

*Поздняков Александр Николаевич*

д-р ист. наук, доцент, преподаватель

ГОУ ВО МО «Государственный

гуманитарно-технологический университет»

г. Орехово-Зуево, Московская область

DOI 10.31483/r-103348

## **ПРОБЛЕМЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ В ПУБЛИКАЦИЯХ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX В.**

*Аннотация:* российская система образования являлась результатом образовательной реформы императора Александра II и последующих мероприятий в этой сфере. Особое звено в ней составляли учреждения среднего общего образования в форме гимназий и реальных училищ. К концу XIX в. все более явно стали проявляться зародившиеся в них еще в период реформационных преобразований проблемы и недостатки. Цель работы в том, чтобы рассмотреть существовавшие в исследуемый период точки зрения по вопросу о реформировании среднего образования, глубине преобразовательных процессов, их конечных результатах. Источниками исследования явились публикации конца XIX – начала XX в.

*Ключевые слова:* система среднего общего образования, гимназии, реальные училища, образовательная реформа.

Российская система образования, сложившаяся к концу XIX в., являлась результатом образовательной реформы императора Александра II и последующих мероприятий в этой сфере. Проводившаяся образовательная политика способствовала значительному росту и качественному совершенствованию системы общего образования. В стране была создана широкая сеть начальных учебных заведений, руководство которыми было сосредоточено главным образом в руках двух ведомств: Министерства народного просвещения и Св. Синода. Важнейшую роль в создании и материальном обеспечении народных училищ играли появившиеся в период Великих реформ органы местного самоуправления – земства.

Особое звено составляли учреждения среднего общего образования. Они существовали в форме двух основных ветвей – гимназий и реальных училищ. Особенностью этих школ являлось то, что они не были связаны с системой начальных учебных заведений, выпускники которых в силу различия программ не могли продолжать обучение в них. И гимназии, и реальные училища имели собственные звенья начального образования.

Не было связи и между самими ветвями среднего общего образования. Их учебные планы и программы принципиальным образом различались. Гимназии сосредотачивались на так называемом классическом образовании, основную часть которого составляли предметы историко-филологического блока. Важнейшими из них являлись древние языки – латинский и греческий. Выпускники гимназий, желавшие продолжить свое образование, получали право на поступление в университеты. Реальные училища были ориентированы на дисциплины естественной и математической направленности. Их выпускники могли поступать в различного рода профильные институты.

К концу XIX в. наряду с положительными изменениями в сфере российского образования, в том числе и среднего общего, все более явно стали проявляться зародившиеся еще в период реформационных преобразований проблемы и недостатки. Современник исследуемого периода, историк педагогики и образования Петр Федорович Каптерев писал: «Несмотря на заплатки, частичные переделки и поправки в организации гимназий и реальных училищ..., педагогические начала, положенные в их основу, давали себя постоянно чувствовать массой неудобств, которые несомненно свидетельствовали, что настоящей общеобразовательной школы у нас нет» [9, с. 538]. П. Ф. Каптерев подчеркивал, что и в педагогической, и в общей печати «продолжалась» «суровая критика» гимназий, реальных училищ и «всей системы образования».

Анализ особенностей российской системы среднего общего образования конца XIX – начала XX вв. по-прежнему находятся в поле зрения исследователей. Среди опубликованных работ можно назвать статьи Н.В. Шиловой [21], В.А. Телковой [18], Д.В. Пещерова [13] и др.

Цель настоящей работы состоит в том, чтобы рассмотреть существовавшие в исследуемый период подходы к вопросу о реформировании среднего образования, сопоставить различные точки зрения о предлагавшихся направлениях возможной реформы, глубине преобразовательных процессов, их конечных целях. Источниками исследования явились публикации конца XIX – начала XX в., авторы которых излагали свои позиции по проблемам реформирования российской средней школы, обосновывали актуальность выдвигавшихся проектов преобразований, отмечали предполагаемые результаты.

