

Басманова Лариса Васильевна

**ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ: ИЗ ИСТОРИИ ВОПРОСА**

В статье дан обзор состояния проблемы исследовательской деятельности учащихся в методической науке XIX-XX вв. Проанализированы работы отечественных ученых, показано, как формировалось понимание специфики и сущности исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы, уточнялись задачи, содержание и методика исследовательского обучения. Автор приходит к выводу об актуальности представленного в статье опыта теоретического и эмпирического изучения обозначенной проблемы для современного школьного образования.

Адрес статьи: [www.gramota.net/materials/2/2015/2-1/6.html](http://www.gramota.net/materials/2/2015/2-1/6.html)

Источник

**Филологические науки. Вопросы теории и практики**

Тамбов: Грамота, 2015. № 2 (44): в 2-х ч. Ч. I. С. 29-33. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: [www.gramota.net/editions/2.html](http://www.gramota.net/editions/2.html)

Содержание данного номера журнала: [www.gramota.net/materials/2/2015/2-1/](http://www.gramota.net/materials/2/2015/2-1/)

**© Издательство "Грамота"**

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: [www.gramota.net](http://www.gramota.net)

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: [phil@gramota.net](mailto:phil@gramota.net)

УДК 372.8:821.161.1.09

**Педагогические науки**

*В статье дан обзор состояния проблемы исследовательской деятельности учащихся в методической науке XIX-XX вв. Проанализированы работы отечественных ученых, показано, как формировалось понимание специфики и сущности исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы, уточнялись задачи, содержание и методика исследовательского обучения. Автор приходит к выводу об актуальности представленного в статье опыта теоретического и эмпирического изучения обозначенной проблемы для современного школьного образования.*

*Ключевые слова и фразы:* познавательная деятельность; исследовательский метод; исследовательская деятельность учащихся; методика преподавания литературы; поисковая деятельность.

**Басманова Лариса Васильевна**, к. пед. н., доцент

*Башкирский государственный университет, филиал в г. Стерлитамаке*

*basmanova\_l@mail.ru*

### **ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ: ИЗ ИСТОРИИ ВОПРОСА<sup>©</sup>**

Федеральный государственный образовательный стандарт (полного) среднего образования предусматривает обеспечение исследовательской деятельности обучающихся, направленной на овладение ими учебно-познавательными приемами и практическими действиями для решения лично и социально значимых задач. Участие в исследовательской деятельности «помогает развивать у учеников логическое мышление, познавательный интерес, расширяет умственные способности, такие характеристики интеллекта, как синтез, анализ, обобщение, классификация, сравнение и т.п., формирует инициативу учащихся, коммуникативные способности, умение работать как самостоятельно, так и в команде, является платформой для развития их творческого потенциала» [12, с. 202]. Между тем обучения навыкам исследовательской деятельности в школе в настоящее время массово не происходит. Успешно решить практические вопросы исследовательского обучения невозможно без теоретического осмысления его сущности и изучения опыта использования его в образовательной практике. В данной статье рассматривается история развития проблемы исследовательской деятельности школьников в отечественной методике преподавания литературы.

Прогрессивная педагогическая мысль всегда отмечала познавательные возможности детей: «Посмотрите, сколько любознательности, сколько жадного стремления к исследованию истины высказывают дети. Инстинкт истины говорит в них чрезвычайно сильнее, нежели во взрослых людях» [2, с. 139].

И передовые методисты, учителя-словесники стремились максимально использовать эти возможности. Противником заучивания учащимися голословных характеристик, определений, суждений был, как известно, В. Я. Стоюнин. Он разработал методику, позволяющую привлекать всех ребят к обсуждению художественного текста, воспитывать активную мысль учащихся и развивать навыки самостоятельного восприятия текста. Его излюбленным методом была аналитическая беседа. Вопросы, которые он предлагал, опирались на самостоятельный поиск решения, на самостоятельную мысль учащихся. Известный педагог никогда не давал своим ученикам готовых выводов. Дети делали их из наблюдений над литературными фактами.

Продолжателями традиций В. Я. Стоюнина были В. И. Водовозов и В. П. Острогорский. Пристальное внимание к развитию самостоятельной мысли учеников проявлял Ц. П. Балталон. В его «Пособии для литературных бесед и письменных работ» учащимся предлагаются вопросы, составленные так, чтобы чтение из легкой забавы обратилось в «серьезное удовольствие, требующее некоторой вдумчивости, усилий мысли, но зато вознаграждаемое расширением умственной пользы и углублением эстетического наслаждения» [1, с. 8].

