



ОБРАЩЕНИЕ К ПРОИЗВЕДЕНИЯМ ЖИВОПИСИ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ МЕТАФОРИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

М. Ю. БОРЩЕВСКАЯ,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры словесности и культурологии НИРО
tamarianna@rambler.ru

В статье рассматриваются следующие аспекты обращения к живописи при изучении литературы: общий для двух видов искусства язык пространственных образов и значение экфрасиса в литературном тексте. Даются методические рекомендации развития метафорического мышления школьников.

The paper discusses two aspects of using paintings in the study of literature: a language of space images common to both art modes and the meaning of ecphrasis in a literary text. Some guidelines are suggested to develop metaphorical thinking in learners.

Ключевые слова: *метапредметные и межпредметные связи, художественное пространство, экфрасис, метафорическое мышление, читательская интерпретация*

Key words: *metadisciplinary and interdisciplinary links, artistic space, ecphrasis, metaphorical thinking, readers' interpretation*

Мета- и межпредметные связи литературы не раз рассматривались литературоведами и методистами. Так, Е. Н. Колокольцев пишет: «Повествовательность, «литературность» живописи, ее способность в одной картине рассказать о многом и служит весомым основанием для привлечения художественных картин на уроки литературы. Демонстрация произведений живописи на уроках литературы несовместима с развлекательными, украшательскими функциями, ибо цель станковой картины — «не ласкание глаза, а возбуждение ума». Тематическая картина поможет учащимся как в углубленном постижении идейно-художественного своеобразия литературного произведения, так и в конкретизации сложных теоретико-литературных понятий» [5, с. 157].

Нельзя не согласиться с тем, что

произведение живописи может способствовать постижению смысла литературного произведения и даже освоению определенных абстрактных, теоретических понятий, общих для разных видов искусства. Что касается *несовместимости* демонстрации произведений живописи на уроке с *развлекательными* и *украшательскими функциями*, это утверждение вызывает по крайней мере сомнение, так как отрицает гедонистическую функцию искусства, превращая его (будь то литература, живопись или любое другое) в сухой информативный текст, то есть не искусство. Научить получать эстетическое удовольствие при общении с художественным произведением — одна из задач современного урока литературы. И диалог искусств, на наш взгляд, весьма этому способствует.

В методической литературе чаще мож-

но найти примеры работы на уроке с портретами писателей, художественной иллюстрацией или жанровой картиной как комментарием литературного произведения. Е. Н. Колокольцев предлагает даже обратиться к советскому политическому плакату на уроках изучения обзорных тем. Сегодня многие учителя прибегают к использованию презентаций на уроке. Но и презентации сами по себе не вносят в урок ничего принципиально нового, поскольку демонстрируемые в них произведения визуальных искусств в большинстве случаев по-прежнему выполняют на уроке лишь иллюстративную задачу. Тогда как один вид искусства может способствовать пониманию художественного языка другого вида искусства, полнее раскрыть смысл и эмоциональную наполненность какого-либо образа, а содержащееся в самом литературном тексте словесное описание произведения скульптуры или живописи (экфрасис или экфраза) — важная его составляющая, и без визуализации, яркого зрительного представления этого описания полное понимание словесного текста невозможно. В этом случае мы имеем дело не просто с иллюстрированием, а с чтением художественного произведения как гипертекста.

Приведем в качестве первого примера урок, посвященный языку пространства, общему для живописи и литературы. Изучая литературу в 5—8-х классах, учащиеся не раз обращали внимание на

Один вид искусства может способствовать пониманию художественного языка другого вида искусства, полнее раскрыть смысл и эмоциональную наполненность какого-либо образа.

