

## Из истории трансформации имперской стратегии и политики оформления фрактального «педагогического пространства» Санкт-Петербурга XVIII в.

Э. В. Онищенко<sup>1</sup>, М. А. Малязина<sup>2</sup>

<sup>1</sup>профессор кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка  
Института детства, доктор педагогических наук,

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.  
Россия, г. Санкт-Петербург. ORCID: 0000-0002-8486-4169. E-mail: eleonoraon@mail.ru

<sup>2</sup>специалист 1-й категории Учебного управления,  
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.  
Россия, г. Санкт-Петербург. E-mail: malyzinamaggi@gmail.com

**Аннотация.** Задачи модернизации системы профессионального образования в Российской Федерации на современном витке исторической спирали развития ставят вопрос о необходимости системной оценки истоков и ведущих аспектов становления и оформления системы высшей профессиональной подготовки в России, которое происходило в XVIII веке. В статье впервые представлен сравнительный анализ организации и реформирования российского образования в данный исторический период на примере оформления отдельных «педагогических уголков» урбанизированной среды Санкт-Петербурга как особого вестернизированного мегаполиса.

Авторами на основе бинарной системы оригинальных критериев дана фрактальная оценка образовательного пространства «северной столицы», заявлены новационные аспекты характеристики исторической динамики аксиологических установок реализации имперской образовательной стратегии в течение XVIII века – от «утилитарно-практической» (правление Петра I) через «эстетическую» (правление Елизаветы Петровны) к «этической» (период правления Екатерины II).

Материалы статьи могут быть применены в педагогической практике при выработке необходимой специализированной траектории и алгоритма историко-педагогической подготовки в условиях модернизации системы профессионального обучения в современной России.

**Ключевые слова:** модернизация образования, образовательное пространство, образовательная стратегия и политика, образовательные институты, профессиональная подготовка, фрактальный статус, эпоха Просвещения.

**Введение.** Сегодня, в начале XXI века, происходят существенные преобразования, связанные с модернизацией всей системы профессиональной подготовки в Российской Федерации. В частности, в качестве одного из ведущих приоритетов государственной политики и стратегии реформирования современной системы высшего педагогического образования исследователи отмечают наличие новых социокультурных перспектив развития современного общества и образования, которые «детерминированы осознанием необходимости обращения особого внимания на потребности и своеобразие развития подрастающего поколения» [16, с. 270]. При этом особо подчеркивается, что в контексте целенаправленного формирования профессиональной компетентности будущих педагогов следует учитывать: «приобретаемые знания и опыт создают предметную картину созерцаемого и объясняют законодательство, по которому живет и воспринимается окружающая действительность» [24, с. 10]. Именно поэтому для детального изучения динамики исторической смены собственно ведущей парадигмы образования, которая дана в современных работах (Н. О. Верещагина, М. Н. Городова, В. Е. Ларионов, В. П. Соломин, В. Д. Сухоруков, З. Н. Ткачева и др.), нами поставлена исследовательская задача: дать оценку характерных особенностей построения символической, феноменологической и нормативной базы образования XVIII века как одного из тех хронологических перио-

дов, когда «происходила кардинальная трансформация государственной национальной стратегии и общей политики развития профессиональной подготовки будущего педагога» [25, с. 14]. Подобная проблематика является перспективной и новационной в силу универсальности и недостаточной изученности данных исторических явлений.

**Теоретические основы.** Для решения данной задачи следует обратиться к имеющемуся историческому опыту, когда представители педагогического сообщества в контексте собственного профессионального самоопределения начали ориентироваться как на «традиции» взрослого мира, так и на потребности субкультуры детства как ее существенного элемента. Значимым становится также «тот факт, что... смысл детства состоит в постижении мира, в котором живет ребенок, его знаков и символов. Детство выступает тем пространством, которое соседствует с пространством взрослого мира» [21, с. 75]. Поэтому возникает насущная потребность раскрыть своеобразие создания «педагогических уголков» как специфической образовательной среды с учетом оценки ее фрактальных особенностей.