Серьезным толчком к активизации дискуссионных процессов по вопросу о состоянии среднего образования стал циркуляр министра народного просвещения Н.П. Боголепова от 8 июля 1899 г., в котором было объявлено о готовности приступить к реформе школы.

Павел Алексеевич Капнист, бывший попечитель Московского учебного округа, писал, что «отовсюду стали получаться сообщения о происходящих по сему предмету совещаниях педагогов, профессоров, родителей и представителей общества. Нет почти газеты, в которой не появлялись бы статьи, касающиеся вопроса о более или менее коренном изменении существующего строя среднего образования» [8, с. 1]. При этом характерно замечание П.А. Капниста о том, что в необходимости подобного изменения были «все согласны», но относительно направления, в котором желательно было бы его осуществить, высказывались «крайне разнообразные взгляды» и делались «самые противоположные предложения».

О необходимости качественных изменений в сфере образования говорили не только сторонники реформ, но и представители так называемой консервативной части общества. Яркий пример тому – правовед, государственный деятель, историк Константин Петрович Победоносцев. Современники присваивали ему многочисленные нелестные эпитеты. Его называли «изувером», «гостем тьмы», «Великим инквизитором», «диким кошмаром русской истории». Однако нельзя было не признавать его государственного ума и колоссальных знаний.

Митрофан Семенович Григорьевский, педагог, директор учительской семинарии, учительского института, оценивая К.П. Победоносцева, писал, что у того было много «искренних почитателей и друзей», а еще больше врагов, «глубоко ненавидевших его». Такая «раздвоенность во взглядах» объяснялась, по мнению М.С. Григорьевского, «естественно». «К.П. Победоносцев, – писал он, – чрезвычайно крупная политическая фигура, мимо которой нельзя пройти с равнодушием или безразличием» [3, с. 2].

К.П. Победоносцев серьезное внимание уделял вопросам образования. Он был убежден, что школа становится «обманчивой формой», если «не выросла самими корнями своими в народ», не соответствует его потребностям. Рассуждая на эту тему, он критически замечал: «Увлечшись мечтательной задачей всеобщего просвещения, мы назвали просвещением известную сумму *знаний* (курсив автора. – А.П.), предположив, что она приобретает прохождением школьной программы, искусственно скомпонованной кабинетными педагогами. Устроив таким образом школу, мы отрезали ее от жизни и задумали насильственно загонять в нее детей... Но мы забыли или не хотели сознать, что масса детей, которых мы просвещаем, должна жить насущным хлебом, для приобретения коего требуется не сумма голых знаний, коими программы наши напичканы, а *умение* (курсив автора. – А.П.) делать известное дело...» [15, с. 69].

К.П. Победоносцев был убежден, что на смену формальному образованию должна прийти школа, основанная на реальной жизни и готовящая детей к ней.

Ведущим типом учебных заведений в системе среднего общего образования являлись гимназии. Неслучайно вопрос о реформировании системы основывался, прежде всего, на критике гимназического образования, его структуры и содержания.

Одним из важнейших составляющих элементов классического образования, на которых строилась программа гимназий, являлось изучение древних языков. Проблемы, связанные с оценкой их места в содержании образования, стали определенным водоразделом суждений о глубине реформ в данной сфере.

Активные сторонники классического образования, среди которых один из главных деятелей по его введению Александр Иванович Георгиевский, по-прежнему подчеркивали особое значение изучения в гимназиях латинского и греческого языков. А.И. Георгиевский писал, что прямой и главной целью школы является всестороннее развитие и воспитание ума. Учебные занятия в ней должны сосредоточиваться на предмете, на котором «могли быть упражняемы» постепенно и последовательно «все умственные силы учащихся». «Древние языки, – подчеркивал А.И. Георгиевский, – ...служат истинным педагогическим средством, истинным педагогическим светилом той школы, которая должна готовить юношество к серьезным научным занятиям» [2, с. 5].