значение места, в котором происходит действие — на символическое, метафорическое значение пейзажа или интерьера, на их филологическую, психологическую функцию, помога-

ющую понять и авторскую идею, и переживания героев произведения. Постепенно накапливаются читательские представления и навыки, которые необходимо обобщить и осмыслить. На наш взгляд, самое

время сделать это — начало 9-го класса. Если к абстрактным эстетическим категориям пространства и времени обратиться раньше, можно разрушить то наивно-реалистическое восприятие художественного произведения, которое отличает подростка и во многом обуславливает его интерес к чтению.

В известной книге Ю. М. Лотман пишет: «Художественное пространство в литературном произведении — это континуум, в котором размещаются персонажи и совершается действие. Наивное восприятие постоянно подталкивает читателя к отождествлению художественного и физического пространства. В подобном восприятии есть доля истинности, поскольку, даже когда обнажается его функция моделирования внепространственных отношений, художественное пространство обязательно сохраняет, в качестве первого плана метафоры, представление о своей физической природе <...> Однако художественное пространство не есть пассивное вмещалище героев и сюжетных эпизодов. Соотнесение его с действующими лицами и общей моделью мира, создаваемой художественным текстом, убеждает в том, что язык художественного пространства — не пустотелый сосуд, а один из компонентов общего языка, на котором говорит художественное произведение» [4, с. 258—259]. В главе «Художественное пространство в прозе Гоголя» автор предлагает провести некий мысленный эксперимент: представить один и тот же пейзаж как вид из окна и как картину в раме. Во втором случае пейзаж «воспринимается как замкнутая в себе художественная структура, он кажется нам соотнесенным... с некоторым универсальным объектом, становится моделью мира» [4, с. 255].

Этот мысленный эксперимент, предложенный Ю. М. Лотманом, и подсказал идею первого, вводного, урока литературы в 9-м классе, когда дети приходят в школу после летних каникул, на партах

нет никаких приготовленных текстов, выполненного домашнего задания. Но и в этих условиях можно перекинуть мостик от изученного ранее к тому, что еще предстоит прочитать, актуализировать и вывести на новый уровень имеющиеся знания и представления учащихся, показать связь разных видов искусств, сделать урок неожиданным, интересным и познавательным.

Обратимся, как предлагается в книге Ю. М. Лотмана, к пластическому искусству живописи, что позволит сэкономить время при объяснении понятия художественного пространства, так как, структурируя мир, художник помещает его на листе или холсте, который можно сразу же целиком охватить взглядом. Специально используются репродукции (раздаточный материал или интерактивная доска) популярных произведений живописи, многократно воспроизводимых и, как правило, уже известных девятиклассникам: «Мадонна Литта» Л. да Винчи, «Сикстинская мадонна» Рафаэля, «Девочка с персиками» В. А. Серова, «Закат на море» И. К. Айвазовского. Этот эффект *известного*, «уже виденного» принципиально важен, чтобы ученик, не отвлекаясь на новое содержание, мог сосредоточиться на некоторых композиционных элементах произведений и подойти к пониманию того, как «говорит» язык пространственных образов.

Во фронтальной работе с классом можно опереться на следующие вопросы-задания:

✓ Рассмотрите картины, вспомните их названия и авторов. Что в них вам особенно нравится?

✓ Сгруппируйте картины по какому-либо принципу.

✓ Какое пространство изображено в каждом произведении (замкнутое или открытое, земное или небесное, внешнее или внутреннее)?

✓ Что указывает на характеристики этого пространства? (Содержание и композиция произведения — то есть соотно-

шение ее компонентов, детали интерьера или пейзажа, их сочетание, цвет и светотень, создающие настроение, и пр.)

✓ Можете ли вы привести примеры взаимопроникновения противоположных пространственных характеристик в одной картине (внешне-внутреннее, замкнутое в открытом, земное в небесном или наоборот и т. д.)? Помогает ли это глубже понять содержание произведения?

✓ Вспомните пространственные образы в изученных произведениях литературы, охарактеризуйте их по аналогии с произведениями живописи.

В разговоре о произведениях искусства не следует опускать этап, касающийся эмоционального восприятия, даже если он будет кратким. Учитель тоже может высказаться о своем восприятии, предпочтениях.