При этом мы учитываем, что еще в конце прошлого XX века в трудах М. В. Осориной особо подчеркивалось, «что мир детей сосуществует с миром взрослых в одном и том же физическом пространстве, однако мы удивительно слепы по отношению к жизни и культуре племени детей» [17, с. 7]. Одновременно сегодня признается, что именно в научных работах «эпохи Просвещения» были заложены основы для создания следующих научных направлений исследования: «культурно-историческая психология детского развития (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин); этнография детства (М. Мид), история детства (Ф. Арьес), экология детства (Ю. Бронфенбреннер)» [4, с. 42].

Продолжая данный список, с учетом общей кросскультурной направленности исследований конца XX – начала XXI века, можно с полной уверенностью утверждать, что одновременно возникли и активно развиваются сегодня такие научные сферы, как *психология детства* (В. М. Бехтерев, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейн, З. Фрейд, С. Холл, В. Штерн, Э. Эриксон) и *педагогика детства* (П. П. Блонский, К. Н. Вентцель, С. Н. Гессен, Ф. Дольто, Д. Дьюи, В. В. Зеньковский, Э. Клапаред, Я. Корчак, А. Нейлл, М. Монтессори, В. Г. Сухомлинский, Л. Н. Толстой, Г. Шаррельман, С. Т. Шацкий) [1, с. 35].

Глобальная трансформация отношения к детству в обществе привела к тому, что основы «авторитарной» психологии и педагогики были качественно модернизированы в контексте формулировки принципов гуманистической аксиологии и развития идей педоцентризма. Именно с этих позиций мы считаем возможным рассматривать процесс сосуществования мира детей и взрослых в едином социокультурном пространстве города (на примере Санкт-Петербурга), когда впервые стал происходить учет психофизиологического, психологического и социокультурного своеобразия мира детей. Это подтверждается трактовкой детства как важного социального явления согласно мнению Б. В. Маркова, который рассматривает его «как особую популяцию или специфическую цивилизацию».

Это значимое требование следует адекватно использовать и в ходе анализа системы профессиональной подготовки педагога, которая должна обязательно включать в себя изучение и оценку своеобразия «*пространства детства*» как составляющей особого «*педагогического пространства*», в т. ч. определенного геополитического региона с учетом выбранного хронологического периода. Именно территориальное самосознание как имманентно присущая человеку в период детства потребность вступает в конфликт с идентичностью без границ, и потому относительность суждений о себе как таковом сопровождается ответами на вопросы, которые включают «в себя идентификацию с местом происхождения и проживания... которая связана с обозначения факта восприятия человеком себя как принадлежащего к некоторой территориальной обозначенной социальной общности разного масштаба (страны, региона, города... и т. п.). Используется целый веер понятий: *региональная идентичность* (regional identity), *идентичность со средой* (environmental identity), *городская идентичность* (city identity, social urban identity), *идентичность с местом* (place identity), *локальная идентичность* (local identity), нередко объединяемых, особенно в русскоязычных исследованиях, в концепт *территориальной идентичности*» [7], т. е. можно констатировать наличие своеобразного «духа места».

**Обсуждение.** Поясним более детально эту новационную и ведущую для нашей статьи идею. В своем исследовании мы опираемся на мнение Г. И. Арямновой, которая указывает, что существует необходимость изучения особенностей организации процесса «образования ребенка, когда растущий человек из существа биосоциального становится существом социально-биологическим, т. е. он присваивает культуру, ценности, права и потребности определен-

ной социально-демографической группы населения» [26, с. 29]. При этом его анализ должен опираться на особенности реализации новационной гуманистической миссии собственно образования, когда следует оценивать готовность к выполнению подобных функциональных обязанностей со стороны всех субъектов данного процесса сотрудничества: ребенка (как свободного и активного участника процесса инкультурации) и педагога (как его организатора, куратора и фасилитатора).