Опыт прогрессивных методистов второй половины XIX века свидетельствует об их стремлении приблизить деятельность учеников к исследовательской, ввести элементы поиска в систему преподавания. Но эти намерения еще не приобрели достаточной четкости. Собственно поисковая, исследовательская работа не была разграничена с самостоятельной. Дело не дошло до более или менее отчетливой методической концепции исследовательской деятельности. Поэтому сколько-нибудь широкого и последовательного ее применения в практике преподавания словесности мы не находим.

В первое десятилетие существования советской школы уровень теоретического осмысления данной проблемы в значительной мере остался прежним, хотя интерес к ней значительно возрос. Об этом свидетельствует выступление К. П. Спасской на одном из педагогических съездов. Она говорила об исследовательском методе: «Если до сих пор этот метод только просачивался в школы, то сейчас он должен захватить школы целиком. Как можно влить исследовательский метод в подход к литературе? Мне представляется, что тут можно идти двумя путями: во-первых, это – исследовательская работа над художественным материалом, а с другой стороны, это – исследование живой действительности» [11, с. 171].

В одном из номеров журнала «Родной язык и литература в трудовой школе» К. П. Спасская описывает урок, проведенный исследовательским методом.

После чтения стихов И. Бунина «Бушует полая вода» и А. Жарова «Ледоход» учитель предложила ребятам задание: по тексту стихотворения определить, кто, где и когда их написал (имена поэтов не были названы). Выполняя задание, ученики наблюдали, размышляли над образами стихотворения и пришли к выводам: автор первого – зрелый мастер слова, произведение проникнуто грустными мотивами. Второе стихотворение «несет на себе след Октября», очевидно написано неопытным поэтом, но «искренний жар» стихотворения захватывает и увлекает [10].

Ход работы на уроке представлен в статье бегло. Учитель отмечает, что работа школьников на уроке отличалась высокой мыслительной активностью. Они шли от наблюдений к предположениям, находили аргументы для подтверждения выдвинутой совместно гипотезы. Но из описания урока вполне ясно, что учащиеся не располагали знаниями, необходимыми для атрибуции стихотворений (не были знакомы с поэзией И. Бунина и А. Жарова), не имели опыта стилистического анализа стихотворений. Кроме того, работа, в ходе которой учитель «прячет» от учеников известные ему имена авторов, может быть тренировочной, игровой, но вряд ли исследовательской – уже потому, что в таком виде лишена научного смысла.

Главным признаком исследовательского метода К. П. Спасская признает логический путь детского исследования от фактов к выводам. Но если только этим определяется значение исследовательского метода, то он теряет смысл как самостоятельный метод. Логику познания ученики могут усвоить через посредство других методов обучения.

Другой подход к поисковой, исследовательской деятельности детей мы находим в статье Е. Г. Кагарова «О привлечении учащихся к сотрудничеству в научной работе» [3]. Он убежден, что учитель может привлечь наиболее даровитых и любознательных учеников к маленьким самостоятельным научным исследованиям, к разработке легких вопросов стилистического анализа произведений. «Для учащихся такие занятия под руководством преподавателя имеют громадное образовательное и воспитательное значение: они знакомятся с методами научной работы, проникаются жгучей любовью и преклонением перед образом истины, манящим к себе и ученика, и учителя из своей прекрасной дали» [Там же, с. 88–89]. Однако автор статьи, признавая возможным приобщение школьников к исследованию в подлинном смысле этого слова, не пытается вникнуть в его суть, рассмотреть его реальную методику. Приведенные слова остаются лишь заманчивым призывом. Это было характерно и для других методистов 1920-х годов. В их работах довольно часто употреблялись слова «исследование», «поиск», но нигде мы не найдем попыток вникнуть в реальное содержание этих понятий в условиях школы. Отсутствие четкого представления об исследовательской деятельности, ее возможностях неизбежно сказывалось и в ее практическом использовании. Как правило, намерение включить в урок элементы исследования так намерением и оставалось. Зато к более реальной исследовательской деятельности дети прибегали в процессе внеклассной работы. На это ориентировали и программы тех лет. Например, «Программа для первого центра школ II степени» 1925 года включала перечень литературно-исследовательских работ над жизненным материалом. В этом разделе рекомендовались записи собственных наблюдений над трудом крестьянина и сочинения на эту тему, собиране пословиц и загадок, касающихся труда, запись рассказов рабочих об их жизни до революции, рефераты об изобретениях, открытиях и новейших успехах техники и т.п.