Сгруппировать картины ученики могут по разным принципам. И чем больше они выделяют таких принципов, тем лучше. Например, на трех картинах изображены люди, а на одной людей нет — это морской пейзаж (марина) И. К. Айвазовского. Ученики могут также отделить произведения зарубежных художников от отечественных. Или на одних увидеть жизнь земную (Л. да Винчи, В. А. Серов, И. К. Айвазовский), а на других — небесную (Рафаэль). Если подобная или любая другая пространственная характеристика будет выдвинута в качестве принципа для группировки картин, на это следует обратить особое внимание и перейти к описанию художественного пространства на каждом из полотен. При необходимости можно назвать основные характеристики пространства: оно может быть замкнутое или открытое, земное или небесное, внешнее или внутреннее. Этого пока достаточно для того, чтобы потом перенести эти характеристики на художественное пространство литературного произведения.

В разговоре о произведениях искусства не следует опускать этап, касающийся эмоционального восприятия, даже если он будет кратким. Учитель тоже может высказаться о своем восприятии, предпочтениях.

(Позднее, изучая произведения литературы, ученики познакомятся с пространством точечным и линейным, образами дороги, дома, порога как формами пространства и др.)

Оказывается, что перед нами два примера замкнутого, внутреннего пространства: на картине Л. да Винчи «Мадонна Лита» мы видим темную стену за спиной мадонны и два окна, а на картине В. А. Серова «Девочка с персиками» тоже стена, окно, часть дверного проема, стол и некоторые детали интерьера. Таким образом, обе героини находятся *внутри* помещения, в пространстве, *замкнутом* стенами жилища. Две другие картины представляют примеры пространства внешнего, открытого: на картине Рафаэля «Сикстинская мадонна» изображены небеса и мадонна с младенцем в окружении святых и ангелов, «жизнь вечная и бесконечная», а на картине И. К. Айвазовского «Закат на море» — бескрайнее небо и безбрежное море с далеким горизонтом, там нет границы и предела *внешнего, открытого* мира.

Любопытно обратить внимание на палитру каждого из произведений, особенно — на свет, во многом характеризующий изображенное. Если на картине Рафаэля все залито ровным, чистым светом, словно идущим отовсюду и придающим сияние всем фигурам картины, то

Во второй части урока девятиклассникам предлагается вспомнить изученные ранее произведения, художественное пространство, изображенное в них, и соотнести его с чувствами и действиями героев.

на полотне Л. да Винчи свет виден в окнах с голубым пейзажем за спиной мадонны Литты, но основной свет направлен на саму мадонну, видимо, из какого-то источника, находящегося

в помещении, поэтому стена на заднем плане кажется черной и детали ее не прорисованы. Так в первом случае дополнительно создается ощущение бесконечности открытого пространства, а во втором — его ограниченности, замкнутости.

В картинах отечественных художников свет выполняет ту же функцию огра-

ничения или расширения пространства. Краски и тени на картине В. А. Серова показывают, что внутреннее пространство комнаты освещено солнцем, льющимся извне, из окна; пространство комнаты, таким образом, подчинено, зависимо от внешнего освещения. А заходящее солнце в пейзаже И. К. Айвазовского словно соединяет своими красками две огромные стихии неба и воды, делая их бескрайность еще более открытой, огромной.

Во второй части урока девятиклассникам предлагается вспомнить изученные ранее произведения, художественное пространство, изображенное в них, и соотнести его с чувствами и действиями героев. Конечно, изучая произведения, мы не раз останавливались на описании интерьера, пейзажа, места действия. Но после разговора о значении языка пространства в живописи, пространственные образы в литературе воспринимаются по-другому, осмысливаются глубже. Здесь кстати оказывается даже то, что перед ребятами нет текстов, и их память об изученных произведениях воспроизводит только самые основные и предельно обобщенные пространственные образы, что на первом этапе освоения абстрактной категории пространства даже неплохо. Учащиеся должны почувствовать этот новый язык, вспомнить, что как будто *слышали* нечто, на нем говорившееся, поиграть им.