Современные исследователи (Т. В. Газизова, С. А. Коваль, З. У. Колокольникова, О. Б. Лобанова, С. В. Митросенко, О. В. Мосина, Л. Х. Цеева и др.), оценивая подобную проблематику, как правило, обращаются к недавнему прошлому – истории становления «реформаторской педагогики» конца XIX – начала XX в. и, собственно, самому XX веку. Однако мы считаем, что возможно и необходимо обращение к более ранним этапам развития системы управления и организации образовательной сферы, сформировавшимся в Российской империи именно в XVIII веке – в период, который сегодня обозначается как «эпоха просвещения».

Данная особенность была отмечена еще в работах И. Д. Демаковой, согласно которой именно в конце XVII – начале XVIII вв. «появилась новая концепция детства, в которой подчеркивалось, что любовь к ребенку должна выражаться не в баловании и увеселении детей, а в психологическом интересе к их воспитанию и обучению. XVIII век дает концепцию рационального воспитания, основанного на строгой дисциплине... которая систематизировала и упорядочила жизнь ребенка, а также способствовала дифференциации детства как периода жизни» [4, с. 42]. Именно поэтому, с нашей точки зрения, можно констатировать, что профессиональная подготовка педагога на этом историческом этапе становится жестко нормативной, структурированной и детерминируемой требованиями реализации основных функций его будущей профессиональной деятельности.

Кроме этого, в контексте заявленной темы мы солидарны с мнением представителей Санкт-Петербургской школы дошкольной педагогики под научным руководством А. Г. Гогоберидзе о том, «что детство как самостоятельное понятие образовалось к началу XVIII века. Предшествующий ему XVII век понимал детство как период незрелости, своеобразное отклонение от нормы, под которой понималась взрослость. Ребенок, начавший ходить в школу и приступивший к обучению, тут же становился взрослым и им закономерно считался» [5, с. 17]. В связи с этим с точки зрения периодизации культуры, образования, развития научной и общественной мысли именно в эпоху Просвещения интерес к педагогической проблематике был детерминирован признанием особой ценности научного и технического прогресса и утверждения представлений о всеисии разума и интеллекта, рационально осваивающего законы мироустройства и преобразующего его в контексте организации образования на рациональной основе.

Подобная трактовка, на наш взгляд, связана также с «уверенностью в возможности преобразования общества в соответствии с умпостигаемой природой человека посредством просвещения народа, выращивания новой породы людей, способной к рациональной организации своей жизни» [8, с. 8], в т. ч. с учетом основных норм элитарной этики и поведения в кругу себе подобных. Именно поэтому мы рассматриваем характерные закономерности и общие тенденции смены ведущих приоритетов общей имперской законодательной стратегии и ведущих направлений политики их нормативной реализации на примере «педагогического пространства» Санкт-Петербурга, который в указанный исторический период «стал своеобразной «экспериментальной площадкой» в данной области... именно здесь появились учебные заведения, неизвестные прежде в нашей стране, причем некоторые из них на тот момент не имели аналогов и в Европе» [12, с. 215].

**Результаты.** Представим основные особенности исторической динамики оформления стратегии и политики образования, выявленные нами на примере создания отдельных учебных заведений (как особых фрактальных центров «образовательного пространства» северного мегаполиса). Следует пояснить, что для облегчения процесса реформирования страны, еще в самом начале XVIII века Петр I делает Санкт-Петербург столицей Российской империи и начинает на примере этого нового регионального центра апробацию инновационной образовательной государственной политики и многочисленных локальных социокультурных реформ. Эти преобразования, если интерпретировать формулировку Э. Д. Днепров, «всегда реализуют социально-политические и собственно образовательные задачи. Новое общество нельзя построить без нового образования, нужно его опережающее развитие, особенно в современном мире» [28, с. 15]. При этом нужно особо учитывать, что подобная инновационная деятельность потребовала организации в рамках оформления городской территории целого