Перечисленные виды работ предполагают исследование действительности, поэтому широкое распространение в практике работы школ в 1920-е годы получила краеведческая, экскурсионная деятельность. Одной из главных ее функций было изыскание, сохранение и обследование всего местного культурного материала, важного для понимания и изучения писателей, выросших или живших в данной местности.

Большое значение придавалось экскурсиям, целью которых было собиране произведений народной поэзии. Эта работа имела не только образовательный, но и определенный научный смысл. Ученики изучали народнопоэтическое творчество на месте его бытования, фиксировали этот материал. Так, учитель П. Д. Мошанский давал своим ученикам задания по сбору «народнопоэтического материала» с указанием основных правил такой работы. Ею занималась младшая группа школы II ступени. Старшие ребята собранный чрезвычайно пестрый материал систематизировали, группировали повторяющиеся записи, находили и отмечали варианты. Попутно вели анализ языка устно-поэтических произведений, отмечали особенности местного говора. Большой интерес вызвало сравнение своего материала с аналогичным из других уездов и губерний [9].

Обзор состояния проблемы исследовательской деятельности в методике преподавания литературы 1920-х годов приводит к выводу, что разных методистов, учителей привлекала идея включения элементов исследования в учебный процесс, но специфика и сущность их выявлены не были, пути и приемы приобщения детей к поиску на уроке вообще не были разработаны. Некоторые элементы исследовательской деятельности использовались только в краеведении.

С новой силой интерес к исследовательской деятельности вспыхнул в методике преподавания литературы в 60-е годы XX века. Большой вклад в разработку этой проблемы внес Н. И. Кудряшев. Известный методист полагал, что «в процессе обучения необходимо достичь непрерывности поисковой мыслительной деятельности учащихся, связанной с эстетическими и нравственными переживаниями учащихся. Эта непрерывность активной познавательной деятельности учащихся достигается целенаправленными действиями учителя в двух взаимосвязанных направлениях: 1) в постановке взаимосвязанных частных и широких проблем, касающихся одного произведения, ряда произведений, литературного процесса, а также общих этических и эстетических проблем, которые давали бы широкий простор для развития ассоциативных связей, догадок, открытий,

размышлений, имеющих и объективное значение, и субъективную ценность для учащихся; 2) в таком сочетании методов обучения, которые в наибольшей степени способствовали бы эффективной, нелегкой, но приносящей удовлетворение и положительные эмоции учебной деятельности учащихся» [7, с. 129-130].

В методике преподавания литературы накоплен определенный опыт организации исследовательской деятельности учащихся как путем постановки проблем, так и применением соответствующих методов обучения.

Поисковая деятельность учащихся лежит в основе проблемного преподавания, идеи которого получили полное и всестороннее развитие в трудах В. Г. Маранцмана. Основное звено проблемного обучения, по мнению методиста, – проблемная ситуация, непременным условием которой является «необходимость для учащихся поиска решения и доказательства избранной точки зрения» [8, с. 55]. Проблемная ситуация, выявляя разные грани решения проблем, разные варианты ответов, дает толчок поисковой деятельности учащихся, стимулирует ее. «Потребность в новой мысли при этом ощущается учениками как насущная, внутренняя необходимость» [Там же]. Поисковая деятельность школьников направляется на выявление существенных связей в изучаемом материале и побуждает их к широким и новым обобщениям.

Таким образом, проблемная ситуация может рассматриваться как один из путей стимулирования исследовательской деятельности учащихся.

Поисковую деятельность разного уровня и направленности организуют эвристический и исследовательский методы обучения, обоснованные, наряду с другими методами, Н. И. Кудряшевым: «Эвристический метод вводит учащихся в сферу самостоятельного исследования. Под руководством учителя они решают те или иные познавательные задачи частного характера, применяют свои фактические и методологические знания и умения к анализу эпизода или целого произведения, к характеристике героев произведения, его композиции и пр. Эти задания частично исследовательского характера выполняют большей частью в порядке и системе, предложенной учителем, который непосредственно в классе руководит действиями учеников, регламентируется также и домашняя работа. Учащиеся приходят к частным выводам. Обобщение всей их работы принадлежит учителю» [7, с. 147].