На уроке, к которому ребята не готовились специально, прежде всего на память приходят наиболее крупные из изученных в 8-м классе произведений: повесть Н. В. Гоголя «Шинель», поэма М. Ю. Лермонтова «Мцыри», повесть И. С. Тургенева «Ася». Если учителю удастся с помощью произведений живописи разбудить фантазию и воображение учеников, то они приведут множество примеров. В примерах, приводимых учениками, сама собой проявится одна важная особенность художественного пространства именно словесного произведения — дискретность. «Дискретность же собственно пространства проявляется преж-

де всего в том, что оно обычно не описывается подробно, а лишь обозначается с помощью отдельных деталей, наиболее значимых для автора. Остальная же (как правило бóльшая) часть «достраивается» в воображении читателя» [3, с. 183].

Достраивается не просто часть пространства как такового, достраиваются смыслы текста. Так, ученикам вспомнится продуваемое всеми ветрами, чуждое и враждебное бедному Башмачкину пространство Невского проспекта, а желание героя «построить» (гоголевское слово, переводящее и шинель в ряд пространственных образов) шинель, укрыться в своей комнате, замкнуться в мире любимых им букв обретет новый смысл. Н. В. Гоголь поворачивает нас лицом к «маленькому человеку» с его частным миром, не выдерживающим натиска большого, блестящего, наглого мира и оттого замыкающимся еще больше. «Если искусство чему-то и учит (и художника — в первую голову), то именно частности человеческого существования», — скажет позднее И. А. Бродский в своей Нобелевской лекции [1, с. 7].

А сколько эпизодов связано с Асей из одноименной повести И. С. Тургенева! Вот она, нарушающая все границы и приличия, скачет по стене какой-то руины... И сама эта стена — то ли граница, непреодолимо разделяющая героев, то ли край тверди, на котором балансирует с вызовом и безумной отвагой юная девушка, еще шаг — и сорвется в бездну. Так же отчаянно и безрассудно Ася полюбит, так же решительно будет готова на последний шаг... Вот из высокого окна бросает она возлюбленному цветок гераниума, словно хочет перечеркнуть разделяющее их пространство. А пространство действительно разделяет героев: каждый день герой-повествователь вынужден переправляться от Аси и Гагина на другой берег Рейна. В метафорическом плане он так и не сумеет преодолеть внутренние препятствия, чтобы соединиться с Асей, так и останется *на другом берегу*;

сам разобьет золотой столб призрачного счастья, как тогда, когда въедет по воде в золотой столб отраженной луны.

Классический образец замкнутого и открытого пространства встречаем в романтической поэме М. Ю. Лермонтова «Мцыри».

Только вырвавшись из сковывающих стен монастыря, Мцыри ощущает себя свободным, счастливым. Только в этом открытом мире («Кругом меня цвел божий сад», горы, небо, горизонт, поток, буря — все это приметы открытого пространства) он постигает полноту жизни. Но это открытое пространство оказывается и губительным для героя.

На уроках литературы в 9—11-х классах не раз представится возможность обратиться к языку пространственных образов для более полного и глубокого понимания произведений. «Язык пространственных отношений, как мы уже говорили, — не единственное средство художественного моделирования, но он важен, так как принадлежит к первичным и основным. Даже временное моделирование часто представляет собой вторичную надстройку над пространственным языком. И, пожалуй, именно Гоголь раскрыл для русской литературы всю художественную мощь пространственных моделей, многое определив в творческом языке русской литературы от Толстого, Достоевского и Салтыкова-Щедрина до Михаила Булгакова и Юрия Тынянова» [4, с. 293].