Подобные оценочные суждения вызывали серьезные возражения не только среди сторонников глубоких реформ, но и среди тех, кто ратовал за умеренные преобразования. Так, российский историк, педагог и благотворитель, издатель журнала «Русская школа» Яков Григорьевич Гуревич был убежден в том, что «серьезное глубокое изучение» «богатой и разнообразной» древней литературы могло бы «много способствовать» развитию обучающихся. Однако, как подчеркивал он, уровень изучения «древних языков в наших гимназиях... не может... привести к серьезным результатам» [4, с. 37].

Проблема состояла в том, что в российских гимназиях изучение этих языков в значительной степени концентрировалось на освоении грамматики. Однако, как отмечал Я.Г. Гуревич, «изучение латинской и греческой грамматики, предмета крайне отвлеченного и сухого, всего менее соответствует складу детского ума ...» [4, с. 35].

Среди сторонников реформы средней школы точки зрения по вопросу о месте древних языков в учебных планах гимназий были крайне противоречивыми. Так, например, Варвара Федоровна Михайлова в своей брошюре «К вопросу о реформе средней школе» подчеркивала: «Что... касается древних языков, то не об ограничении программы преподавания их мечтает русское общество, а о полном их упразднении: они не нужны нам ни для умственного развития наших детей, ...ни для нравственного их воспитания...» [12, с. 22].

Одновременно с этим выступали инициаторы, считавшие уместным включение в учебные планы реальных училищ, в целях повышения качественного уровня получаемого в них образования, древних языков. Среди них профессор Николай Андреевич Бунге [1], правовед, общественный и политический деятель Владислав Францевич Залеский [6] и др.

Немало было и тех, кто следовал точке зрения, сформулированной педагогом и государственным чиновником Николаем Матвеевичем Терновским. Он писал, что система классического образования должна быть оставлена «для желающих». «В малых количествах, – отмечал он, – таковые найдутся и, быть может, с любовью будут изучать древние языки» [19, с. 4].

Вопросы содержания гимназического образования, явные перекосы в сторону преподавания древних языков, безусловно, были актуальны, вызывали серьезное недовольство в различных слоях российского общества. Однако ими не ограничивалась проблематика среднего общего образования. Так, Я.Г. Гуревич убежденно заявлял: «Всякому, кто мало-мальски знаком с постановкой учебно-воспитательного дела в наших средне-учебных заведениях... хорошо известно, что наши реалисты, как и ученики корпусов и ученицы женских гимназий и институтов... могут смело конкурировать с абитуриентами наших гимназий в отношении безграмотности, недостаточного знакомства с родной литературой, всеобщей и отечественной географией, всеобщей и русской историей, с физикою и другими учебными предметами...» [4, с. 2].

«Средняя школа не исполняет ту миссию, которая на нее возложена», – таков был вывод, вытекавший из критических публикаций. В подтверждение этого, например, Н. М. Терновский подчеркивал, что средняя школа «по идее мирового понятия об образовании» должна достигнуть того, чтобы сфера «доступных известному возрасту сведений» была «разумно усвоена», а главное, чтобы выпускник получил такое «умственно-нравственное развитие», которое дало бы ему в руки «способность и умение продолжить самообразование» и быть «до некоторой степени пригодным для дела и жизни». «К сожалению, – констатировал Н.М. Терновский, – ...юноша, окончивший гимназию с аттестатом зрелости,

является в высшие школы и жизнь с совершенно в большинстве случаев тупым самосознанием своих умственно-нравственных сил и потому самолично почти неспособным определить, к чему он готов...» [19, с. 13].