Исследовательский метод поднимает поисковую деятельность учащихся на новую, высшую ступень развития. Если при эвристическом методе учитель не только ставит вопросы и проблемы, но и разъясняет условия и приемы поиска, то при исследовательском методе «учащиеся применяют уже усвоенные ими умения и навыки (без этого условия нельзя давать «исследовательские» работы) и проявляют при этом значительно больше самостоятельности» [Там же, с. 63].

Н. И. Кудряшев разработал виды заданий, направляющих поисковую деятельность. Одни из них связаны с внутренним миром произведения и имеют цель «научить школьников воспринимать произведение в его целостности, понимать взаимосвязь и взаимодействие его компонентов, объединяющую их мысль автора, его отношение к жизни, его нравственные идеи, его эстетические позиции» [Там же, с. 149]. Это задания, организующие работу над эпизодом произведения, задания, требующие соотнести данный эпизод с авторской концепцией, его нравственной позицией и т.д.

Другую группу составляют задания, основанные на сопоставлении произведений. Рекомендуется сопоставлять произведения одного автора, творчество двух писателей, произведения художественной литературы с другими видами искусства и т.п.

Итак, методика преподавания литературы второй половины XX века сделала значительный шаг вперед в развитии проблемы исследовательской деятельности. Точнее, чем это было раньше, определены ее задачи, разработаны виды исследовательских заданий, раскрыта взаимосвязь данного вида деятельности с другими.

Остается выяснить главный вопрос: изменился ли подход к определению сущности исследовательской деятельности? Для этого обратимся к конкретному материалу. Н. И. Кудряшев, раскрывая содержание исследовательского метода, приводит систему вопросов к повести А. С. Пушкина «Капитанская дочка», предлагаемых в хрестоматии для 7 класса. Эти вопросы ставятся после анализа повести с тем, чтобы осмыслить произведение в целом, понять его историческую роль и современное звучание.

1. Почему повествование ведется не от лица автора, а от лица Гринева?
2. Что понял верно и чего не понял Гринев в Пугачеве и крестьянском восстании? (Отвечая на этот вопрос, наряду с другими фактами припомните калмыцкую сказку Пугачева и слова Гринева после того, как он ее выслушал).
3. Почему Швабрин, несмотря на то, что он перешел на сторону Пугачева, вызывает наше презрение?
4. Прочитав следующие документы, сделайте вывод о том, что обострило интерес Пушкина к вопросам морали. (Приводятся выдержки из писем Пушкина.)

Методист считает, что эти вопросы, «по существу, носят исследовательский характер для учащихся: они требуют основательного вчитывания в текст повести, сопоставления повести с историческими документами, с письмами Пушкина» [Там же, с. 150]. Вопросы, несомненно, удачны. Они предполагают наблюдения, размышления, суждения, не сводящиеся к повторению уже известного. Однако Н. И. Кудряшев в соответствии с дидактической точкой зрения полагает, что выводы, к которым приходят школьники, имеют субъективный характер, т.е. являясь для учащихся чем-то новым, для науки таковыми не становятся. Это утверждение является спорным уже потому, что наука второй половины XX века (не только библиотекведение, психология читательской деятельности, но и методика преподавания, литературоведение) пристально изучала читательские мнения школьников, усматривая в них не одно лишь отражение уровня литературного развития, но существенные сведения о жизни литературных произведений в читательском сознании, о характере

общественного восприятия. Кроме того, в литературном анализе, если он плодотворен, почти всегда присутствуют вопросы, на которые – в силу самой природы словесного искусства – нет и не может быть окончательных ответов, которые ученикам остается только повторить. (Почти все вопросы из хрестоматии для 7 класса именно таковы). Многие литературоведческие выводы представляют собой диалектическое единство истины, уже установленной наукой, и широкого спектра предположений, выдвигать и аргументировать которые могут все вдумчивые читатели, включая и школьников. Без учета этих обстоятельств вряд ли возможно определить сущность и разработать методiku исследовательской деятельности на уроках литературы.

