учителька зарубіжної літератури Т. Добинда розробила урок-презентацію для опрацювання онлайн. [21] У її конспекті одним абзацом згадано про екранізацію Г. Міядзакі та сформульовано два запитання для порівняння: Якою зображена героїня в аніме? Наскільки анімаційний образ відповідає авторському зображенню героїні?

Отже, аналіз конспектів уроків дозволяє зробити висновок, що роман-фентезі Д.-В. Джонс опрацьовано з урахуваннях програмових вимог, проте інтермедіальні студії не стали предметом дослідження учителів-практиків.

Тому наступний розділ присвятимо розкриттю компаративного вивчення роману британської письменниці та екранізації Г. Міядзакі «Мандрівний замок Хаула».

2.2 Педагогічна діагностика готовності учнів 7 класу до інтермедіального аналізу твору Д.-В. Джонс «Мандрівний замок Хаула» та однойменної екранізації Г. Міядзакі

Дослідно-експериментальну роботу з упровадження методики інтермедіального аналізу роману «Мандрівний замок Хаула» Діани Вінн Джонс та екранізації Г. Міядзакі на уроках зарубіжної літератури було розпочато у жовтні 2022-2023 н. р. в ЗЗСО "Борівський ліцей"Вараського

району Рівненської області. В експерименті брали участь учні 7-их класів в кількості 51 особа (7-А-25 – експериментальний клас; 7-Б-26 учнів – контрольний клас). Відповідно до мети дослідження було визначено завдання констатувального експерименту:

- здійснити педагогічну діагностику та вивчити особливості методики інтермедіального аналізу художнього твору та екранізації;
- визначити рівень базових знань про компаративний, зокрема, інтемедіальний аналіз твору та екранізації;
- визначити критерії, показники та рівні сформованості компаративного (інтермедіального) аналізу художнього твору та екранізації;
- обґрунтувати й удосконалити педагогічні умови та методи, прийоми і види навчальної діяльності у процесі компаративного (інтермедіального) аналізу художнього твору та екранізації.

Методи, за допомогою яких здійснювався констатувальний експеримент: анкетування, тестування, спостереження, аналіз усних та письмових робіт, бесіди з учителями та учнями.

Для забезпечення успішного проведення експериментальної методики компаративного (інтермедіального) аналізу роману Діани Вінн Джонс «Мандрівний замок Хаула» та однойменної його екранізації японським режисером Г. Міядзакі, ми провели серед семикласників анкетування у GOOLE-forme Анкета №1. (Додаток А)

Питання до анкети формувалися на основі програми із зарубіжної літератури для 5-7 класу відповідно до змісту навчального матеріалу та програмових вимог до очікувальних результатів навчальної діяльності

Запитання анкети були спрямовані на виявлення базових знань учнів про компаративний аналіз художніх творів та з'ясування ефективних форм, методів і прийомів роботи під час його застосування.

На перше запитання «Виберіть синонім до слова «компаративний» 90 % учнів обрали відповідь «порівняльний». 10% семикласників назвали

«основний», ніхто не обрав як відповідь слово «рідкісний». Отже, розуміння терміну виявили майже всі опитані.

На друге питання «Чи доводилося вам на уроках зарубіжної літератури порівнювати художні твори?» Чи є цікавими для Вас уроки компаративного аналізу художніх творів?» відповідь «так» дали 35 % від кількості учнів, які про цей метод знали. Відповідно 35% вважають такі уроки цікавими лише інколи, залежно від жанру і тематики порівняльних творів, а також форм та прийомів роботи на відповідних уроках. Водночас 30% учнів вважають уроки порівняльного вивчення творів взагалі нецікавими.

Порівняльне вивчення творів різних родів, жанрів, а також різної тематики, мотивів літератури має свою специфіку. Тому важливо було з'ясувати, які твори порівнювали на уроках у 7 класі, і виявити розуміння, на основі чого можна порівнювати твори. Так 63% учнів вказали казки, 17% – балади як фольклорний і літературний жанри, що порівнювали їх порівнювали на уроці. 14% респондентів написали про біблійні мотиви та сюжети, по 3% вказали на твори з теми «Історія в літературі» та «не знаю».

Під час порівняльного аналізу художніх творів важливо обрати ефективний спосіб його проведення. Найбільш прийнятним способом компаративного вивчення художніх творів для семикласників виявилася розповідь учителя. Таку відповідь дали 80% опитаних. Заочні екскурсії в епохи, події яких висвітлено у творах, вважають цікавими 20% респондентів. Варіант «повідомлення однокласників» не обрав жоден учень.

Під час традиційного здійснення компаративного аналізу творів утвердилися методи, за допомогою яких можна досягти ефективних результатів уроку. Тому наступне запитання було таким: «Які форми, методи та прийоми на вашу думку, є доцільними на таких уроках?» 55% респондентів бажають, щоб на їхніх уроках літератури у процесі літературного вивчення творів проводилась бесіда.

Груповому методу надали перевагу 30% учнів.

10% опитаних належне місце відводять інсценізації творів.

У 5 % школярів викликав зацікавлення робота в парах.

Абсолютно непринятною для всіх учнів виявилася самотійна робота, а також проблемно-пошуковий метод навчання.

На основі цих результатів ми уклали таблицю 2.1, Види роботи на уроці, яка представляє вподобання учнів щодо видів робіт на уроці порівняльного вивчення творів.

Таблиця 2.1

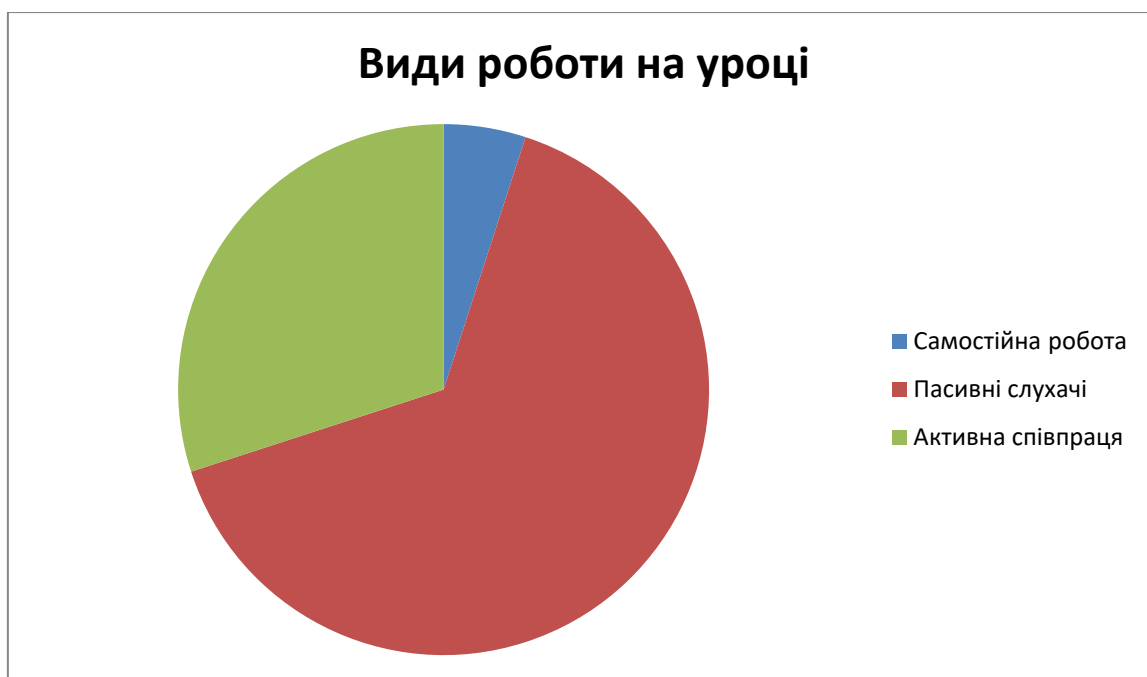
Види роботи на уроці

Самостійне навчання				Активна співпраця				Пасивні слухачі			
ЕК		КК		ЕК		КК		ЕК		КК	
К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
4	16	5	19	10	40	11	42	11	44	10	39

Для візуалізації ці дані в експериментальному класі відображено на діаграмі

Рис.2.1

Рис.2.1



Серед форм і прийомів роботи під час порівняльного вивчення творів найбільшу прихильність здобула робота з творами мистецтва, зокрема з екранізаціями. Таку відповідь обрали 65% опитаних.

35% респондентів значну увагу приділяють дискусії на уроках компаративного аналізу художніх творів. Аналогічна кількість семикласників великого значення надає «мозковому штурму». 1 % учнів надає перевагу дослідженню.

У відповідях на запитання анкети, які безпосередньо стосуються компаративного аналізу фільму і художнього твору, учні виявили такі побажання. На запитання «Чи хотіли б ви обговорити у класі самостійно переглянутий фільм, мультфільм, знятий за художнім твором?» відповідь «так» обрали майже 90 % учнів; «ні» - 3%; «не знаю» 7% опитаних.

Майже аналогічні відповіді були на запитання «Чи цікаво було б порівняти на уроці фільм і літературний твір, за яким він знятий?» 39%, 29%, 32% відповідно.

Щодо запитання «Що б ви хотіли порівняти у художньому творі й екранізації?», то відповіді розподілилися таким чином: «сюжет» 47% опитаних, 54% - «головних героїв», «ідею» обрав 1 % респондентів.

Відповіді на запитання «Які методи ви б обрали для обговорення?» розподілилися таким чином: «бесіда за запитаннями вчителя» 38% респондентів; «вільний мікрофон» – 39%; «дискусія» – 23 %.

Відсотковий розподіл відповідей на запитання «Які прийоми і форми були б найбільш доречні на такому уроці?» такий: «читання уривків з твору» 15%; перегляд ключових епізодів – 35%; зачитування відгуків про фільм – 17%; «ваш варіант» не обрав жоден респондент.

На запитання «Який із видів медіатекстів ви хотіли б створити на уроці зарубіжної літератури?» семикласники відповіли таким чином: буктрейлер обрали б 28%; рекламу на книгу чи кінофільм – 22%; інфографіку – 25%; допис у соцмережі – 13% ; блог – 12%.

Аналіз учнівських відповідей засвідчує, що проведення уроку компаративного аналізу художніх творів вимагає від учителя ретельної підготовки.

Під час проведення уроку літератури учні прагнуть до співпраці, згуртованості, спілкування. Значну увагу вони приділяють інтерактивним методам навчання, хочуть дискутувати, досліджувати, інсценізувати. Водночас значна кількість семикласників надає перевагу пасивному сприйняттю матеріалу, що свідчить про недостатню розробленість методики проведення уроків компаративного аналізу художніх творів у процесі вивчення зарубіжної літератури в школі.

Результати здійсненого анкетування засвідчують, що семикласники у переважній своїй більшості зацікавлені медіатекстами (кіно-, мультиплікаційні фільми) та відчують потребу у їх обговоренні, зіставленні з літературними текстами. Вони вбачають у цих формах нові можливості для засвоєння знань про інтермедіальність, тобто взаємозв'язки літератури з іншими видами мистецтва, а також висловлюють бажання навчитися самостійно створювати різні медіатексти, які дозволяють реалізувати творчі здібності та розвивати медіаграмотність. Таким чином на уроках зарубіжної літератури реалізовується програма медіаосвіти.