Следующий пример обращения к живописи на уроке литературы связан с наличием развернутого описания произведения живописи в произведении словесного искусства. Речь не идет об упоминании картин и картинок на стене домика стационарного зрителя или гостиницы Собакевича. В произведениях А. С. Пушкина и Н. В. Гоголя это лишь важные детали интерьера, связанные с сюжетом и характером персонажа. Речь

На уроках литературы в 9—11-х классах не раз представится возможность обратиться к языку пространственных образов для более полного и глубокого понимания произведений.

идет о достаточно полном, объемном и подробном описании картины, таком, какое мы встречаем, например, в феерии А. С. Грина «Алые паруса», повести Н. В. Гоголя «Портрет», рассказе И. А. Бунина «Безумный художник», характерной особенностью которого является *экфрасис* (экфраза) — словесное описание произведения живописи. «Присутствие в тексте иных искусств сигнализирует метаэстетическую направленность данного текста... Поэтому его изучение приводит к более глубокому пониманию программных задач и поэтики автора, а подчас и литературного направления в целом», — пишет М. Рубинс в книге, посвященной экфрасису в творчестве поэтов-акмеистов [6, с. 5—6].

Художник и Мир, назначение и сущность художественного творчества — вот проблемы, волнующие зрелого и уже много пережившего писателя. Учащимся предлагается самостоятельно прочитать рассказ «Безумный художник», ответить на ряд вопросов и выполнить задания. Их обсуждение и послужит основой урока: это проблемный анализ с использованием приемов контекстного подхода. Последнее из заданий может быть индивидуальным или предложено группе учащихся (по усмотрению учителя).

Вопросы и задания для учащихся:

✓ Как по прочтении рассказа для вас раскрылся смысл его названия?

Учащимся предлагается самостоятельно прочитать рассказ «Безумный художник», ответить на ряд вопросов и выполнить задания.

✓ Каким предстает мир, в который вернулся из странствий господин «с изумленными глазами»? Как этот мир встречает художника?

✓ Какие детали поведения наиболее ярко характеризуют состояние героя?

✓ Как можно озаглавить абзац, начинающийся словами: «Вскоре юношеская сила овладела им...»?

✓ «В первой половине 20-х годов как никогда сильна в творчестве Бунина борьба двух начал: мрака и света», — пишет

исследователь А. А. Саакянц С. [2, с. 525]. Как развивается в рассказе мотив борьбы тьмы и света? Чем вы можете объяснить несоответствие замысла и воплощения в произведении художника — героя рассказа?

✓ Согласны ли вы с приведенными ниже высказываниями? Соотнесите их с содержанием рассказа И. А. Бунина.

— «Если бы мир раскололся, то трещина прошла бы через сердце поэта» (Г. Гейне).

— «Жизнь никогда не бывает прекрасна: прекрасны только картины ее в очищенном зеркале искусства» (А. Шопенгауэр).

✓ Найдите и рассмотрите репродукции картин: Рафаэль Санти «Сикстинская мадонна»; Сандро Боттичелли «Рождество Христа»; В. В. Верещагин «Апофеоз войны»; Э. Энге «Осквернение демократии»; С. Дали «Предчувствие гражданской войны», «Лицо войны», «Христос святого Хуана де ла Крус». Как произведения живописи помогают лучше представить задуманную бунинским героем и воплощенную им картину? (Сравните их содержание, композицию, настроение, палитру с описаниями И. А. Бунина.) Какие еще произведения живописи вы могли бы включить в ассоциативный контекст, помогающий осмыслить рассказ И. А. Бунина?

Если быть внимательным к деталям поведения, восклицаниям художника, можно понять, что он не только пережил личную трагедию (смерть молодой жены и ребенка), но и был вдохновлен пережитым потрясением на создание произведения своей жизни. Он ощущает себя призванным написать *Свет!* Так мрак страдания, преломляясь в сознании творца, стремится воплотиться в противоположном начале — счастье, свете: «Я должен написать вифлеемскую пещеру, написать Рождество и залить всю картину, — и эти ясли, и младенца, и льва, и ягненка, возлежащих рядом, — именно

рядом! — таким ликованием ангелов, таким светом, чтобы это было воистину рождением нового человека» [2, с. 195].