Негативную оценку результатов обучения в средней школе давал писатель и преподаватель учительской семинарии Александр Сергеевич Рождествин. Он писал, что если бы год или два спустя после окончания средней школы «наших гимназистов, реалистов, гимназисток» спросить, что у них осталось от того, что они изучали в школе, то были бы «поражены скудостью их знаний», поскольку вся та «книжная премудрость», которой «начиняли их головы» улетучилась. «Юноши и девицы, – констатировал А.С. Рождествин, – ... совсем не замечают своей потери... Зато они искренно сожалеют о том, что... не вынесли из школы того, что им почти на каждом шагу бывает нужно. Один жалеет о том, что, пройдя в средней школе полный курс арифметики, алгебры, геометрии и тригонометрии, совсем почти не умеет прилагать свои математические знания к жизни. Другой грустит о том, что, посвятив почти все школьные годы на изучение языков, он тем не менее не выучился ни читать, ни объясняться ни на одном живом иностранном языке. Третий негодует на то, что, изучив все тонкости российской грамматики и пройдя даже курс логики, не может ясно, толково и логично излагать свои мысли о самих простых предметах» [16, с. 8].

Резко отрицательно воспринимал результаты школьного образования инженер-педагог Г.М. Кантель. «Мы образовываем и воспитываем не культурно-цивилизованных, граждански-зрелых людей, – заявлял он, – а механически-дрессированных, зеленых юношей, привыкших думать и действовать по определенному шаблону, неспособных сделать ни одного шага в жизни без посторонней помощи» [7, с. 10].

Свое понимание проблем и недостатков средней школы сформировалось и у Министерства народного просвещения. В общих чертах оно было представлено циркуляре министра Н.П. Боголепова от 23 декабря 1899 г. В нем отмечалось, что «обнаружились ...недостатки, на которые слышатся жалобы среди педагогов и родителей» [17, с. 1619]. Они, по мнению министра, состояли в следующем:

отчужденность от семьи и «бюрократический характер» средней школы, невнимание к личным особенностям учащихся, пренебрежение нравственным и физическим воспитанием, специализация школы с самых младших классов, чрезмерность ежедневной умственной работы, недостаточное преподавание русского языка, русской истории и русской литературы и слабое ознакомление с окружающей природой при «излишнем преобладании древних языков», «недостаточная умственная зрелость» оканчивающих курс гимназий и реальных училищ, препятствующая «успешному ходу их занятий» в высших учебных заведениях и др.

В ходе развернувшейся в стране дискуссии о средней школе не только высказывались критические замечания о ее состоянии, но и формулировалось разнообразное видение задач и направлений требуемой реформы, от общих рассуждений до более или менее продуманных проектов преобразований. Выдвигавшиеся предложения касались как пересмотра содержания обучения и воспитания, направлений деятельности средней школы, так и перестройки ее организационной структуры.

Глубокие по своему содержанию критические замечания и соответствующие предложения, касавшиеся принципиальных основ педагогической деятельности средних школ, сути образовательного процесса, осуществлявшегося в них, выдвигались Я.Г. Гуревичем. Он говорил о необходимости ослабления искусственной регламентации творческой деятельности преподавателей не только в отношении методических приемов, но и выполнения учебных программ, об установлении внутренней связи в преподавании различных предметов путем согласования их программ, о внедрении способов преподавания, проникнутых «объединяющими принципами мысли», а не сводящихся «к простому неосмысленному зубрению», об обеспечении развития индивидуальности учащихся, а не ее «систематического ступенькивания и стирания» [4, с. 3–4].

Предложения перестройки в ходе реформы содержания и направленности среднего образования выдвигал Г.М. Кантель. Он выделял три основных «дефекта», которые были свойственны школе: 1) незаконченность образования и отсутствие практической подготовки учащихся; 2) чрезмерные умственные



занятия; 3) отсутствие общего развития и нравственных устоев учащихся. Реформа должна была обеспечить ликвидацию этих недостатков.