**Основні критерії та показники сформованості умінь компаративного
(інтермедіального) аналізу літературного твору та екранізації у
семикласників**

Критерії	Показники
Мотиваційний	<p>пізнавальний інтерес до екранізації як інтерпретації художнього твору;</p> <p>бажання обговорити фільм-екранізацію з однокласниками, порівняти його з художнім твором;</p> <p>бажання прочитати екранізований твір і подивитися екранізацію прочитаного художнього твору;</p> <p>цілепокладання, вибір методів, форм, засобів навчання;</p> <p>мотивація до літературної та медіаосвіти;</p>
Когнітивний	<p>розуміння взаємозв'язків літератури з іншими видами мистецтва;</p> <p>розуміння відмінності у засобах творення сюжету, образів, подій у літературному творі та екранізації;</p> <p>застосування критичного мислення у процесі аналізу;</p> <p>повнота і засвоєння термінів та інструментарію порівняльного аналізу, їх рефлексія;</p>

Діяльнісний	<p>формування, розвиток та застосування порівняльних умінь та навичок під час аналізу художнього твору та екранізації;</p> <p>критичне та креативне мислення;</p> <p>створення власних медіатекстів (постерів, буктрейлерів, інфографіки, блогу, презентацій);</p> <p>інтерактивні методи: «мозковий штурм», робота в групах, робота в парах.</p>
-------------	---

Високий рівень сформованості мають респонденти, які виявляють значний пізнавальний інтерес до екранізації як інтерпретації художнього твору; бажання обговорити фільм-екранізацію з однокласниками, порівняти його з художнім твором; свідомо обирають методи, форми, засоби навчання; мають стійку мотивацію до літературної та медіаосвіти; розуміють взаємозв'язки літератури з іншими видами мистецтва; засоби творення сюжету, образів, у літературному творі та екранізації; мають високий рівень критичного мислення, володіють термінами та інструментарієм порівняльного аналізу, мають здатність до рефлексії.

Середній рівень сформованості у семикласників, які виявляють незначний пізнавальний інтерес до екранізації як інтерпретації художнього твору; є бажання обговорити фільм-екранізацію з однокласниками, порівняти його з художнім твором, проте вони обирають методи, форми, засоби навчання спонтанно і принагідно; не мають стійкої мотивації до літературної та медіаосвіти; недостатньо розуміють взаємозв'язки літератури з іншими видами мистецтва і засоби творення сюжету, образів, у літературному творі та екранізації; мають достатньо розвинуте критичне мислення, засвідчують певне володіння термінами та інструментарієм порівняльного аналізу, мають здатність до рефлексії, зацікавленість.

Низький рівень сформованості виявляють семикласники, які мають слабкий пізнавальний інтерес до екранізації як інтерпретації художнього твору; виявляють бажання обговорити фільм-екранізацію з однокласниками, проте

не знають, як порівняти його з художнім твором; обирають методи, форми, засоби навчання обирають випадково; не мають стійкої мотивацію до літературної та медіаосвіти; недостатньо розуміють взаємозв'язки літератури з іншими видами мистецтва, засоби творення сюжету, образів, у літературному творі та екранізації; мають не достатньо розвинуте критичне мислення, не володіють термінами та інструментарієм порівняльного аналізу, мають здатність до рефлексії, зацікавленість. У таблиці 2.3 відображено доекспериментальне вимірювання сформованості умінь компаративного (інтермедіального) аналізу літературного твору та екранізації у семикласників в експериментальному та контрольному класах.

Таблиця 2.3

Порівняльна таблиця сформованості умінь компаративного (інтермедіального) аналізу літературного твору та екранізації у семикласників (доекспериментальне вимірювання)

<i>Критерії</i>	<i>Рівні</i>	<i>Доекспериментальне вимірювання (%)</i>	
		<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>
<i>Мотиваційний</i>	<i>Високий</i>	<i>19.6</i>	<i>19,9</i>
	<i>Середній</i>	<i>54.3</i>	<i>54.2</i>
	<i>Низький</i>	<i>26.1</i>	<i>25.9</i>
<i>Когнітивний</i>	<i>Високий</i>	<i>24.2</i>	<i>24.9</i>
	<i>Середній</i>	<i>58.9</i>	<i>57.1</i>
	<i>Низький</i>	<i>16.9</i>	<i>18</i>
<i>Діяльнісний</i>	<i>Високий</i>	<i>22.1</i>	<i>19.1</i>
	<i>Середній</i>	<i>54.8</i>	<i>56.1</i>
	<i>Низький</i>	<i>23.1</i>	<i>24.8</i>

Як бачимо, до проведення експерименту за основними показниками сформованості експериментальна та контрольна група є цілком схожими за усіма показниками (компонентами): мотиваційним, когнітивним, діяльнісним. У семикласників переважає середній рівень сформованості компаративного аналізу художнього твору, високий рівень притаманний менше чверті опитаних.

З метою з'ясування ставлення учителів до використання компаративного (інтермедіального) аналізу художнього твору та екранізації було проведено усне опитування.

Опитувальник для вчителів

1. Чи практикуєте Ви проведення уроків компаративного аналізу художнього твору та кіно- мультфільмів?

- а) так;
- б) ні;
- в) інколи.

2. Чи доцільним, на Вашу думку, є проведення уроків компаративного (інтермедіального) аналізу ?

- а) так;
- б) ні;
- в) не завжди.

3. Які труднощі у проведенні компаративного (інтермедіального) аналізу екранізації літературного твору?

- а) немає методичних розробок;
- б) недостатня власна медіапідготовка ;
- в) низький рівень медіаосвіти учнів.

На перше запитання «Чи практикуєте Ви проведення уроків компаративного аналізу художнього твору та кіно- мультфільмів?» ствердно

відповіли 18% опитаних учителів; заперечну відповідь дали 12%, відповідь «інколи» обрали 70 %.

Відповіді на запитання «Чи доцільним, на Вашу думку, є проведення уроків компаративного (інтермедіального) аналізу?» розподілилися таким чином: 49% – так; не завжди – 51%; заперечну відповідь не обрав жоден із опитаних.

Щодо відповідей на запитання «Які труднощі у проведенні компаративного (інтермедіального) аналізу екранізації літературного твору?», то респонденти вважають усі три варіанти відповіді правильні: «немає методичних розробок» вказали 78%; недостатня власна медіапідготовка – 69%; на низький рівень медіаосвіти учнів вказали 76 % учителів.

Під час бесід вчителі майже одноголосно говорили про великі можливості медіаосвіти, про важливість ознайомлення з інтермедіальними текстами та про культуру створення власних медіатекстів учнями. Проте на сьогодні це є проблемою з огляду на новизну і нерозробленість відповідної методики.

Словесники розуміють значення застосування порівняльного аналізу художніх творів та екранізацій, адже сучасні школярі мають можливості для перегляду кіно- та мультфільмів вдома (таким може домашнє завдання, яке зацікавить і мотивує школярів різного рівня підготовки).

Однак результати анкетування свідчать про фрагментарність використання таких уроків, а відтак і компаративного (інтемедіального) аналізу художніх творів та екранізацій. Школярі виявили певний інтерес до порівняльного вивчення літературних текстів та фільмів й аніме, однак більшість з них не має елементарного уявлення про інтермедіальний аналіз, його специфіку, не розуміє сутності порівняння.

Методи, за допомогою яких здійснювався констатувальний експеримент: анкетування, опитування, аналіз усних та письмових робіт,

бесіди з учителями та учнями дали можливість зробити певні висновки щодо стану означеної проблеми та визначити хід експериментальної роботи.

2.3 Експериментальна методика інтермедіального аналізу роману Д.-В. Джонс «Мандрівний замок Хаула» та однойменної екранізації Г. Міядзакі

Програма експериментальної роботи розроблялася на основі результатів останніх наукових досліджень у галузі літературознавства, педагогіки, психології, методики викладання літератури.

Для проведення формувального експерименту в природних умовах школи було застосовано ряд теоретичних положень з праць А. Градовського, Я. Зіневич, О. Куцевол, Ж. Клименко, Л. Мірошніченко, Д. Наливайка про сутність і методику компаративного аналізу літературних творів у школі, а також Б. Салюк про інтермедіальний аналіз літературного твору та його екранізації.

На початковому етапі формувального експерименту було передбачено уведення до словників учнів понять як компаративний аналіз, інтермедіальність, медіатексти. Підготовлено опорні матеріали: «Схема аналізу анімаційного твору» (Додаток Б), конспект уроку, який ілюструє сутність методики роботи із опорними матеріалами (Додаток В), таблиця «Спільне і відмінне у романі та аніме: засоби зображення» (Додаток Г) таблиця «Порівняльна характеристика персонажів» (Додаток Д), Схема «Головні персонажі твору «Мандрівний замок Хаула»: характерні ознаки» (Додаток Е).

На нашу думку, формуванню компаративного мислення на уроках сприятиме використання таких методів і прийомів:

- коментованого читання ключових епізодів (зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка), портретів, інтер'єрів, пейзажів в романі;

- перегляду і коментування ключових епізодів (зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка), портретів, інтер'єрів, пейзажів в аніме;
- зіставлення сюжету і композиції роману та аніме;
- зіставлення форми оповіді (від імені Софі у романі, автора – в аніме);
- зіставлення простору і часу (хронотопу), інтер'єрів, екстер'єрів в романі та аніме;
- зіставлення портретної характеристики персонажів: описи в романі та анімовані малюнки;
- зіставлення характерів персонажів: описи, розповідь про вчинки в романі та анімовані малюнки й озвучення акторами;
- проблемної ситуації, проблемних пізнавальних завдань, пов'язаних з необхідною орієнтацією учнів у медіатексті;
- евристичної бесіди, диспуту.

Практика компаративного вивчення літератури та екранізації в ЗЗСО ще не набула достатнього поширення, має, зазвичай, стихійний, епізодичний характер і повністю залежить від винахідливості, педагогічної майстерності, ініціативи вчителя. Саме це спонукало нас до розробки науково обґрунтованої методики проведення уроку компаративного (інтемедіального) аналізу художнього та анімаційного твору, яка може знайти своє застосування у шкільній практиці.

У рамках педагогічного експерименту було розроблено і проведено один урок з теми: «Роман «Мандрівний замок Хаула» Д.-В. Джонс та аніме Г. Міядзакі: компаративний аналіз».

Мета уроку була спрямована на здійснення компаративного аналізу творів різних мистецтв та дослідження інтемедіальної взаємодії тексту повісті та екранізації, засобів, які використав режисер для відображення жанру фентезі, його особливостей (поєднання елементів казки і детективу), сюжету роману, образів, художнього прийому чаклунства та ідеї.

Готуючись до уроку компаративного аналізу творів Д.-В. Джонс та Г. Міядзакі, ми визначили орієнтовні очікування результатів роботи учнів, тобто кінцеві цілі, на досягнення яких має бути спрямований урок:

- Знати сюжет літературного твору та анімації.
- Засвоїти основи інтермедіального методу аналізу.
- Опанувати вміння та навички створення власних медіатекстів.
- Допомогти учням усвідомити, що життя – це пошуки себе і це завжди вибір.

Для досягнення поставлених цілей необхідна поступова і планомірна самопідготовка учнів. Саме тому до уроку семикласники отримали випереджальне завдання:

- Подивитися мультиплікаційний фільм.
- Порівняти сюжет художнього твору й екранізації.
- Охарактеризувати Софі з роману й аніме.

Це підвищило ефективність уроку, дало змогу залучити до активної діяльності всіх учнів.

На початку уроку учні отримали завдання: в ході заняття заповнити таблицю «Загальна порівняльна характеристика роману й аніме «Спільне і відмінне у романі та аніме: засоби зображення».

Запитання до бесіди:

- Хто є оповідачем у романі й в анімаційному фільмі?
- Чому авторка роману обрала саме таку форму оповіді?
- Що хотіла сказати читачам Діана Вінн Джонс своїм фентезійним романом?
- Чому режисер змінив цю форму, і ми дивимося й сприймаємо все від третьої особи?
- Що хотів донести режисер до нас, глядачів?
- Яка тема є основною в анімаційному фільмі?
- Що змінилося в екранізації порівняно з романом після того, як режисер зробив основною тему війни?