ряда инновационных специфических культурных, научных и учебных заведений, экспериментальная работа которых становится основанием для создания в новой столице империи своеобразной «вестернизированной» территории, которая:

- обеспечивала ее вовлеченность в культурно-исторический контекст модернизации образования по «европейскому типу» (Ю. М. Лотман);
- стимулировала существенное возвышение ее политического и социально-экономического статуса за счет западного культурного трансфера (М. С. Каган);
- нацеливала на изменение общей политики управления образованием со стороны имперского правительства, в т. ч. за счет реформирования собственно системы управления образованием, расширения ее сферы через вовлечения в нее учреждений элитарного образования и оформления государственной системы защиты, поддержки детства и призрения детей (М. В. Осорина);
- предполагала создание и успешное функционирование комплекса специальных ведомств, на которые замыкались бы вопросы организации и реформирования образования в рассматриваемый нами период, так как до этого соответствующие учреждения изначально курировались лишь по «отраслевому» принципу (В. А. Змеев).

Именно эти характерные особенности, по нашему мнению, способствовали созданию реальных условий для необратимых преобразований «педагогического пространства» Санкт-Петербурга в контексте создания инновационных типов учреждений, которые одновременно становились своеобразными фрактальными центрами, способствующими интенсификации процедур и механизмов аффилиации всех их посещающих, а также модернизации прилегающей к ним культурной городской среды. Мы считаем, что данный процесс был связан с возложением на педагогов новационной для заявленного периода функции по организации и управлению пространством комфортного окружения мира ребенка, в т. ч. на основе готовности гармонизировать свои отношения с ребенком и переноса его на способы последующего выстраивания гармоничных отношений самого ребенка «со сложным и удивительным миром природы, людей, предметов, искусства и собственным миром» [17, с. 272].

В связи с этим следует обратиться к более детальной оценке заявленного нами ведущего критерия оценки создаваемого «педагогического пространства» Санкт-Петербурга, т. е. его анализа с позиции *фрактальности*. Данный феномен был создан в рамках синергетического подхода, согласно которому культура понимается как открытая нелинейная самоорганизующаяся система. Так, сам термин «фрактал» в научной среде появился благодаря известному франко-американскому математику Б. Мандельброту, который еще в 70-е гг. XX века использовал его «для обозначения нерегулярных геометрических форм, обладающих самоподобием во всех масштабах, и в соответствии с семантикой исходного глагола *frangere* имеет значение «фрагментированный», «изломанный» и «неправильный по форме» [13, с. 18].

Логично предположить, что в ходе оценки ведущих механизмов формирования урбанизированной культурной среды следует давать ее анализ, в т. ч. с точки зрения ее фрактальной динамики, т. е. соотношения устойчивости и изменчивости в формате актуализации символических паттернов прошлых эпох и традиций. При этом мы опираемся на мнение Е. В. Николаевой, которая отмечает, что данная характеристика применима и к оценке урбанистической территории городов, т. к. «глубинные вертикальные и горизонтальные городские структуры и самые сложные «срезы» городской реальности... демонстрируют определенное подобие по отношению к знаковым формам, структурам и элементам социальной, политической, экономической и художественной жизни государства в целом» [15, с. 92]. В связи с этим мы считаем, что «педагогическое пространство» Санкт-Петербурга XVIII века было нацелено на реализацию следующих бинарных групп критериев его фрактальности: *функциональность и спонтанность* застройки, *структурированность* и *иерархичность* зонирования, а также *семiotическое наполнение* профессионально-педагогической и детской символикой.