Интересную идею высказывал Н.М. Терновский. Выступая за пересмотр содержания образования в средней школе, он ратовал за внимательное отношение к этой важной процедуре, предлагал ввести предварительную апробацию нововведений. Для этого он считал необходимым создавать так называемые образцовые гимназии, «с учебной стороны» подчиненные университетам. Этим должна была решаться задача «сближения университетского образования с образованием средней школы». «А этого достигнуть возможно, – писал Н.М. Терновский, – только при соединении лучших педагогических сил, сгруппированных в образцовых гимназиях..., под высшим наблюдением университетской ученой коллегии, которая явится в то же время и высшим руководителем самого педагогического дела» [19, с. 27]. По мнению Н.М. Терновского, деятельность образцовых гимназий должна будет способствовать тому, что «выработка государственной системы образования получит свое зрелое, практическое применение в жизни» [19, с. 28].

Особое место в определении задач по реформированию школы занимали предложения, связанные с воспитательной работой школы. Надо сказать, что в обществе получило широкое развитие мнение о том, что задача школы – обучение детей, а воспитание не входит в ее функционал. Так, В.Ф. Залеский писал: «Для меня не представляет сомнения, что средняя школа не может воспитывать молодежь. <...> Дело воспитания молодых людей должно быть предоставлено семье, при надлежащем руководительстве учебного начальства. Задачи же средней школы сводятся к постановке дела *образования* (курсив автора. – А. П.)» [6, с. 15–16].

В этих условиях принципиально важными были аргументы в пользу усиления воспитательного воздействия учебных заведений. Яркое, эмоциональное об этом писал учитель Александр Александрович Лютецкий. «Школа не достигает истинного своего назначения – давать родине в лице своих питомцев людей христианского духа, привязанных к своему отечеству, – подчеркивал он. –

Происходит это от полного отсутствия воспитательного значения школы, которое, в сущности, должно преобладать над образовательным...» [11, с. 30]. Главное, что можно и нужно было сделать в этом направлении – это наладить связь школы с семьей, которая была «совершенно удалена от школьного дела».

На остроту отмеченной проблемы указывал и Лев Львович Толстой – писатель, сын Льва Николаевича Толстого. «Школа в деле духовного воспитания, – констатировал он, – играет самую ничтожную роль в современной нашей жизни, если не играет никакой» [20, с. 24]. Л.Л. Толстой выражал надежду, что предстоящая реформа средней школы «исправит этот крупный недостаток».

Многие участники развернувшейся дискуссии не ограничивались предложениями, направленными на частичное изменение школьной жизни, совершенствование содержания образования. Они выступали за принципиальное изменение организационной структуры средней школы. Так, В. Ф. Михайлова писала: «Русское общество со страхом и трепетом ожидает решения будущего своих детей, но вместе с тем его не покидает и надежда, что училищная комиссия... создаст новый тип средней общеобразовательной школы вместо прежней двухтипной реальной и классической...» [12, с. 25].

Были представлены и более конкретные модели единой школы. Интересный вариант предлагал Н.А. Бунге. Он выделял тот факт, что сложившаяся в России система образования «расчленена» на несколько «слабо связанных между собою категорий» с «ярко выраженным сословным характером», в том числе средние учебные заведения подразделялись «на две не связанные между собою категории школ». При данной системе, подчеркивал Н.А. Бунге, уже в 8–9-летнем возрасте, когда способности или склонности ребенка «совсем еще не определились», родителям приходилось «решать вопрос, подготовить ли ребенка в университет или в технологический институт, сделать ли из него военного, моряка или сельского хозяина» [1, с. 8]. Нужна была, по мнению Н.А. Бунге, единая средняя школа, которая удовлетворяла бы «как классиков, так и реалистов».

Однако речь не шла о создании единообразной для всех школе со стандартным набором предметов. Н.А. Бунге предлагал все средние школы «при

переходе из 4-го в 5-й класс» расчленил на два отдельных «между собою связанных, но не слитых» учебных заведения. Первая ступень преобразовывалась в «одну среднюю общеобразовательную школу для младшего возраста». Средние же общеобразовательные школы для старшего возраста – говорил Н.А. Бунге, – «могли бы быть устраиваемы по различным типам с преобладанием в них той или другой группы общеобразовательных предметов, ...однако, всем лицам, окончившим ...школу... должно быть предоставлено право поступать в любое из высших учебных заведений» [1, с. 26].