- Як описано замок? У чиєму сприйнятті? Чому сприймає Софі його як лиховісний?
- Як відтворено замок анімаційними засобами? Чи має вигляд лиховісного як у сприйнятті Софі? Підберіть означення, яке підходить для його характеристики (страшний, потворний, кумедний, веселий, надійний, міцний, химерний).
- Порівняйте створений на екрані замок засобами аніме із задумом самого Міядзакі. Він прообразом ходячого замку стала хатинка на курячих ніжках зі слов'янських казок. Анімації Гаяго Міядзакі притаманні такі характеристики, як гуманізм творчості, інтерес до адаптації в аніме творів різних культур, показ проявів дива у повсякденному житті людей та прагнення героїв до гармонії і щастя).
- Як описано місто, де живе Софі? Чому згадуються лише дві локації?
- Як Міядзакі відтворив у мультфільмі місто? Ми бачимо місто чи окремі локації? Завдяки чому?
- Що таке панорама?
- Письменниця лише побіжно згадує про війну, а режисер зосереджує на цьому увагу постійно. Які персонажі найбільше переймаються проблемою війни?
- Хаул перетворюється на Чорного птаха і летить навперейми бомбардувальникам, за його словами «вони несуть смерть». Як це його характеризує?
- Міядзакі у мультфільмі підняв недитячу проблему війни та її наслідків. Чому режисера так хвилювали бомбардування?

Ще один вид діяльності, які допоможе з'ясувати засоби зображення у літературному творі та його екранізації – це читання уривків та перегляд відповідних кадрів з аніме: екстер'єрів, інтер'єрів, пейзажів. Короткі висновки семикласники записують у зошити на основі продемонстрованої таблицю «Спільне і відмінне у романі та аніме: засоби зображення» (Додаток Г).

Наступним етапом інтермедіального аналізу було зіставлення образів у романі та мультиплікаційному фільмі. Випереджальне завдання мали групи (шість), на які був поділений клас: виписати портретні характеристики Софі, Хаула, Кальцифера, Майкла, Відьми Пустирищ, пані Пентстеммон, Опудала, Короля, Джастіна з роману та вибрати кадри із зображеннями персонажів. На уроці відбувалося порівняння засобів зображення: описів та візуалізації в аніме. Досить скрупульозно досліджували вчинки та риси характеру героїв. Висновок, який зробили юні дослідники, такий: переважно режисер не відступав від літературного твору у створенні зовнішніх і внутрішніх портретів персонажів.

Як зазначає Б. Салюк: «До вагомих плюсів фільму японського майстра варто віднести і захоплюючі урбаністичні пейзажі трьох міст – Маркет-Чіппінгу, Кінгсбері та Портхавену, зображення яких розширило текст першоджерела, надало відповідного фону для подій». [91, с.42]

Проте у Мідзакі є деякі відступи від сюжетної лінії, немає деяких персонажів, окремі замінені. До цього його спонукала загальна концепція фільму, яка починається з вибору оповідної стратегії від третьої особи, і підпорядкована задуму режисера «показати історію зачаклованої Софі в контексті війни Інгарії з сусідами та чаклунської змови проти Хаула (намагання мадам Саліман підкорити собі Хаула, а Відьми Пустирищ – заволодіти вогненным демоном)» [90, с.40]. Війна – основна тема екранізації. Для Мідзакі, який був 4-річним, коли закінчилася війна, враження від бомбардувань залишилися в емоційній пам'яті, тому його антивоєнні ідеї реалізовані в багатьох стрічках. Зокрема й у «Мандрівному замку». Для нас ця тема дуже актуальна нині під час українсько-російської війни. Адже режисер доводить, що війна – це жахлива руйнація всього, що цінне для людей. Це домівки, вулиці, школи, крамнички, але ще дорожче – це людське життя, тому всі добрі сили заступаються за мешканців країни, на яку напала сусідня держава. Зокрема, Хаул, не роздумує про небезпеку, перетворюється на чорного птаха, щоб знищити бомбардувальники, як

сіють смерть і руйнацію. Нині це можна порівняти з воїнами світла, які за допомогою вищих сил роблять неймовірні чудеса, знищуючи ворожі ракети засобами, які навіть для цього не пристосовані.

Цілеспрямоване зосередження на обраній концепції фільму зумовило й деякі зміни в сюжеті та системі персонажів. Режисер не увів до свого аніме епізоди закоханості меншої сестри Софі, Марти Хаттер, і помічника мага Майкла. Адже у фільмі він постає десятирічним хлопчиком, а не 15-річним юнаком. В аніме саме країна Інгарія є батьківщиною Хаула, а не Вельс, реальний світ у романі, з якого Хаул прийшов у казкову країну за канонам фентезійного жанру, коли паралельно співіснують два світи. Окрім того, у Міядзакі з'являється мадам Саліман, яка дуже нагадує романну пані Пентстеммон зовнішністю, роздумами про Хаула, його характер і долю, і є його наставницею. У таблиці «Порівняльна характеристика персонажів» (Додаток Д) відображено основні засоби зображення. На схемі «Головні персонажі твору «Мандрівний замок Хаула»: характерні ознаки» (Додаток Е) узагальнено опрацьовану інформацію.

В узагальненій таблиці 2.4 відображено основні аспекти компаративного аналізу.

Таблиця 2.4

Загальна порівняльна характеристика роману й аніме

Порівнювані елементи	«Мандрівний замок Хаула», роман	«Мандрівний замок Хаула», аніме
Тема	Пошуки себе і свого місця у цьому світі.	
Проблеми	Морально-етичні: значення кохання, сім'я, друзі людському житті; філософські (сєнс життя, світогляд, добро і зло та їхнє втілення).	
Жанр	Роман	Аніме
Композиція	<i>Експозиція</i> – розповідь про сім'ю Хаттер;	<i>Експозиція</i> – Софі у капелюшній

	<p><i>зав'язка</i> – перетворення Софі на стару бабцю, її рішення залишити крамничку;</p> <p><i>розвиток дії</i> – перебування Софі у Мандрівному замку, пошуки Хаулом принца, боротьба з Відьмою Пустирищ, намагання розірвати зв'язок Хаула і Кальцифера тощо; зустріч з пані Пентстеммон і королем,</p> <p><i>кульмінація</i> – битва Хаула з Відьмою Пустирищ;</p> <p><i>розв'язка</i> – зняття закляття з Софі, повернення серця Хауло звільнення Кальцифера.</p>	<p>майстерні, Травневе свято у місті Маркет-Чіппінг та початок війни;</p> <p><i>зав'язка</i> – перетворення Софі на стару бабцю, її рішення залишити крамничку;</p> <p><i>розвиток дії</i> – перебування Софі у Мандрівному замку, пошуки Хаулом принца, намагання розірвати зв'язок Хаула і Кальцифера, боротьба з Відьмою Пустирищ, зустрічі з мадам Саліман, позбавлення Відьми Пустирищ, чарівної сили; зняття закляття з Софі,</p> <p><i>кульмінація</i> – битва Хаула з бомбардувальниками;</p> <p><i>розв'язка</i> – повернення серця Хаулові.</p>
Простір	Країна Інгерія. Міста: Маркет-Чіппінг. Кінгсбері.	

	Портхавен	
Інтер'єр, екстер'єр	Мандрівний замок. Описи	Мандрівний замок. Візуалізація. Анімовані малюнки.
Час	Реальний і фантастичний Описи, розповіді	Реальний і фантастичний. Зображення, переміщення
Події, вчинки	Розповідь	Зображення, зміна кадрів
Головні герої	Софі, Хаул, Кальцифер, Майкл, Відьма Пустирець, Саліман, Фанні, Леккі	
Ставлення автора до героїв	Співчуває і захоплюється, засуджує	

Все це розкриваємо разом із семикласниками під час інтемедіального аналізу екранізації. Такі методи і прийоми роботи, види навчальної діяльності дозволяють звернути увагу на особливості творення анімаційного фільму, на засоби зображення, а також зрозуміти ідею, яку прагнуть донести до читачів та глядачів автори. Головна думка, яка простежується у Діани Вінн Джонс та Гаяго Мідзакі така: найважливіше в житті – кохання, воно зможе подолати всі перешкоди; треба цінувати сім'ю і вірних друзів. Життя насправді зовсім не таке, як здається: адже Добро не завжди буває красиве, а Зло інколи може ховатися під красивою маскою. Також автори нагадують, що кожен має у цьому світі самореалізуватися, виконати свою місію, знайти своє місце у цьому світі, тільки треба набратися сміливості і змінювати себе.

Справді, як слушно зауважує Б. Салюк: «Вважаємо, фентезі авторки лежить в одній естетичній площині з творчістю японського режисера. Мотиви ініціації, пошуку власного місця у світі активно використовуються в дитячій літературі та є привабливими для Міядзакі». [91, с.42]

Отже, проведене дослідження дозволило в кінці уроку зробити висновки про те, що анімація візуалізує текст, іноді навіть розширює можливості твору, особливо в описах портретів, пейзажів, інтер'єрів тощо. Це розкрило семикласникам можливості анімації, допомогло зрозуміти особливості цього виду мистецтва, розкрити зображальні засоби, за допомогою яких твориться фільм.

Оцінювання проводилося за допомогою карток оцінки та самооцінки. Кожен учень отримував картку, у якій було зазначено критерії, за якими семикласник/семикласниця мав оцінити себе та свого товариша по парті.

Картка оцінки та самооцінки

Прізвище та ім'я того, хто оцінює _____

Прізвище та ім'я того, кого оцінюють _____

Критерії	Максимальна к-сть балів	Сума
Рівень підготовки до уроку		
Внесення конструктивних пропозицій		
Доповнення відповідей товаришів		
Участь у дискусії		
Самооцінка (за тими ж критеріями)		

Максимальна кількість балів за кожен позицію – 3. Заповнивши картки, учні обмінювались ними і виводили свою оцінку за роботу на уроці.

Отже, запропонована методика може бути практично застосована у шкільному курсі зарубіжної літератури. Такі уроки, на нашу думку, значно розширюють творчий обрій учнів, компаративні вміння, сприяють

глибокому засвоєнню школярами програмного матеріалу. Під час їх проведення розвивається критичне мислення, формуються нові грані характеру особистості.

Насамкінець учням було запропоновано творче домашнє творче завдання: написати відгук на аніме Г. Міядзакі «Мандрівний замок Хаула» для електронної шкільної газети на літературну тематику до тижня зарубіжної літератури.

2.4 Визначення ефективності упровадження методики інтермедіального аналізу роману Д.-В. Джонс «Мандрівний замок Хаула» та однойменної екранізації Г. Міядзакі на уроках зарубіжної літератури у 7 класі

Запропонована експериментальна методика розглядає можливість інтермедіального аналізу художнього твору та екранізації і побудована на засадах спеціальних компаративістичних умінь.

Програма експериментального навчання складалася з трьох етапів: підготовчого, основного і підсумкового. На першому етапі проводилася підготовча робота: добір матеріалу, розробка методики компаративного (інтермедіального) аналізу літературного твору та анімаційного фільму. Другий етап – експериментально-дослідне навчання – полягав в апробації розробленої методики на практиці.

На третьому етапі формувального експерименту підбивали підсумки дослідного навчання на основі аналізу результатів письмових відповідей і творчих робіт учнів.