Поясним данные характерные особенности оценки фрактальности более детально. Мы считаем, что в ходе проведения социокультурного анализа следует учитывать тот факт, что обращение к истории первоначального этапа оформления городской «педагогической» территории свидетельствует о том, что в XVIII веке ее актуализация происходила благодаря заявленной еще Петром I в контексте становления общей стратегии и политики развития образования, в т. ч. за счет:

- возложения ответственности за организацию образовательных заведений различного уровня не только на Православную церковь и Синод, но, в первую очередь, на руководите-

ля Российской империи и непосредственно подчиненного ему правительства в лице вариативных министерств и отдельных ведомств;

– замены исключительно канонического религиозного содержания обучения при церкви/храме с учетом традиций и ритуалов Православия на работу первых светских учебных заведений с секуляризированной образовательной программой;

– подготовки комплекса стратегической и тактической нормативной документации, утверждения как общегосударственных, так и локальных учебных планов и программ образования, имеющих четко выдержанный научный характер;

– появления первых научно-исследовательских и просветительских организаций, а также учебных учреждений высшего профессионального образования, создание которых одновременно становилось специфическим «культурным» центром для развития науки, образования на ближайшей к ним окружающей территории.

С этой точки зрения для нас важным становится утверждение, согласно которому сегодня признается: открытие новых типов учебных заведений в Санкт-Петербурге XVIII века происходило первоначально самопроизвольно и автономно, нерегулярно и спонтанно [6]. Однако проведенный нами анализ архивных материалов и оценка картографических материалов указанного периода показала, что создание городских «педагогических» зон/уголков осуществлялось первоначально последовательно, в т. ч. на основании планов функциональной дифференцированной застройки отдельных районов городской среды. При этом в контексте их реализации присутствовали многочисленные эксперименты и «прожекты», которые изначально оценивались исключительно позитивно. Лишь в XIX веке термин «прожектёрство» стал нарицательным, имеющим негативное значение.

Поясним данный тезис... Приход Петра I к власти в 1689 году способствовал переориентации Российской империи на экономику, финансовую систему, а также культуру и образование ведущих протестантских стран Западной Европы – Англию, Голландию, Северную Германию. Следствием данного курса было основание Санкт-Петербурга, по крылатому выражению Ф. Альгаротти как «окна в Европу» [27]. В частности, в исследовании Н. Н. Петрухинцева особо подчеркивается, что развитие образования в России на этом историческом этапе приняло явно выраженную прагматическую, в т. ч. и сугубо утилитарную направленность [19], так как характер реформ диктовался, прежде всего, нуждами войны. В связи с этим зарождение нового уровня образования – высшей школы – при Петре I первоначально было непосредственно связано с профессиональной подготовкой представителей наиболее востребованной военной сферы и образованием морских и сухопутных офицеров.

На этом основании мы утверждаем, что в качестве характерного примера начала создания подобного «педагогического пространства» в Санкт-Петербурге, которое доказало свою эффективность и рациональность организации, в т. ч. на основании частичного переноса европейского опыта, выступает застройка набережных Васильевского острова (в XVIII веке – Адмиралтейского). Существенное внимание Петр I стал уделять оформлению единого комплекса вновь создаваемых научных учреждений с учетом их комплексного территориального расположения и совмещения деятельности, в т. ч. с учетом четкой структуризации и юридического закрепления их системы управления и нормативного документирования.

В этом, на наш взгляд, проявилась концептуальность создания императором новой системы зонирования городской среды согласно ее функциональным приоритетам (промышленным/культурным/образовательным и т. д.). Следует отметить, что им было предложено создание особой культурно-образовательной городской зоны, оформление которой первоначально ориентировалось на спонтанность применения фракталов геометрического типа, за счет расположения здесь единого комплекса соответствующих объектов: Кунсткамеры (1714), Корпуса Морской Гвардии (1715), Академии наук и искусств с подчиненными ей академическими образовательными учреждениями: университетом (1724) и гимназией (1726).