В определенной степени схожая образовательная система уже обсуждалась на уровне Императорского русского технического общества еще в 1880-е гг. Об этом рассказывал в своей статье «Государственная система школ» Фёдор Венедиктович Езерский. Он писал, что участники обсуждения были обеспокоены тревожными статистическими данными, которые свидетельствовали, в частности, что из принятых в 1 класс гимназий до 8 класса доходило только 15% учеников. «Судьба отпадающей молодежи, – делал вывод Ф.В. Езерский, – так ужасна, что эти не закончившее никакого курса, не получившие никакого закругленного образования, а как бы на всю жизнь клейменые, заслуживают самого глубокого внимания» [5, с. 2].

Суть выработанных тогда предложений, использовать которые, как считал Ф.В. Езерский, «еще и теперь не поздно», состояла в преобразовании средних учебных заведений на два учебных заведения. При переходе из 4 в 5 класс должны были проводиться экзамены. По их результатам следовало «выдавать окончившим четыре класса» свидетельства об окончании «основного общего образования». «Эти... свидетельства, отмечал Ф.В. Езерский, – у окончивших 4 класса подымут дух, самолюбие, с которыми они оживленнее пойдут вперед. Главную же, наибольшую пользу надо ожидать от того, что такие свидетельства, выдаваемые окончившим первые 4 класса, спасут если не все 85 проц., то весьма значительный процент отстающих» [5, с. 3]

У идеи создания единой школы было много сторонников. Однако немало было и принципиальных противников. Одним из них был П.А. Капнист. Он

заявлял: «Мы признаем идею какой бы то ни было единой школы ошибочную в самой ее основе (курсив автора. – А. П.) и считаем всякую попытку слить во едино школы различных направлений столько же практически вредною, сколько и несогласною с интересами просвещения» [8, с. 55–56].

П.А. Капнист выступал за «возможно большее» разнообразие школ, как общеобразовательных, так и «специальных и всяких иных». «Только при этом условии, – писал он, – возможно, с одной стороны, удовлетворить действительно, а не только на словах, потребности государства и общества, а с другой стороны – пойти навстречу нуждам и желаниям семей, а равно индивидуальным наклонностям учащихся» [8, с. 56]. Разнообразие школ, естественно, понималось не как хаотичное, бессистемное создание разных учебных заведений. П.А. Капнист считал «совершенно правильным» разделение средних учебных заведений «по их направлению и назначению» на самостоятельные категории: школы классические (гимназии) и школы реальные (реальные училища). Внутри этих категорий учебные заведения объединялись «единством цели и направления», при этом различались «разнообразием видов».

Таким образом, сложившееся в обществе отношение к проблемам среднего общего образования наглядно свидетельствовало о настоятельной необходимости его реформирования. В январе 1900 г. под председательством министра народного просвещения Н.П. Боголепова начала работать Комиссия по вопросу об улучшениях в средней школе. Ее задача состояла в том, чтобы «обсудить все-сторонне существующий строй средней школы с целью выяснить его недостатки и указать меры к их устранению» [17, с. 1621]. Нарботанный комиссией материал, как заявляло министерство, «подлежал дальнейшему разбору и обработке, требовавших уже выбора определенного направления в вопросе о реформе среднего образования» [10, с. 38].

Продолжение этой работы предстояло осуществлять новому министру просвещения. 14 февраля 1901 г. на Н.П. Боголепова было совершено покушение, в следствие которого 2 марта 1901 г. он скончался. Новым руководителем ведомства был назначен П.С. Ванновский. Им была создана специальная комиссия,

которая продолжила деятельность по разработке проекта реформирования средней школы.