Результати виконання завдань свідчать про те, що застосування порівняльного аналізу художніх творів помітно впливає на підвищення якості знань учнів. Зафіксовано, наприклад, позитивний вплив запропонованої методики на читання літературних текстів: аналізований художній твір прочитали майже усі учні (87%), правда половина з них читали у

скороченому варіанті і читали уважно, вдумливо, оскільки треба було порівнювати текст та екранізацію. Мультфільм Міядзакі подивилися 100% семикласників. Значно активізувалася розумова діяльність школярів, завдяки чому уроки літератури стали ефективнішими; внаслідок компаративного (інтермедіального) аналізу художнього твору учні здобувають необхідні для них у майбутньому вміння й навички оцінювання літературних та мистецьких явищ, порівняння засобів творення літературного тексту та аніме, вчать критично мислити, порівнювати й узагальнювати, робити висновки.

З більшістю завдань учні впоралися швидко і з гарними результатами. Отже, можна зробити висновок про високий рівень сформованості таких умінь, як: зіставляти описи та розповіді у художньому творі із анімованими малюнками з екранізації, будувати усну відповідь з елементами зіставлення, вміння критично мислити і спростовувати сумнівні судження, відокремлювати основне від другорядного, а також складати порівняльну характеристику формотворчих засобів у художньому творі та анімаційному фільмі на рівні образів, композиційних і проблемно-тематичних особливостей. Складнішим виявилось завдання порівняти стильовий та ідейно-естетичний напрям. Творчі роботи семикласників відзначалися самостійністю, оригінальністю суджень, обґрунтованістю висновків. Загальним недоліком більшості учнівських робіт є недостатнє розуміння специфіки засобів мистецтва аніме, відсутність чіткої аргументації, наслідування і взаємодії, а також мовно-стильові помилки. Загалом же результати виконання творчих завдань учнями свідчать, що в процесі дослідного навчання більшість школярів отримали чітке уявлення про порівняльний аналіз художнього твору та екранізації, навчилися застосовувати компаративні вміння.

Результати експерименту свідчать про підвищення рівня зацікавленості учнів компаративним аналізом, що відображено у таблиці 2.5

Таблиця 2.5

**Рівень зацікавленості компаративним аналізом
на різних етапах експерименту**

Констатувальний експеримент				Формувальний експеримент			
Зацікавлені		Незацікавлені		Зацікавлені		Незацікавлені	
К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
30	35	26	30	50	58	10	12

Щодо видів робіт на уроці, то відбулося відчутне зміщення у бік активної співпраці учнів, про що свідчать результати, наведені в таблиці 2.6

Таблиця 2.6

**Види роботи на уроці:
зацікавленість на різних етапах експерименту**

Констатувальний експеримент		Види роботи на уроці	Формувальний експеримент	
К-сть	%		К-сть	%
4	16	Самостійне навчання	7	28
10	40	Активна співпраця	14	56
11	44	Пасивні слухачі	4	16

З 16% до 28 % збільшилася кількість учнів, які віддають перевагу самостійному навчанню, до активної співпраці стали схильні 56% респондентів відповідно до 40% на констатувальному етапі; значно зменшився відсоток пасивних слухачів: з 44% до 16 %.

На основі показників, критеріїв та рівнів, визначених на констатувальному етапі експерименту, було проведено порівняльний аналіз сформованості умінь компаративного (інтермедіального) аналізу літературного твору та екранізації в експериментальному класі на констатувальному та формуальному етапах. На таблиці 2.7 відображеного

результати сформованості умінь компаративного (інтермедіального) аналізу літературного твору та екранізації в експериментальному класі на констатувальному та формувальному етапі

Таблиця 2.7

Порівняльна таблиця сформованості умінь компаративного (інтермедіального) аналізу літературного твору та екранізації в експериментальному класі на констатувальному та формувальному етапі

<i>Критерії</i>	<i>Рівні</i>	<i>Констатувальний етап %</i>	<i>Формувальний етап %</i>
<i>Мотиваційний</i>	<i>Високий</i>	<i>19.6</i>	<i>30,9</i>
	<i>Середній</i>	<i>54.3</i>	<i>49.2</i>
	<i>Низький</i>	<i>26.1</i>	<i>19.9</i>
<i>Когнітивний</i>	<i>Високий</i>	<i>24.2</i>	<i>31.9</i>
	<i>Середній</i>	<i>58.9</i>	<i>54.1</i>
	<i>Низький</i>	<i>16.9</i>	<i>14</i>
<i>Діяльнісний</i>	<i>Високий</i>	<i>22.1</i>	<i>29.1</i>
	<i>Середній</i>	<i>54.8</i>	<i>52.1</i>
	<i>Низький</i>	<i>23.1</i>	<i>18.8</i>

У таблиці зафіксовано суттєві позитивні зміни кількісних показників за усіма критеріями: мотиваційним, когнітивним, діяльнісним.

Отже, кількісний і якісний аналіз результатів формувального експерименту дав змогу зробити висновок про ефективність розробленої методичної системи порівняльного аналізу літературного та медійного творів у процесі вивчення зарубіжної літератури в школі. Експериментальне навчання довело, що запропонована методика допомагає учням зрозуміти екранізацію літературного твору як інтерпретацію режисера, пізнати й осмислити медійний текст, збагнути специфіку мистецтва аніме, зіставляти

засоби зображення у різних мистецтвах: літературі та мультиплікації, а також сприяє формуванню критичного мислення. гуманістичного світогляду, моральних цінностей школярів, становлення їх як уважних читачів і глядачів.

Висновки до розділу 2

Дослідно-експериментальна робота з упровадження методики інтермедіального аналізу роману «Мандрівний замок Хаула» Діани Вінн Джонс та екранізації Г. Міядзакі на уроках зарубіжної літератури у 7-их класах розпочалася з констатувального експерименту. У межах цього етапу було здійснено педагогічну діагностику, визначено рівні базових знань про компаративний, зокрема, про компаративний (інтермедіальний) аналіз твору та екранізації; обґрунтовано педагогічні умови, методи, прийоми і види навчальної діяльності під час експериментального навчання, вивчено особливості методики компаративного (інтермедіального) аналізу художнього твору та екранізації.

Результати констатувального етапу дали підстави для теоретичного і практичного обґрунтування експериментальної методики компаративного (інтермедіального) аналізу літературного твору. На основі наукових засад та із врахуванням даних початкового етапу експерименту було розроблено опорні матеріали (схеми аналізу аніме, таблиці на зіставлення різних аспектів художнього й анімаційного твору, цитати з твору та кадри з мультфільму), визначено методи, прийоми їхнього опрацювання, передбачено види і форми навчальної діяльності на уроці компаративного вивчення мистецьких творів.

На етапі формувального експерименту вдалося реалізувати поставлені завдання завдяки продуманій логіці викладу матеріалу, гнучкості та коригуванню певних методів, прийомів і форм роботи. Результати проведеного експерименту засвідчили позитивний вплив пропонованої методики на якість читання літературного твору та на уважність перегляду

аніме. Можна констатувати активізацію розумової діяльності, критичного мислення школярів за рахунок інтенсивного використання методу зіставлення та підвищення інтересу учасників експериментального навчання до компаративних (інтермедіальних) студій та до медіаторчості. Таким чином, на уроках зарубіжної літератури з компаративного спрямування успішно реалізуються важливі завдання літературної та медіаосвіти здобувачів загальної середньої освіти.

ВИСНОВКИ

У магістерській роботі представлено теоретичне узагальнення наукових підходів до проблеми компаративного вивчення літературних творів на уроках зарубіжної літератури; обґрунтовано використання інтермедіального аналізу художнього твору та екранізації під час вивчення зарубіжної літератури у ЗЗСО, удосконалено методику та визначено інструментарій інтермедіальних студій; обумовлено використання методів порівняння і зіставлення творів різних мистецтв як засобу створення проблемних ситуацій на уроці та як основу для медіатворчості; експериментально доведено залежність між знаннями специфіки літературного та анімаційного мистецтва, засобів зображення та уміннями й навичками їх порівняльного аналізу.

Опрацювання літературознавчої та психолого-педагогічної літератури з означеної проблеми дало підстави для обґрунтування методики компаративного (інтермедіального) аналізу Діани Вінн Джонс «Мандрівний замок Хаула» та екранізацію твору Гайяго Міядзакі.

Результати дослідження засвідчили досягнення мети, розв'язання завдань та слугували підставою для таких висновків:

1. У процесі опрацювання наукових джерел вироблено теоретичні засади дослідження. Ґрунтуючись на літературознавчих, психологічних та педагогічних працях, репрезентовано зміст провідних понять наукової роботи. Визначено, що компаративістика трактується вченими як наукова методологія, що застосовується в різних сферах людського знання. Одночасно це і порівняльний метод вивчення в гуманітарних науках. Порівняльне літературознавство досліджує засобами зіставлення літературні епохи, напрями, стилі, жанри, творчість письменників, окремі художні твори, а також порівнює літературні тексти з творами інших мистецтв на основі схожості сюжетів, тем, образів, стилів.

Встановлено що інтермедіальність є одним із ефективних шляхів вивчення зарубіжної літератури в сучасній школі, що сприяє підвищенню

мотивації учнів до читання найкращих книжок світу і перегляду екранізованих творів.

2. Аналіз сучасного стану проблеми застосування компаративного (інтермедіального) аналізу художнього твору та екранізації виявив низку проблем. Зокрема, наявність значної кількості екранізацій художніх творів дозволяє використовувати медіатексти на уроках зарубіжної літератури з навчальною метою, здійснюючи компаративний аналіз літературного тексту та екранізації. Проте відсутність методичних рекомендацій, які б відображали особливості компаративних уроків, застосування порівняльних методів, прийомів і форм роботи у процесі інтермедіального аналізу, унеможливує таку роботу під час вивчення зарубіжної літератури.

3. На етапі констатації розроблено комплексну методичку визначення рівня базових знань про компаративний аналіз твору та екранізації й проведено анкетування, опитування, бесіди; обґрунтовано педагогічні умови, визначено методи, прийоми і види навчальної діяльності у процесі інтермедіального аналізу художнього твору та екранізації.

4. На етапі формувального експерименту було реалізовано поставлені завдання: проведено урок інтермедіального аналізу із застосуванням опорного матеріалу з відповідним методичним супроводом. Результати проведеного експерименту засвідчили позитивний вплив запропонованої методики на підвищення рівня зацікавленості учнів компаративним аналізом. Порівняно з констатувальним етапом кількість зацікавлених зросла на 16% і відповідно зменшилася кількість незацікавлених на 12%. Вплинула методика і на якість читання літературного твору та на уважність перегляду аніме (87% семикласників прочитали твір (41% у скороченому вигляді), це на 23% більше порівняно з даними, які повідомила вчителька: зазвичай у класі читали 28% учнів). Мультфільм Міядзакі подивилися 100% опитаних. Щодо видів робіт на уроці, то відбулося відчутне зміщення у бік активної співпраці учнів на уроці: з 30% учнів 7 класу активну співпрацю на уроці обрали 52%, самостійну роботу

відповідно 11 %, було 5%, значно зменшилася кількість пасивних слухачів: з 65 % до 37%.