Все действия художника подчинены одному — стремлению писать картину. Никакие бытовые обстоятельства не могут этому помешать. Напряжение усиливается, когда художник, изнуренный внешними помехами и внутренним напряжением, внезапно засыпает и упускает необходимый для работы дневной свет. Удивительно, с каким упорством, целеустремленностью и находчивостью художник создает в номере гостиницы рабочую атмосферу и возвращает себе состояние творческой эйфории. И. А. Бунин здесь реалистически точен, даже физиологически беспощаден: необходим не только свет от множества свечей, усиленных застеленной белыми газетами мебелью, зеркалом, но и возбужденные до болезненного предела память и воображение. Для этого извлекаются из чемодана похоронные фотографии, для этого он глотает обжигающий горло одеколон.

«Вскоре юношеская сила овладела им — дерзкая решительность, уверенность в каждой своей мысли, в каждом своем чувстве, сознание, что он все может, все смеет, что нет более для него сомнений, нет преград» [2]. Этот абзац описывает состояние вдохновения. Но это не то состояние, о котором в «Осени» писал А. С. Пушкин:

*Я забываю мир —
и в сладкой тишине
Я сладко усypлен
моим воображеньем...*

Это скорее бурное возбуждение: «Ему казалось, что мрачные, дьявольские наваждения жизни, черными волнами заливавшие его воображение, отступают от него. Осанна! Благословен грядый во имя господне!» [2]. Художник исполнен ощущения своей силы, он осознает себя творцом жизни.

Кульминация рассказа образуется соотношением двух экфраз — двух описа-

ний картин художника, воображаемой и реально воплощенной.

То, что художник стремился написать и что отчетливо сформировалось в его воображении, напоминает «Сикстинскую мадонну» Рафаэля: «Небеса, преисполненные вечного света, млеющие эдемской лазурью... светозарные лики и крылья несметных ликующих серафимов... дева неизре-

Кульминация рассказа образуется соотношением двух экфраз — двух описаний картин художника, воображаемой и реально воплощенной.

ченной прелести, с очами, полными блаженства счастливой матери, стоя на облачных клубках... являла миру, высоко поднимала на божественных руках своих младенца, блистающего, как солнце...» [2].

Душа творца жаждет гармонии, добра и света. Он одержим работой, всю ночь пишет «с лихорадочной поспешностью, трясуцими руками», изливая на картон свою душу, переполняющие его мысли и чувства. Сам акт творчества напоминает освобождение человека от пут, сковывающих и не дающих свободно дышать. Такое впечатление, что человек более движим инстинктом, чем разумом и волей. Писатель подчеркивает это портретными деталями: *бледное лицо, взмокшие волосы, черные губы, глаза горят страданием и восторгом*. Когда он в шесть утра бешено давит кнопку звонка, вызывая коридорного и собираясь произнести заранее приготовленные слова *дарения*, он еще не освободился от творческого экстаза, от стука своего сердца он близок к обмороку.

Как раз в этот момент И. А. Бунин и переводит взгляд читателя на только что завершенную картину — картон в руках художника: «Дикое, черно-синее небо до зенита пылало пожарами, кровавым пламенем дымных, разрушающихся храмов, дворцов и жилищ. Дыбы, эшафоты и виселицы с удавленниками чернели на огненном фоне» [2]. Эта вторая в рассказе экфраз поражает ужасом смерти и выразительностью метафорических деталей.