В результате напряженной работы проект реформы был сформирован. Он вызвал крайне противоречивые оценки в обществе, от восторженных до глубоко отрицательных. Главное же, что определило его судьбу, – это недовольство содержанием и направленностью реформы со стороны императора Николая II. Он заявлял, что у него «не лежит... сердце к этой быстрой ломке нашей школы». Неудовольствие было «не столько по отношению к самому проекту, сколько к своевременности его – именно теперь в это и без того смутное время» [14, с. 61].

Система образования России, несмотря на частичные изменения, продолжала накапливать свои проблемы и недостатки.

### *Список литературы*

1. Бунге Н.А. К вопросу о народном образовании в России / Н.А. Бунге. – Киев, 1901. – 49 с.
2. Георгиевский А.И. Предположенная реформа нашей средней школы / А.И. Георгиевский. – СПб., 1901. – [2], II. – 112 с.
3. Григорьевский М.С. Педагогические воззрения К.П. Победоносцева / М.С. Григорьевский. – Киев, 1909. – 27 с.
4. Гуревич Я.Г. К вопросу о реформе системы среднего образования, в особенности же классических гимназий / Я.Г. Гуревич. – СПб., 1900. – VI. – 55 с.
5. Езерский Ф.В. Государственная система школ: [С приложением извлечений из трудов Е.Н. Андреева] / Ф.В. Езерский. – СПб.; М., 1901. – [6]. – 80 с.
6. Залеский В.Ф. К вопросу о реформе средней школы: [С приложением примерных программ с краткими объяснительными записками] / В.Ф. Залеский. – Казань, 1900. – 92 с.
7. Кантель Г.М. Проект реформы современной средней школы / Г.М. Кантель. – СПб., 1901. – 35 с.
8. Капнист П.А. К вопросу о реорганизации среднего образования / П.А. Капнист. – СПб., 1901. – VI. – 107 с.

9. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. – Изд. второе / П.Ф. Каптерев. – Пг., 1915. – 746 с.
10. Краткий обзор деятельности Министерства народного просвещения за время управления покойного министра Н.П. Боголепова. (12 февр. 1898–14 февр. 1901 гг.). – СПб., 1901. – 82 с.
11. Лютецкий А.А. К вопросу о реформе средней школы: самобытное воспитание / А.А. Лютецкий. – М., 1900. – 95 с.
12. Михайлова В.Ф. К вопросу о реформе средней школы / В.Ф. Михайлова. – Киев, 1901. – 50 с.
13. Пещеров Д.В. Научно-педагогические подходы к оцениванию учебных достижений в трудах отечественных педагогов конца XIX – начала XX вв. / Д.В. Пещеров // Проблемы современного образования. – 2021. – №5. – С. 129–138.
14. Письмо Николая II П.С. Ванновскому // Былое. – 1918. – №1. – С. 60–61.
15. Победоносцев К.П. Московский сборник / К.П. Победоносцев. – М., 1896. – 304 с.
16. Рождествен А.С. Ввиду реформы средней школы / А.С. Рождествен. – Казань, 1900. – 69 с.
17. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – СПб., 1864–1904. – Т. 16: Царствование государя императора Николая II, 1899-й год. – 1903. – С. 1619–1622.
18. Телкова В.А. Педагоги-словесники конца XIX – начала XX века о проблемах лингвистического образования / В. А. Телкова // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2020. – №2 (37). – С. 45–52.
19. Терновский Н.М. Мысли к вопросу о реформе средней школы / Н.М. Терновский. – Житомир, 1900. – [2]. – 51 с.
20. Толстой Л.Л. Семья и школа: (их настоящее и будущее): бесплатное приложение к журналу «Спутник здоровья» за декабрь 1901 года / Л.Л. Толстой. – СПб., 1901. – 56 с.

21. Шилова Н.В. Содержание образования и организация учебно-воспитательного процесса в средних учебных заведениях г. Красноярска в конце XIX – начале XX вв. / Н.В. Шилова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2013. – №3 (25). – С. 120–124.