Отже, кількісний і якісний аналіз результатів формувального експерименту дає змогу зробити висновок про ефективність розробленої методики зіставного аналізу літературного і медійного творів на уроці зарубіжної літератури та підстави для використання методичних матеріалів у практиці роботи школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бакула Б. Кілька міркувань на тему інтегральної компаративістики. *Слово і Час*. 2002. № 3. С.50-58.
2. Баран Е. Мультиплікація як медіа у формуванні особистості в епоху інформаційного суспільства. *Evropsky politicky a pravni diskurz*. 2017. Vol. 4. Is. 3. С. 213–221. URL: <http://surl.li/piggf>
3. Бикова В. О Діана Вінн Джонс "Мандрівний замок Хаула". Тести URL:
4. <https://naurok.com.ua/test/diana-vinn-dzhons-mandrivniy-zamok-haula-386277.html>
5. Бовсунівська Т. Схема Діоніза Дюришина у світлі сучасної літературної компаративістики. Збірник наукових праць (філологічні науки) • № 6, 2015 р. С. 8-12.
6. Бровко О.О. Основи компаративістики: навч.-метод. посіб. для орг. самостійної роботи й підготов. до модульної роботи студ. спец. «Українська мова і література», «Українська мова і література. Мова і література (англійська)», «Українська мова і література Мова і література (російська)». Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. 214 с.
7. Брюховецька Л., Канівець А. Українська анімація. Київ : Фенікс, 2018. 264 с.
8. Будний В.В., Ільницький М.М. Порівняльне літературознавство: підручник для студ. вищих навч. закл. Київ: Києво-Могилянська академія, 2008. 430 с.
9. Вервес Г. Д. Як література самоутверджується у світі. Дослідження. К.: Дніпро, 1990. 452с.
10. Вишневіська О. Методика використання екранізації художнього твору при вивченні польської літератури. *Волинь філологічна: текст і контекст*. 2020. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5245113>

11. Гаврилюк Н. Адаптація, екранізація і нові форми візуальності. *Філологічні семінари*. Київ : Нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Б-ка Ін-ту філології, 2016. Вип. 19. С. 72–80.
12. Градовський А.В. Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури: методологія та методика: монографія. Черкаси: Брама, 2003. 292 с.
13. Гром'як Р. Літературні рецепції в компаративістичних студіях. *Слово і час*. 2002. №2. С. 27-30.
14. Гром'як Р. Методика реалізації рецептивного підходу до міжнаціональних літературних контактів. Літературна компаративістика. Вип. І. К., 2005.
15. Дарда С. Екранізація як форма безпосередньої взаємодії кіно та літератури. Науковий блог Національного університету «Острозька академія». <http://naub.oa.edu.ua/2014/ekranizatsiya-yak-forma-bezposerednoji-vzajemodiji-kino-ta-literatury/>
16. Дем'яненко О.О. Активізація «читацьких реакцій» учнів у процесі вивчення світової літератури як чинник формування цілісного уявлення про художній твір. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5: *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2011. Вип. 29. С. 64–68.
17. Денисова Т. Наука «Компаративістика» у сучасному трактуванні. *Слово і час*. 2005. № 5. С. 24-31.
18. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (Постанова Кабінету Міністрів України від 23. 11. 2011 р. № 1392) // Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. 2012. № 4-5. С. 3-56. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п>
19. Діана Вінн Джонс. Біографія. <https://www.ukrlib.com.ua/bio-zl/printit.php?tid=5526>

20. Джонс В.-Д. Мандрівний замок Хаула. Львів: Видавництво Старого Лева, 2011. 352 с. Аудіокнига. URL: <https://4read.org/2961-vinn-dzhons-diana-mandrivnyi-zamok-khaula.html>
21. Добинда Т. Діана Вінн Джонс "Мандрівний Замок Хаула". Поєднання елементів казки та детективу у творі. Образ Софі, світ її бажань, жахів. Значення художнього прийому чаклунства у творі". Урок-презентація. 2020. URL: <http://surl.li/pgodx>
22. Дубинович Є. О. Літературно-художній текст і кінотекст: інтермедіальна складова (на матеріалі роману Р. Гарі «Обіцянка на світанку» та його екранізації): кваліфікаційна робота / науковий керівник – канд. філол. наук, доц. М. О. Дудніков. Кривий Ріг, 2022. 65 с.
23. Дубініна, О. (2016). Екранізація літературного твору як предмет компаративного дослідження. Слово і час, 2, 40–53. http://nbuv.gov.ua/UJRN/sich_2016_2_7.
24. Зарубіжна література. 5-9 клас. Модельна навчальна програма для закладів загальної середньої освіти (автори Ніколенко О.М., Ісаєва О.О., Клименко Ж.В., Мацевко-Бекерська Л.В., Юлдашева Л.П., Рудніцька Н.П., Турянця В.Г., Тіхоненко С.О., Вітко М.І., Джангобекова Т.А.)
25. Зарубіжна література. 7-9 клас. Модельна навчальна програма (авт. Волощук Є. В., Слободянюк О. М.). URL: https://osvita.ua/doc/files/news/901/90119/Zarubizhna_literatura_7-9_kl_Voloshchuk_.pdf
26. Зарубіжна література. 7 клас. Підручник для закладів загальної середньої освіти. О. Ніколенко, Л. Мацевко-Бекерська, Н. Рудніцька Київ.: Видавничий центр «Академія», 2022. 271 с. URL: https://pidruchnyk.com.ua/1688-5_zarlit_nikolenko.html
27. Ільницький М.М., Будний В.В. Порівняльне літературознавство: Навчальний посібник: У 2 ч. Львів: Видавничий центр Львівського

- національного університету імені Івана Франка, 2007. Ч. I: Лекційний курс. 280 с.; Ч. II: Практичні заняття. 144 с.
28. Ісаєва О.О. Медіаосвітні технології вивчення зарубіжної літератури у школі URL: <http://www.isaieva.kiev.ua/download/prez-1-10-medtehn.pdf>
29. Ісаєва О.О. Читання художньої літератури в сучасному світі: реальність чи утопія? *Всесвітня література в школах України*: щомісяч. наук.-метод. журнал. 2015. № 9 (411). С. 2–6.
30. Ісаєва О.О. Особливості вивчення літератури в цифрову епоху. *Зарубіжна література*. 2016. № 1(761). С. 5–10.
31. Ісаєва О.О. Виклики сучасності і шкільна літературна освіта в Україні: у пошуках відповідності. *Актуальні проблеми професійної підготовки студентів-філологів до роботи в сучасному освітньому просторі*: зб. ст. Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2017. Вип. 1. С. 29–37.
32. Ісаєнко К.П. Компаративний аналіз на уроках зарубіжної літератури: проблеми і перспективи розвитку. *Література та культура Полісся*: зб. наук. пр. Серія: Філологічні науки. 2013. Вип. 74 (1). С. 162–166.
33. Канчура Є. Діана Вінн Джонс українською: здобутки та можливі перспективи. КЛЮЧ. URL: <https://chl.kiev.ua/KEY/Books/ShowBook/759>
34. Касперський Е. Про теорію компаративістики. *Література. Теорія. Методологія*. К.: «Києво-Могилянська академія», 2006. С.518-540.
35. Колесник О. Чи повинна анімація бути смішною? *Дόξα / Докса* : [зб. наук. праць з філософії та філології]. Вип. 13. Сміх та серйозність: множинність видів та взаємин. Одеса : ОНУ ім. І. І. Мечникова, 2008. С. 240–247.
36. Колодко А. Українська мультиплікація як самобутній вид образотворчого мистецтва. *Народознавчі зошити*. Серія мистецтвознавча. 2014. № 5 (119). С. 1027–1034. URL: <http://surl.li/pigch>

37. Корнеєва Л. Л. Анімація (мультиплікація). Велика українська енциклопедія. URL: <http://surl.li/ceits>
38. Куцевол О.М. Методика уроку компаративного аналізу. *Тема*. 2005. №1-2. С. 14-18.
39. Левко У. Е. Герменевтичні аспекти кіноінтерпретації художнього твору (на матеріалі екранізації художньої прози Станіслава Лема) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.01.06 «Теорія літератури» / У. Е. Левко. Тернопіль, 2010. 23 с.
40. Лімборський І.В. Межі національної ідентичності: зустріч «свого» і «чужого» в художній свідомості як проблема художнього перекладу. *Літературна компаративістика*. Вип. IV.: Імагологічний аспект сучасної компаративістики: стратегії і парадигми. Київ: ВД «Стилос», 2011. С. 71–90.
41. Лімборський І.В. Світова література і глобалізація. Черкаси: Брама-Україна, 2011. 192 с.
42. Літературознавча енциклопедія: у 2 т. / Авт.-уклад. Ю.І. Ковалів. Київ: ВЦ «Академія», 2007. Т. 1: А (аба) – Л (лямент).
43. Літературознавча компаративістика. Навчальний посібник / Ред. Р.Т. Гром'як., упоряд.: Р.Т. Гром'як, І.В. Папуша. Тернопіль: Редакційно-видавничий відділ ТДПУ, 2002. 331 с.
44. Літературознавча рецепція і компаративістичний дискурс / Редактори: Р.Т. Гром'як, І.В. Папуша. Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. 378 с.
45. Літературознавчий словник-довідник / За ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. К.: ВЦ «Академія», 2006. 752 с.
46. Лексикон загального порівняльного літературознавства. / За ред. А.Волкова та ін. Чернівці: Золоті литаври, 2001. 636 с.
47. Літературознавча компаративістика. Навчальний посібник / Упор. Р.Т. Гром'як, І. В. Папуша. Тернопіль, 2002.

48. Макаренко Л. В. Компаративний аналіз. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах*. 2004. №6. С.51-56.
49. Мандрівний замок Хаула. Анімаційний фільм. Реж. Г. Мідзакі. URL: <https://uasearl.club/movie-howls-moving-castle>
50. Марценко Г. О. Компаративний аналіз текстів: комунікативно-мовленнєвий аспект. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2007. №31. с. 14-16.
51. Маріно А. Компаративістська «поетика». Сучасна літературна компаративістика: стратегії і методи. Антологія. / за заг. ред. Д. Наливайка. Київ: ВД «Києво-Могилянська академія», 2009. С. 220–240.
52. Матвіїшин В. Українсько-зарубіжні зв'язки у курсі «Зарубіжна література» в українській національній школі. *Науково-методичний вісник*. 1995. №1. С.28-34.
53. Мацевко-Бекерська Л.В. Методика викладання світової літератури: навчально-методичний посібник. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2011. 320 с.
54. Мельник А.О. Вивчення художніх творів світової літератури в культурологічному контексті. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2011. № 6. С. 104–109.
55. *Методології сучасної літературної компаративістики*. Збірка наукових праць відділу компаративістики Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України / Ред. Сиваченко Г. М. К. : 2020. 633 с. URL: http://library.megu.edu.ua:8180/jspui/bitstream/123456789/3405/1/2020Methodologii_literaturnoi_comparativistik.pdf
56. Міжнаціональні горизонти і компаративістичний дискурс сучасних літературознавчих студій: монографія. / за ред. Р.Т. Гром'яка. Тернопіль: ТНПУ, 2005. 320 с.
57. Мірошниченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах. К.: Ленвіт, 2000. 240 с.

58. Мірошніченко Л.Ф. Шлях до книги. Вивчення світової літератури в школі: Збірник наук.-метод. мат. Вип. 6. Київ–Полтава, 1995. С. 4–21.
59. Моклиця М.В. Вступ до літературознавства: навч. посіб. для студ. ВНЗ. Луцьк: ВНУ імені Лесі Українки, 2011. 468 с.
60. Наливайко Д.С. Актуальні проблеми структури і стратегії літературної імагології. *Літературна компаративістика*. Вип. 4. Імагологічний аспект сучасної компаративістики: стратегії та парадигми. Київ: ВД «Стилос», 2011. 458 с.
61. Наливайко Д.С. Література в системі мистецтв як галузь компаративістики. *Теорія літератури й компаративістика*. Київ: ВД «Києво-Могилянська академія», 2006. С. 9–37.
62. Наливайко Д.С. Літературна імагологія: предмет і стратегії. *Теорія літератури й компаративістика*. Київ: ВД «Києво-Могилянська академія», 2006. С. 91–103.
63. Наливайко Д.С. Літературна компаративістика вчора і сьогодні (передмова). *Сучасна літературна компаративістика: стратегії і методи*. Антологія. Київ: ВД «Києво-Могилянська академія», 2009. С. 5–42.
64. Наливайко Д.С. Очима Заходу: Рецепція України в Західній Європі XI–XVIII ст. Київ: Основи, 1999. 578 с.
65. Наливайко Д.С. Сучасна літературна компаративістика: аспекти й тенденції. *Слово і час*. 2007. №5. С. 28–30.
66. Наливайко Д.С. Поема «Мазепа» у контексті творчості Байрона і європейського романтизму. *Зарубіжна література у навчальних закладах*. 2004. № 4. С. 2–9.
67. Наливайко Д. С. Спільність і своєрідність: Українська література в контексті європейського літературного процесу. К.: Дніпро, 1988. 395 с.
68. Наливайко Д. Сучасне порівняльне літературознавство як третій етап наукової компаративістики.