Причем описание картины дано таким образом, что можно отчетливо представить ее палитру и композицию: «...над всем этим морем огня и дыма, величаво, демонически высился огромный крест с распятым на нем, окровавленным страдальцем, широко и покорно раскинувшим длани по перекадинам креста» [2]. Словесное описание произведения живописи вызывает ассоциации с несколькими полотнами, изображающими ужас смерти, войны, нечеловеческих деяний человека: «Апофеоз войны» В. В. Верещагина, «Осквернение демократии» Э. Энге, «Предчувствие гражданской войны» и «Лицо войны» С. Дали. Эти произведения в нашем воображении словно совмещаются, проступают одно сквозь другое, и над всеми ними — тяжелое распятие в черно-синем небе, «Христос святого Хуана де ла Крус» С. Дали. Большинство этих произведений живописи были созданы позднее 1921 года, времени рождения рассказа И. А. Бунина «Безумный художник». И это лишний раз доказывает, что писатель понимал и чувствовал свою эпоху, а также обладал даром предвидения.

В истории искусства известны случаи, когда, вопреки замыслу, словно подчиняясь чуждой воле, творец создавал нечто неожиданное и для самого себя.

Герой бунинского рассказа — тоже человек своего времени, эпохи войн и революций. К нему в полной мере можно отнести слова Г. Гейне: «Если бы мир раскололся, то трещина прошла бы через сердце поэта». Отсюда трагическое несоответствие задуманного и воплощенного. Но нельзя сказать, что две экфразы в тексте рассказа подтверждают мысль А. Шопенгауэра: «Жизнь

никогда не бывает прекрасна: прекрасны только картины ее в очищенном зеркале искусства». Дело в том, что Рождество, «рождение нового человека» (как мыслит художник), свет и любовь — это тоже неотъемлемая часть жизни, это пережито художником так же, как боль и страдание.

Прекрасны не только те сюжеты, что передают гармонию и красоту, но и те, что заставляют человека сострадать, переживать катарсис. В этом смысле прекрасны обе картины художника — задуманная и созданная. Во второй проявляется та составляющая жизни, которая сейчас звучит ярче и сильнее. В истории искусства известны случаи, когда, вопреки замыслу, словно подчиняясь чуждой воле, творец создавал нечто неожиданное и для самого себя.

И. А. Бунин касается в своем рассказе философской проблемы субъект-объектности творчества. В какой мере творческий акт является свободным волеизъявлением художника, а в какой мере художник есть инструмент объективного мира, проявляющего себя посредством сознания художника?

Этим вопросом, не сформулированным вербально, а высказанным при помощи двух экфраз, завершается рассказ «Безумный художник».

Подобные уроки развивают метафорическое мышление учащихся, помогают формированию и закреплению таких умений, как выявление примет стиля писателя, определение общечеловеческого содержания произведений, соотнесение произведений различных видов искусств, осуществление синтеза в итоге анализа и создание интерпретации прочитанного.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бродский, И. А. Сочинения : в 4 т. — Т. 1 / сост. Г. Ф. Комаров. — СПб. : Пушкинский фонд ; Париж — М. — Нью-Йорк : Третья волна, 1992. — 479 с.
2. Бунин, И. А. Сочинения : в 3 т. — Т. 2. Повести и рассказы / сост. и коммент. А. А. Саакянц. — М. : Худож. лит., 1982. — 558 с.
3. Введение в литературоведение : учебное пособие / Л. В. Чернец, В. Е. Хализев, А. Ю. Есин [и др.] ; под ред. Л. В. Чернец. — М. : Высшая школа, 2004. — 68 с.

Образовательный процесс: методы и технологии

4. *Лотман, Ю. М.* В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь : книга для учителя / Ю. М. Лотман. — М. : Просвещение, 1988. — 352 с.
5. Межпредметные связи при изучении литературы в школе / Е. Н. Колокольцев, А. В. Дановский, М. А. Дмитриева [и др.] ; под ред. Е. Н. Колокольцева. — М. : Просвещение, 1990. — 223 с.
6. *Рубинс, М.* Пластическая радость красоты: Экфрасис в творчестве акмеистов и европейская традиция / М. Рубинс. — СПб. : Академический проект, 2003. — 354 с.