Собственную концепцию исследования в литературном образовании разработал в 1980-е годы М. Г. Качурин. Основные идеи и положения концепции нашли отражение в статьях ученого и книгах «Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы» и «Ученик-исследователь на уроках литературы» [5; 6].

М. Г. Качурин утверждает, что сама возможность исследования на уроках литературы опирается на фундаментальную закономерность словесного искусства – бездонность, неисчерпаемость лучших его произведений в восприятии читательских поколений; поэтому исследовательская, поисковая работа учеников должна соответствовать их возрастным особенностям, но может соединять в себе учебный и научный смысл. Методист отмечает воспитывающее воздействие такой работы: «Дух исследования, внесенный в школьные занятия литературой, помогает учителю и ученикам ощутить себя не потребителями книг, а участниками литературной жизни, пробуждает ответственность перед словесным искусством, без чего и высокое наслаждение книгой недоступно» [4, с. 30]. М. Г. Качурин показал, что содержание исследовательской деятельности столь же широко, как и содержание самого предмета; она может быть направлена на изучение личности писателя, его жизни, истории произведения, его бытования, изучение текста произведения, выявление закономерностей словесного искусства, может включаться в подготовку творческих речевых или исполнительских работ и т.д. Выбор тех или иных проблем, вопросов, заданий, направляющих исследование, определяется жанром, содержанием, особенностями стиля произведения, а также возрастными возможностями обучающихся и задачами их литературного развития.

Знакомство с историей развития проблемы исследовательской деятельности школьников в отечественной методике преподавания литературы позволяет сделать следующие выводы:

– наблюдается определенная закономерность в обращении теории и практики обучения к идее исследования. Это происходит всякий раз, когда на первый план выдвигается задача формирования активной личности, обладающей самостоятельным, творческим мышлением. Именно такие требования предъявляет общество к современной школе;

– в методической науке обоснована концепция, согласно которой исследовательская деятельность на уроках литературы может иметь не только учебный, но и научный смысл, что позволяет обучающимся преодолеть «школярские» рамки и ощутить свою причастность к жизни литературы, к движению науки. Исследование на уроках литературы готовит школьников к применению научных методов в литературной и иной деятельности, что прописано в современном образовательном стандарте в качестве одной из ключевых компетенций, формируемых в общеобразовательной школе.

Итак, опыт теоретического и эмпирического изучения проблемы исследовательской деятельности школьников на уроках литературы имеет сегодня актуальное значение и может быть использован в процессе реализации системно-деятельностного подхода.

#### *Список литературы*

1. Балгалон Ц. П. Пособие для литературных бесед и письменных работ. Изд-е 5-е, значит. доп. М., 1904. 201 с.
2. Добролюбов Н. А. О значении авторитета в воспитании // Добролюбов Н. А. Избранные педагогические произведения. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952. С. 131-155.
3. Кагаров Е. Г. О привлечении учащихся к сотрудничеству в научной работе // Изучение литературы в школе: сб. метод. ст. и примерных уроков / под ред. А. М. Лебедева. М., 1923. С. 88-91.
4. Качурин М. Г. Исследование на уроках литературы: к углубленному изучению «Капитанской дочки» А. С. Пушкина // Русский язык и литература в киргизской школе. 1983. № 5. С. 21-31.
5. Качурин М. Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1988. 175 с.
6. Качурин М. Г. Ученик-исследователь на уроках литературы. М.: Просвещение, 2001. 175 с.
7. Кудряшев Н. И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. М.: Просвещение, 1981. 190 с.
8. Маранцман В. Г., Чирковская Т. В. Проблемное изучение литературного произведения в школе. М.: Просвещение, 1977. 206 с.
9. Мощанский П. Д. Собрание народно-поэтического и словесно-этнографического материала и организация междошкольного обмена этим материалом // Родной язык в школе. 1923. Кн. 3. С. 85-87.
10. Спасская К. П. Две весны // Родной язык и литература в трудовой школе. 1928. № 3. С. 90-95.
11. Спасская К. П. Литература во второй ступени // Программы ГУСа и общественно-политическое воспитание: Первый объединенный съезд опытно-показательных учреждений и методических бюро. М., 1925. С. 170-176.
12. Халатян К. А. Характерные особенности потенциала учебно-исследовательской деятельности учащихся // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2010. № 3. Ч. 1. С. 201-202.