- 69.Наливайко Д. Теорія літератури й компаративістика. К.: Вид. Дім «Києво-Могилянська академія», 2006. 347 с.
- 70.Наливайко Д.С. Французька літературна компаративістика в європейському континуумі. Національні варіанти літературної компаративістики: колективна монографія. Київ: ВД «Стилос», 2009. С. 19–80.
- 71.Наукові основи методики літератури: посібник для студ. вузів / за ред. Н.Й. Волошиної. Київ: Ленвіт, 2002. 344 с.
- 72.Національні варіанти літературної компаративістики: колективна монографія. Київ: ВД «Стилос», 2009. 750 с.
- 73.Ніколенко О. М. Книжка для вчителя. Зарубіжна література. 7 клас : посібник / Ніколенко О. М., Орлова О. В., Фісак І. В. К. : Грамота, 2015. 248 с.
- 74.Ніколенко О.М. Компаративний підхід у вивченні світової літератури у старших класах загальноосвітньої школи. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2011. № 6. С. 16–23.
- 75.Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти. Міністерство освіти і науки України. 2016. 40 с. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- 76.Овдійчук Л. М. Контекстний аналіз художнього твору: теорія і практика»: навчальний посібник. Львів: Видавництво «Новий Світ - 2000», 2021. 171 с.
77. Овдійчук Л. Повість «Серце пільми» Джозефа Конрада і кінофільм Ф. Копполи «Апокаліпсис сьогодні»: інтермедіальна студія. *Norwegian Journal of development of the International Science*. No 119/2023 URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10055038>
78. Овдійчук Л., Примич Г. Сучасна авторська казка як жанр у контексті шкільної літературної освіти. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*: збірник наукових праць.

- Випуск (25) Рівне: РВЦ МЕРУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2019. С.129-137. DOI 10.5281/zenodo.35647 URL: <http://surl.li/otbgc>
79. Острроверхова Н. Урок як соціально-педагогічна проблема. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. №2. С.9-14. URL: <http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2014/2/4.pdf>
80. Папуша І. До методології літературознавчої компаративістики. *Слово і Час*. 2002. № 3. С.58 – 67.
81. Пахаренко В.І. Основи теорії літератури. Київ: Генеза, 2009. 296 с.
82. Покатілова О.О. Культурологічний контекст вивчення зарубіжної літератури як умова літературного та загальнокультурного розвитку учнів: З досвіду роботи східноукраїнського ЦДЛМВНЗ. *Зарубіжна література в школах України*. 2007. № 1. С. 10–11.
83. Покатілова О.О. Методика навчання старшокласників культурологічного аналізу на уроках світової літератури. *Освіта та педагогічна наука*. 2013. № 4. С. 11–17.
84. Покатілова О.О. Теоретико-методичні засади культурологічного аналізу перекладних творів на уроках світової літератури. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 22 (2). С. 150–156.
85. Покатілова О.О. Культурологічний підхід у навчанні зарубіжної літератури в школі. *Султанівські читання*. 2015. Вип. IV. С. 171–181.
86. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науковометодичний посібник [за ред. О. І. Пометун]. – К. : АСК, 2004 – 192 с.
87. Просалова В. Інтермедіальність як явище мистецтва і метод аналізу. *Філологічні семінари*. Київ, 2013. Вип. 16. С. 46–53.
88. Професія – вчитель літератури: Словник-довідник [упор. Т. Чередник]. Тернопіль: Мандрівець, 2009. 140 с.
89. Пушак Ю. Література і кіно: (не)залежність мистецтв? Парадигма : зб. наук. пр. Львів, 2011. Вип. 6. С. 49–58.

90. Савчук Г. О. «Інтермедіальність» як категорія літературознавства й медіології. Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. Серія «Філологія». 2019. № 81. С. 15–18.
91. Салюк. Б. Інтермедіальна взаємодія дитячої літератури й анімації: «Мандрівний замок Хаула» Д. В. Джонс і Г. Міядзакі URL: <http://litstudies.chdu.edu.ua/article/view/35716>
92. Салюк Б. Проблема інтертекстуального прочитання роману Марка Твена «Пригоди Тома Соєра». *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України: серія «Філологічні науки»: зб. наук. пр. / ред. кол.: С. М. Ніколаєнко (відп. ред.) та ін. Київ: Міленіум, 2016. Вип. 245. С. 230–236.*
93. Салюк Б. Кіноінтерпретації оповідання О. Генрі «Вождь червоношкірих». *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Філологічні науки: зб. наук. ст. / гол. ред. В. А. Зарва. Бердянськ: ФО-П Ткачук О. В., 2015. Вип. V. С. 375–380. URL: <https://chl.kiev.ua/key/Books/ShowBook/413>*
94. Сафарян С.І. Компаративний аналіз творів української та зарубіжної класики як засіб формування національних і загальнолюдських духовних цінностей учнів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. 2017. № 2. С. 402–406.*
95. Сиваченко Г. Словацька компаративістика: Проблеми історії та теорії. *Літературознавча компаративістика / за ред. Романа Гром'яка. Тернопіль, 2002. С. 91–151. Література. Діти. Час: Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва. 2016. Вип. VI. С. 139–144.*
96. Сітцева М. Сутність та структура мультиплікаційного образу. *Психологія особистості. 2013. №1. С. 165-172. URL: <http://surl.li/pjnzt>*

97. Сучасна літературна компаративістика: стратегії і методи. Антологія. Київ: ВД «Києво-Могилянська академія», 2009. 487 с. URL: <http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/Suchasna.pdf>
98. Тарасенко В. Кіноверсія як наслідок «прочитання» літературного твору. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Одеса, 2014. Вип. 11. С. 64–67.
99. Теорія літератури, компаративістика, україністика: збірник наук. праць з нагоди 70-річчя доктора філологічних наук, професора, академіка Академії вищої школи України Романа Гром'яка / Упорядники М. Лановик, З. Лановик, І. Папуша та ін. *Studia methodologica*. Вип.19. Тернопіль: Підручники і посібники, 2007. 400 с. https://shron1.chtyvo.org.ua/Studia_methodologica/N19.pdf
100. Ткаченко А.О. Мистецтво слова: Вступ до літературознавства: підручник для студентів гуманітарних спеціальностей вищих навчальних закладів. 2-е вид., випр. і доповн. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2003. 448 с.
101. Терлига Н. Діана Вінн Джонс "Мандрівний Замок Хаула: цикл уроків для позакласного читання. 7-й клас / Н. Терлига, Ю. Хамаза. *Зарубіжна література*. 2019. № 3. С. 18-33.
102. Тодоров Цв. Поняття літератури та інші есе. Перекл. з франц. Є. Марічева. Київ: ВД «Києво-Могилянська академія», 2006. 162 с.
103. Токмань Г. Л. Екзистенціально-діалогічне прочитання художнього тексту: Вибрані студії. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2016. 336 с
104. Тригуб І.А. Компаративний аналіз художнього твору на заняттях літературних курсів за вибором. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2016. Вип. 140. С. 272–275.
105. Українська Літературна Енциклопедія: В 5 т. Київ: «Українська енциклопедія» імені М.П. Бажана. 1995. Т. 3: К–Н. 496 с.

106. Українська література в загальнослов'янському і світовому літературному контексті. Т. 1-5. Київ, 1987-1994.
107. Українська література в системі літератур Європи і Америки (XIX-XX ст.) / відп. ред С.Наливайко. Київ, 1997. 264 с.
108. Українська літературознавча думка в Галичині за 150 років / за ред Л. Сеника: у 2 т. Львів, 2002.
109. Уліщенко В.В. Особливості організації навчання літератури учнів – представників покоління Z. Обрії. 2017. Вип. 2. С. 112–114.
110. Фасоля А.М. Літературна освіта: компетенції, компетентності, знань. Компетентнісний підхід до вивчення української літератури в основній школі: посібник. Київ: ВД «Сам», 2017. С. 8–29.
111. Ференц Н.С. Теорія літератури і основи естетики: навчальний посібник. Київ: Знання, 2014. 511 с.
112. Франко І. Краса і секрети творчості: Статті, дослідження, листи. / Упоряд. та приміт. Р. Т. Гом'яка, Ф. Д. Пустової. К.: Мистецтво, 1980. 500с.
113. Хаяо Міядзакі виповнилося 80 років. Він створив дивовижний анімаційний всесвіт. 5 січня 2021 р. URL: <https://www.bbc.com/ukrainian/features-55544415>
114. Циховська Е. Теоретичні дилеми поняття інтермедіальності. *Слово і час*. 2014. № 11. С. 49–59. 54. Чух Г. Використання кіноекранізації творів у сучасній шкільній літературній освіті. *Таврійський вісник освіти*. 2017. № 2. С. 239–246.
115. Ціко І.Г. Медіадидактичний аспект формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури. *Науковий огляд*. 2015. № 5. С. 109–119.
116. Шалагінов Б. Б. Літературна компаративістика в школі: можливості й труднощі. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2011. № 6. С. 2–5.

- 117.** Шалагінов Б. Б. Компаративістика як складова шкільної літературної освіти. *Всесвітня література в школах України*. 2014. № 2. С. 7–11.
- 118.** Durishin D. Teoria megziliterarneho procesu / D. Durishin. Bratislava : SAV, 1995. 120 s.
- 119.** Remak Henry H. H., Comparative Literature, Its Definition and Function / Comparative Literature: Method and Perspective. Contributors: Horst Frenz-editor, Newton P. Stallknecht – editor. Publisher: Southern Illinois University Press. Place of Publication: Carbondale, IL. Publication Year: 1961. 321 p.
- 120.** O’Sullivan E. Comparative children’s literature / E. O’Sullivan // International Companion Encyclopedia of Children’s Literature / [edited by P. Hunt]. – Second Edition. – Volume I. – London and New York : Routledge. Taylor & Francis Group, 2004. – P. 191–202.
- 121.** Steven Totosy de Zepetnik. Comparative Literature. Theory. Method. Application. Amsterdam; Atlanta. 1998. - P.H.

Додатки

Додаток А

Анкета для учнів №1

1. Виберіть синонім до слова «компаративний»:
 - а) порівняльний;
 - б) основний;
 - в) банальний.
2. Чи доводилося вам на уроках зарубіжної літератури порівнювати художні твори?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) не знаю.
3. Які твори ви вивчати у порівнянні?
 - а) казки народів світу;
 - б) твори одного жанру (балади);
 - в) сюжети та мотиви в класичних і сучасних творах (біблійні);
 - г) твори на одну тему (Історія в літературі).
4. Чи доводилося порівнювати на уроках літературний твір і твір іншого виду мистецтва?
 - а) музичний;
 - б) живописний;
 - в) мультфільм;
 - г) кінофільм;
 - д) театральний спектакль.
5. Який із художніх творів ви бачили на екрані у формі кіно- чи мультфільму?

а) мультфільм «Подорож Нільса із дикими гусьми по Швеції» (за твором С. О. Лагерлеф);

б) кінофільм «Полліанна» (за твором Е. Портер);

в) кінофільм «Острів скарбів» (за твором Р. Стівенсона);

г) мультфільм «Попелюшка» (за твором Шарля Перро);

д) кінофільм «Снігова королева».

е) ваш варіант/варіанти.

6. Чи хотіли б ви обговорити у класі самостійно переглянутий фільм, мультфільм, знятий за художнім твором?

а) так;

б) ні;

в) не знаю.

7. Чи цікаво було б порівняти на уроці фільм/мультфільм і літературний твір, за яким він знятий?

а) так;

б) ні;

в) не знаю.

8. Що б ви хотіли порівняти у художньому творі й екранізації?

а) сюжет, події;

б) головних героїв, їхні портрети, характери;

в) ідею;

г) проблеми.

9. Які засоби зображення в екранізації важливі? Вкажіть ще два-три засоби зображення, які вказують на специфіку кіно-, теле- та мультфільмів?

а) кінокадри, що відтворюють події;

б) гра акторів або озвучування (у мультфільмах);

в) ракурс (зображення з різних точок);

г) ваш варіант.

10. Які прийом найбільш доречні на уроці, де порівнюються художній твір і кіно- чи мультфільм?

- а) читання уривків з твору;
- б) перегляд ключових епізодів;
- в) зачитування відгуків про фільм;
- г) читання уривків з твору і перегляд ключових епізодів для зіставлення.

11. Який метод чи прийом роботи на уроках компаративного аналізу найбільш ефективний?

- а) розповідь вчителя;
- б) робота в групах або в парах;
- в) самостійна роботи;
- г) ваш варіант.

12. Напишіть назву художнього твору із зарубіжної літератури, який би ви запропонували режисеру екранізувати?

13. Який із видів медіатекстів ви хотіли б створити, щоб популяризувати серед однолітків у соцмережах екранізацію літературного твору, яка вам сподобалася й змотивувати їх прочитати книгу?

- а) інфографіку;
- б) буктрейлер;;
- в) допис у соцмережі;
- г) блог.

Варіант анкети для учнів_7 клас_адреса на диску

<https://forms.gle/f1DNfL8Rh2UKETeL7>

Додаток Б

Схема аналізу аніме

1. Сюжет (запозичений, оригінальний, на основі художнього твору).
2. Фокалізація. Нарація.
3. Інтер'єри (анімовані малюнки приміщень в середині будівлі).
4. Екстер'єри (анімовані малюнки, зовнішній вигляд або художнє оформлення будівлі)
5. Персонажі (анімовані малюнки героїв з виразами обличчя, пози, мімік).
6. Актори (озвучення).
7. Пейзажі , їх роль.
8. Костюми, декорації (малюнки).

Додаток В

Конспект уроку компаративного вивчення художнього твору

Тема. Роман «Мандрівний замок Хаула» Д.-В. Джонс та аніме Г. Міядзакі: компаративний аналіз.

Мета. Допомогти засвоїти основи компаративного аналізу творів різних мистецтв (літератури та аніме); взаємодію тексту повісті та екранних засобів, які використав режисер для відображення жанру фентезі, його особливостей (поєднання елементів казки і детективу), сюжету роману, образів, художнього прийому чаклунства та ідеї; формувати навички компаративного аналізу, удосконалювати вміння висловлювати свої думки у формі медіатексту. Спонукає до правильного вибору життєвого шляху та вироблення важливих рис характеру: стійкості у випробуваннях, співчутливості, доброти.

Цілі уроку:

1. Знати сюжет літературного твору та анімації.
2. Засвоїти основи компаративного (інтермедіального) методу аналізу.
3. Опанувати вміння та навички створення власних медіатекстів.
4. Допомогти учням усвідомити, що життя – це пошуки себе і це завжди вибір.

Компетентності.

Тип (вид) уроку. Урок вивчення художнього твору. (Урок компаративного аналізу твору)

Методи і прийоми. Евристична бесіда, коментоване читання, перегляд епізодів аніме, зіставлення, графічні систематизатори (порівняльні таблиці).

Обладнання. Текст повісті (уривки на екрані), фрагменти з мультфільму, графічні систематизатори (порівняльні).

Перебіг уроку

I. Організаційний момент. Мотивація навчальної діяльності.

З'ясування емоційної готовності до уроку (настрій, налаштування).

Актуалізація опорних знань.

Що таке анімація?

Що є основним засобом створення анімації?

Чи подобаються вам мультфільми? Чому?

Чи всі переглянули аніме Г. Міядзакі «Мандрівний замок Хаула»?

II. Оголошення теми, мети та цілей уроку.

Сьогодні на уроці ми будемо працювати над темою: «Роман «Мандрівний замок Хаула» Д.-В. Джонс та аніме Г. Міядзакі: компаративний аналіз.

III. Сприйняття і засвоєння нового матеріалу.

1) Ознайомлення з графічним систематизатором «» (Додаток) та інструктаж із його заповнення.

2) Коментоване читання і бесіда для з'ясування особливостей анімації:

- Хто є оповідачем у романі й в анімаційному фільмі?
- Чому авторка роману обрала саме таку форму оповіді?
- Що хотіла сказати читачам Діана Вінн Джонс своїм фентезійним романом?
 - Чому режисер змінив цю форму, і ми дивимося й сприймаємо все від третьої особи?
 - Що хотів донести режисер до нас, глядачів?
 - Яка тема є основною в анімаційному фільмі?

- Що змінилося в екранізації порівняно з романом після того, як режисер зробив основною темою війни?
- Як описано замок? У чиєму сприйнятті? Чому сприймає Софі його як лиховісний?
- Як відтворено замок анімаційними засобами? Чи має вигляд лиховісного як у сприйнятті Софі? Підберіть означення, яке підходить для його характеристики (страшний, потворний, кумедний, веселий, надійний, міцний, химерний).
- Порівняйте створений на екрані замок засобами аніме із задумом самого Міядзакі. Він прообразом ходячого замку стала хатинка на курячих ніжках зі слов'янських казок. Анімації Гаяго Міядзакі притаманні такі характеристики, як гуманізм творчості, інтерес до адаптації в аніме творів різних культур, показ проявів дива у повсякденному житті людей та прагнення героїв до гармонії і щастя).
- Як описано місто, де живе Софі? Чому згадуються лише дві локації?
- Як Міядзакі відтворив у мультфільмі місто? Ми бачимо місто чи окремі локації? Завдяки чому?
- Що таке панорама? Яку роль в аніме виконують панорамні кадри?
- Письменниця лише побіжно згадує про війну, а режисер зосереджує на цьому увагу постійно. Які персонажі найбільше переймаються проблемою війни?
- Хаул перетворюється на Чорного птаха і летить навперейми бомбардувальникам, за його словами «вони несуть смерть». Як це його характеризує?
- Міядзакі у мультфільмі підняв недитячу проблему війни та її наслідків. Чому режисера так хвилювали бомбардування?

Упродовж бесіди семикласники роблять короткі записи. Орієнтиром їм слугує таблиці на мультимедійній дошці. (Додаток)

3) *Робота в групах.* Зіставлення образів у романі та мультиплікаційному фільмі. (Додаток В)

Представлення виконаних завдань: читання портретних характеристик Софі, Хаула, Кальцифера, Майкла, Відьми Пустирець, пані Пентстеммон, Опудала, Короля, Джастіна з роману та перегляд кадрів із зображеннями персонажів. Порівняння засобів зображення: описів та візуалізації в аніме.

Висновок: переважно режисер не відступав від літературного твору у створенні зовнішніх і внутрішніх портретів персонажів.

4) Мультимедійна презентація: «Пейзажі, інтер'єри та екстер'єри в романі і мультфільмі: порівняльний аналіз».

Розповідь учителя.

Війна – основна тема екранізації. Для Міядзакі, який був 4-річним, коли закінчилася війна, враження від бомбардувань залишилися в емоційній пам'яті, тому його антивоєнні ідеї реалізовані в багатьох стрічках. Зокрема й у «Мандрівному замку». Для нас ця тема дуже актуальна нині під час українсько-російської війни. Адже режисер доводить, що війна – це жахлива руйнація всього, що цінне для людей. Це домівки, вулиці, школи, крамнички, але ще дорожче – це людське життя, тому всі добрі сили заступаються за мешканців країни, на яку напала сусідня держава. Зокрема, Хаул, не роздумує про небезпеку, перетворюється на чорного птаха, щоб знищити бомбардувальники, як сіють смерть і руйнацію. Нині це можна порівняти з воїнами світла, які за допомогою вищих сил роблять неймовірні чудеса, знищуючи ворожі ракети засобами, які навіть для цього не пристосовані.

Запитання до евристичної бесіди.

Які зміни сюжетної лінії в аніме?

Чому саме на війні зосереджує увагу Міядзакі?

Чому у фільмі вибрав режисер змінив оповідь від першої особи на третю?

Як змінив деякі персонажі режисер? Подумайте, чому?

Які нові персонажі з'являються в аніме? Для чого?

Які країни і як представлені у книзі і в аніме?

Чи можна аніме назвати жанром фентезі як і роман Д.-В. Джонс?

IV. Узагальнення та систематизація вивченого матеріалу.

Що спільного і відмінного у творі та аніме: в сюжеті, персонажах, пейзажах, інтер'єрах та екстер'єрах?

V. Домашнє завдання.

Творче завдання:

1) Створити медіатекст на вибір (СМС, постер,) у формі відгуку на аніме Г. Міядзакі «Мандрівний замок Хаула» для електронної шкільної газети на літературну тематику до тижня зарубіжної літератури.

2) Написати в уявному блозі своє враження від аніме Міядзакі, порівнюючи з романом Д.- В. Джонс».

Додаток Г

Спільне і відмінне у романі та аніме: засоби зображення

«Мандрівний замок Хаула», роман	Порівнювані аспекти	«Мандрівний замок Хаула», аніме
Іронічність, англійський гумор	Стиль	«Ліричність, моральність, естетизм»
Від Софі, її сприйняття, думки, почуття.	Позиція, з якої подається розповідь	Від третьої особи
Показати історію Софі, її пошуків себе на тлі чаклунських змагань.	Задум автора, ідея його.	«Показати історію зачаклованої Софі в контексті війни Інгарії з сусідами та чаклунської змови проти Хаула»
Ідея		
Найважливіше в житті – кохання, воно зможе подолати всі перешкоди; треба цінувати сім'ю і вірних друзів. Життя насправді зовсім не таке, як здається: Добро не завжди красиве, а Зло іноді може ховатися під красивою маскою. Також варто пам'ятати, що кожен має своє місце «під сонцем» – потрібно тільки набратися сміливості і знайти себе, своє призначення у цьому житті.		
Тема війни не є основною, Про неї лише згадують деякі персонажі.	Тема	Тема війни наскрізна
«...з'явився високий чорнезний замок, із чотирьох високих шпилястих веж якого вилітали хмари чорнющого диму». «На вигляд замок був високий, прямовисний, важкий, бридкий – і справді лиховісний» [3, с. 41]; «Зблизька Мандрівний Замок виявився Ще бридкішим, ніж здалеку. Для такої ширини він явно зависокий, до того ж мав неправильні обриси». [3, с. 43]. «З балок стелі звисали всілякі дивні штукенції, хтозна, чи не чаклунські: гірлянди цибулин, пучки трав і зав'язки невідомих висушених корінців. Було в кімнаті й відверто чаклунське приладдя книги в шкіряних	Образ мандрівного замку Екстер'єр (зовнішній вигляд) Інтер'єр	Аніме-малюнок замка схожий велетенську залізну потворну химерну машину неправильних обрисів із різними надбудовами, на чотирьох курячих лапах, за допомогою яких він і мандрує. Малюнки в аніме дуже детально відтворюють опис кімнат, ванни, спальні.