**PROBLEM OF SCHOOLCHILDREN'S RESEARCH ACTIVITY IN NATIVE METHODS OF TEACHING LITERATURE: HISTORY OF THE ISSUE**

**Basmanova Larisa Vasil'evna**, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor  
*Bashkir State University (Branch) in Sterlitamak*  
basmanova\_l@mail.ru

The article presents an overview of the problem of pupils' research activity in methodological science of the XIX-XX centuries. The works of native scientists are analyzed, it is shown how the understanding of the specificity and essence of pupils' research activity at lessons of literature is formed, and the objectives, content and methods of research teaching are clarified. The author comes to the conclusion about the topicality of the attempt of theoretical and empirical study of the designated problem for modern school education, presented in this article.

*Key words and phrases:* cognitive activity; research method; research activity of pupils; methods of teaching literature; search activity.

УДК 821.161.1

**Филологические науки**

*Статья содержит анализ древнерусской переводной «Повести об отшельнике Варлааме и царевиче индийском Иоасафе». Подчеркивается необходимость её рассмотрения в качестве литературно-дидактического и религиозно-философского памятника, расположенного на перекрестке различных культурных традиций. «Повесть» представляет собой «объединительный знак» – феномен особого рода, преодолевающий, несмотря на апологию одного вероучения, границы национальных и конфессиональных миров. Хотя вопрос о происхождении «Повести» остаётся открытым, индобуддийская образная система в ней наличествует, указывая – в переводном варианте – на глубинную связь средневековой Руси и Востока. Из ближайших задач – изучение рецепции «Повести» в разные периоды развития русской литературы, а также целостный, не по фрагментам, перевод этого произведения на современный русский язык.*

*Ключевые слова и фразы:* «Повесть о Варлааме и Иоасафе»; древнерусская литература; индобуддийский контекст; культурное пограничье; диалог; текст.

**Бекметов Ринат Ферганович**, к. филол. н.  
*Казанский (Приволжский) федеральный университет*  
bekmetov@list.ru

**ИНДОБУДДИЙСКАЯ ОБРАЗНАЯ СИСТЕМА В ДРЕВНЕРУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ:  
«ПОВЕСТЬ О ВАРЛААМЕ И ИОАСАФЕ» КАК ПАМЯТНИК КУЛЬТУРНОГО ПОГРАНИЧЬЯ<sup>©</sup>**

«Повесть о Варлааме и Иоасафе» – один из основательно изученных текстов среди всех памятников средневековой русской переводной литературы. Созданная в Киевской Руси не позднее XII столетия, «Повесть» по числу сохранившихся списков занимает сегодня едва ли не первое место; по словам И. Н. Лебедевой, наиболее авторитетного исследователя «Повести», «число рукописей (этого произведения – прим. автора – Р. Б.) с целыми и отрывочными текстами достигло уже четырехзначной цифры» [10, с. 34]. «Повесть», таким образом, вызывала живой и устойчивый интерес, причём он касался не только русского средневековья как мировоззренческой системы, но и последующих этапов развития литературного и религиозно-философского сознания. Достаточно сказать, что сюжеты притч этой «Повести» нашли отражение в балладах В. А. Жуковского [5], стихотворениях А. Н. Майкова [8], знаменитой «Исповеди» Л. Н. Толстого [14], романе П. И. Мельникова-Печёрского «В лесах» [9] и даже в творчестве такого видного поэта-модерниста, как И. Северянин (см. также: [13]). (Так, в первом разделе сборника «Громокопийный кубок» мы находим «Канон св. Иосафу», 1911 [Там же, с. 36]. Он состоит из трёх строф, воспроизводит в лирическом виде жанр церковной литургии и – что весьма примечательно – структурно располагается после «Пасхального гимна», 1910. Из самых заметных особенностей «Канона» – прием композиционного кольца, дающий представление о духовно-нравственном сюжете: «молю тебя, святитель Иосаф» в начале как обращение героя, вызванное поисками сокровенной истины, и «пою тебя, святитель Иосаф» в конце, когда искания, благодаря фигуре святого, увенчались успехом и субъект лирических чувств обрел наконец точку онтологической опоры). И это – не говоря о тех современных авторах, которые пишут в подражании стилю русского духовного стиха.

Системно рассмотреть пласты диахронической рецепции «Повести» – не просто важная, но действительно назревшая литературоведческая задача; вполне возможно, что в скором времени она будет так или иначе решена.