<p>палітурках, вигадливі пляшки, колби й реторти, і навіть старий, побурілий, вищирений людський череп» [3, с. 46].</p> <p>«При денному світлі стало видно, що тут неймовірно брудно. На кам'яних плитах підлоги виднілися плями жиру коминковими ґратами височіла купа попелу, а з балок звисало обліплене пилукою павутиння» [3, с. 58]</p>		
<p>Капелюшна майстерня</p> <p>«Софі, звичайно, вже багато чого знала про капелюшне ремесло. Ще зовсім малою дитиною вона гасала по двору, де вимочували заготовки і натягували їх на болванки, а з воску і шовку робили квіти, фрукти та інші прикраси» [3, с. 8].</p>	<p>Інтер'єр</p>	<p>Візуалізовано малюнками обстановку капелюшної майстерні: естетичні тонкої роботи капелюшки, прикраси до них – це творчість художника за задумом режисера.</p>
<p>1) Маркет-Чіппінг, місто, де живе Софі, описане двома локаціями: капелюшковою крамницею та кондитерською Цезарі на Ринковій площі.</p> <p>2) Кінгсбері</p> <p>«... Софі встигла помітити обриси карети, яка стояла на вулиці, вщерть забудованій розкішними особняками з фресками і барельєфами; далі виднілися в шпильці та куполи – настільки пишні, що Софі раніше навряд чи могла собі уявити таку красу» [3, с. 69]. «Сяйво численних золотих куполів її [Софі] сліпило. До парадного входу вели довжелезні сходи, на яких через кожні шість сходинок стояли солдати в</p>	<p>Урбаністичні пейзажі трьох міст – Маркет-Чіппінгу, Кінгсбері Портхавену,</p>	<p>1) Маркет-Чіппінг, місто, де живе Софі, візуалізоване малюнками і нагадує середньовічне європейське місто з центральною площею і лабіринтами вуличок, трамваї, паротяги. Ми бачимо його панораму. «зображений контрастно: на початку фільму – радісний і святковий, наприкінці – охоплений вогнем авіабомб.</p> <p>2) Кінгсбері. Малюнки відтворюють пишноту європейської столиці з широкими вулицями, розкішними палацами, анфіладами будівель («на кшталт Відня»).</p>

<p>яскраво-червоних мундирах. <...> Нагорі, на сам вершечку сходів, настала черга безконечних дві під арками, холів, коридорів та довгих анфілад залів» [3, С. 197]</p> <p>3) Портхавен. «[Софі] побачила круту немощену вуличку, вздовж якої стояли невеличкі й убогі на вигляд хатинки, а з-над їхніх дахів стриміли щогли. За щоглами Софі розгледіла море, яке виблискувало під сонячним промінням». [3, с. 58]</p>		<p>3) Портхавен. Малюнки детально Відтворюють опис цього міста більш детально. Крім того, зображене повернення поверженого військового корабля, після чого відбувається одне з бомбардувань (у романі таких подій немає).</p>
Пейзажі		
<p>«Стояв теплий весняний день. Софі виявила, що навіть перетворення на стару бабу не позбавило її здатності насолоджуватися краєвидом і травневими пахощами живоплотів, хоча, правду кажучи, краєвид трішки розпливався у неї перед очима». [3, с. 25]</p> <p>«Перед Софі в променях призахідного сонця розляглася мало не вся Долина — з її полями, огорожами і живоплотами, вигин ріки, розкішні вілли багатіїв, дахи яких сліпучо виблискували серед садів, — аж до синіх гір, що виднілися ген далеко». [3, с. 29-30].</p>		<p>Малюнки детально і скрупульозно відтворюють дуже красиві пейзажі, за якими спостерігає Софі: Долина, морський краєвид, Сад і квітники.</p>

Цитується за: Джонс В.-Д. Мандрівний замок Хаула. Львів: Видавництво Старого Лева, 2011. 352 с. Аудіокнига. URL: <https://4read.org/2961-vinn-dzhons-diana-mandrivnyi-zamok-khauula.html>

Додаток Д

Порівняльна характеристика персонажів

«Мандрівний замок Хаула», роман	Персонажі	«Мандрівний замок Хаула», аніме
Софі		
<p>Дівчина років 18, яка живе у м. Маркет-Чіппінг, працює у капелюшній майстерні, власником якої був її батько, а вона стала спадкоємницею. Із-за чарів Відьми Пустищ перетворюється на стару, але доволі ще міцну бабцю. Цілеспрямована, співчутлива, самоіронічна, іронічна, розумна, працелюбна, енергійна, дуже любить чистоту, «влізлива», саможертвна. Хаул про Софі «Невгамовна стара дурепа, норавлива Софі» [с. 112] «... страшенно влізлива, жакливо властолюбна, до огидного охайна стара пані». [с. 58] Пані Пентстеммон про Софі «Ваше обдарування мені подобається. ... Воно вселяє життя в неживі предмети...». [с. 129]</p>		
<p>Родом з Вельса, де його знають як Хаула Дженкінса. У нього є сестра Меган, яка одружена з Гаретом і має дитьмей: Марі та Ніла, що його обожають. Сестра вважає неробою та навідахою. «Хаул дуже непостійний. Дівчина його цікавить лише доти, доки сама в нього не закохається. А після того він і чути про неї не хоче». Кальцифер про Хаула. Софі про Хаула «... він непостійний безтурботний, егоїстичний, а також істеричний. ... він майже не бере грошей з бідняків. Він дуже непростий чарівник. дуже заплутаний». [с.134] Король про Хаула «безпринципний слизький тип із добре підвішеним язиком і світлою головою». [с.134] Учень пані Пентстеммон.</p>	<p>Хаул Могутній чарівник, без серця (віддав демону, зірці, що впала з неба, своє серце, щоб урятувати його). має але з почуттям справедливості великодушності, «вислизач», буває слабким, невпевненим. впадає в розпач. Не бажає брати участь у війні.</p>	<p>Родом з Інгарії. Могутній чарівник, має кілька імен. Учень чаклунки мадам Саліван. Недовірливий, егоїстичний, самозакоханий, свавільний, без серця (своє серце віддав демону, зірці, що впала з неба, своє серце, щоб урятувати його). Проте має почуттям справедливості і великодушності. «Вислизач», буває слабким. Не бажає брати участь у війні ні на чиему боці, але невинних жертв захищає. Бороться проти чаклунської змови (намагання мадам Саліман підкорити собі Хаула, а Відьми Пустищ – заволодіти вогненным демоном і серцем Хаула).</p>
Кальцифер		
<p>«Вузьке блакитне лице, дуже довге і вузьке, з тонким блакитним носом. Оті кучеряві зелені язички зверху — достоту волосся. ... Оті багряні вогники внизу — зовсім як рот. Ну й страшнючі в тебе зуби, мій друже. А замість брів у тебе два зелені пучки полум'я... Софі чудово бачила, як багряно-синій рот вогненного обличчя рухається у такт словам. Голос у нього був чимось схожий на голос Софі — такий же надтріснутий, як і в неї, до того ж у цьому голосі поскрипувало і стугоніло палаюче дерево». [с.36]</p> <p>Вогняний демон, зірка із серцем Хаула, примхливий, свавільний, не любить коритися. До Софі ставлення зворушливо-лагідне, іноді трохи сердите.</p>		
Хлопець років 15, учень	Майкл	Хлопчик років 10, помічник,

Хаула, живе у замку, закоханий у Марту.	(Маркл) Добрий, вірний, поступливий.	учень Хаула, живе у замку.
<p>«... напрочуд огрядна пані... З плечей ... спадала соболина накидка, а туго обтисле чорне плаття так і виблискувало діамантами. Погляд Софі передусім прикував кристалий капелюх дами – він був оздоблений справжніми страусовими перами, пофарбованими так штудерно, що вони відтінювали рожеві, зелені й блакитні відблиски діамантів, але при цьому залишалися чорними. Отож це був дуже дорогий капелюх. Обличчя дами було продумано прекрасним. Горіховий відтінок волосся дуже молодив її...» [с.137]</p> <p>Відьма уклала угоду з демоном. Зачарувала Софі. Відьма задумала створити ідеальну людську істоту, яка стане новим королем Інгарії. Для цього вона склала тулуб з частин тіла Джастіна і Салівана і хотіла додати до цього тіла Хаулову голову. А сама Відьма планувала зайняти місце королеви, щоб вся влада опинилася в її руках.</p>	Відьма Пустирець	Дуже могутня відьма у вигляді дами літнього віку в соболиному манто, викрадає серця молодих привабливих юнаків, полює за Хаулом. Сама постраждала від чарівниці Саліван, втратила здатність до чаклунства. Стала звичайною бабцею, доживала віку у замку Хаула.
<p>Бенджамін Салліван, Саліман учень пані Пентстеммон, чаклун, лейб-маг у королівському палаці, за наказом короля вирушив на Пустиреця, аби впоратися з Відьмою, яка погрожувала вбити дочку короля. «І скидалося на те, що чарівник Саліман не тільки не впорався з Відьмою, а й сам був нею вбитий». [с.5]</p> <p>Пані Пентстеммон – наставниця Хаула у чарівництві.</p> <p>«...найвитонченішою була сама пані Пентстеммон. Висок струнка, вона дуже прямо сиділа у прикрашеному вишивкою блакитно-золотому</p>	Саліман, пані Пентстеммон	<p>Мадам Саліман – головна чарівниця Його Величності і Королівська Чарівниця Кінгсбері. Має великі повноваження і вплив в Королівському Палаці, задіює всі чари і чарівників, щоб виграти війну. Організовує зустріч з Хаулом, щоб переконати його допомогти королю Інгарії у цій війні.</p> <p>Наставниця Хаула у чарівництві. Зовнішність відтворено за описом у романі (очима Софі).</p>

<p>кріслі, однією рукою в золотій сітчастій мітенці твердо спираючись на щілок із золотим набалдашником. На ній була шовкова сукня кольору тьмяного золота, цупка і страшенно старомодна яку доповнював тьмяно-золотий головний убір, вельми схожий на корону, із золотими-такими тасьмочками, які обхоплювали худорляве орлине обличчя пані Пентстеммон рівним широким півколом і були зав'язані під підборіддям на бант». [с.126] Хаул про вчительку «Велична бабуся. У певному сенсі — величніша за короля» [с.110]</p>		
<p>Зачарований принц Джастін та решки чарів Салівана, сховані в середині Опудала. Замість голови у нього була ріпа.</p>	<p>Опудало-ріпка, пес та Персіваль, безголове тіло (рештки Салівана і Джастіна), череп (голова Салівана-Джастіна)</p>	<p>Зачарований принц сусіднього ворогуючого королівства Джастін. Софі його врятувала, оживила за допомогою слів, тому Опудало постійно прагне їй допомогти.</p>
<p>Фанні – мачуха Софі і Летті, мати Марти. Летті, середня з сестер, найкрасивіша працює у кондитерській крамниці пані Цезарі, має багато залицяльників. Наймолодша сестра Марта вчиться чарів у міс Аннабель Ферфакс. Її уподобав Майкл, учень Хаула.</p>	<p>Матінка Фанні (мачуха Софі), Розсудлива, справедлива, практична, любить себе прикрашати. Сестри Софі</p>	<p>Фанні – мачуха Софі і мати Летті. Летті, красива, має багато залицяльників, працює у кондитерській крамниці Цезарі. Марти як персонажа в аніме немає.</p>

Додаток Е

Додаток Е

Головні персонажі твору «Мандрівний замок Хаула»: характерні ознаки