Вполне естественно на этом примере сделать вывод, что благодаря «петровским» планам и нововведениям данное пространство получило особый фрактальный статус и стало значимым научным центром для реализации проектов по профессиональной подготовке подрастающего поколения, т. е. средой, открытой для развития новаций в науке, культуре и образовании в новой российской столице. На этом основании можно констатировать, что именно в Санкт-Петербурге получила практическое воплощение модель создания единого комплекса научных, культурных и образовательных заведений, реализующих в ходе своей деятельности просветительские функции по отношению к подрастающему поколению, кото-

рые становились основанием для оформления городских «педагогических площадок» как особых образовательных зон.

В связи с этим в качестве первого в России культурного/научного/просветительского учреждения «вестернизированного» типа на Стрелке Васильевского острова следует указать Кунсткамеру (как музей и хранилище коллекций редких и неординарных находок, природных и социальных раритетов: документов, инструментов, бытовых предметов, оригинальных произведений декоративного искусства и иных экспонатов, а ныне Музей антропологии и этнографии имени Петра Великого). Современные историки особо отмечают тот факт, что создание подобной музейной площадки одновременно имело инновационную функцию по сравнению с подобными «хранилищами» в Европе, которая, согласно решению Петра I, должна была стать открытым центром «для просвещения всех желающих сограждан».

При этом сам Петр I, как свидетельствуют мемуары его современников, даже «иногда самолично проводил экскурсии для иностранных послов и русских вельмож» [17] в этот музей. Одновременно, по нашему мнению, одним из элементов фрактальной структуры и семиотическим символом Кунсткамеры стало изображение армиллярной сферы на ее башне, которая отражала модель солнечной системы, а затем стала неофициальной научной эмблемой города.

Изучение архивных материалов [14; 22; 23] свидетельствует о том, что следующим объектом этой педагогической зоны стал Корпус морской гвардии, (который сегодня известен как Морской корпус Петра Великого и продолжает свою работу в составе Военно-морской академии). Обращение к документам и источникам заявленного периода свидетельствует, что свою историю академия вела с момента утверждения в Москве Высочайшего Указа императора от 14 (25) января 1701 года, согласно которому: «...быть школе Математических и Навигацких, то есть мореходных хитростно наук учению», старшие классы которой вскоре переводятся в Санкт-Петербург и находятся под руководством знаменитого французского «прожектора» барона Пьера-Антуана Сент-Илера/С.-Гиллера [14].

Именно он был автором «Проекта для сочинения Морской Академии» [23], согласно которому до учреждения Академии наук в Петербурге это первое в Российской империи светское учреждение частично выполняло ее функции [27]. Так, согласно исследованиям В. К. Грабаря [3], в Академии проходили «подготовку специалисты в области артиллерии, навигации, фортификации и устройства корабля, а с 1718 года – в сфере геодезии, топографии и картографии» [22]. Данные особенности позволяют нам сегодня констатировать новаторский характер этого проекта, так как подобного типа высшего учебного заведения не существовало не только в России, но и в ведущих морских державах Европы и мира.

Продолжением реализации данной стратегии стало открытие в «культурной столице» в 1724 году Академии наук и искусств, что закрепило за Васильевским островом фрактальный статус ведущего императорского научного и одновременно образовательного центра. Для его реализации на сотрудников Академии возлагались и профессиональные педагогические функции. Так, «каждый академик должен был составить учебное руководство для юношества и каждый день по часу заниматься публичным преподаванием своего предмета. Академик должен был приготовить одного или двух воспитанников, которые со временем могли заступить на его место, и высказал пожелание, чтобы такие были выбираемы из славянского народа, дабы могли удобнее русских учить» [29].

Однако все эти планы по стратегическому развитию данной территории не было суждено реализовать самому императору, их воплощением в жизнь активно занимались иные правители Российской империи. Уже после смерти великого реформатора императрица Анна Иоанновна (1730–1740) во многом продолжила реализацию его региональной политики, в т. ч. за счет создания в Санкт-Петербурге системы закрытых мужских военных учебных заведений – кадетских корпусов. Так, первое подобное учреждение – Рыцарская Академия (1732), переименованная позже в Сухопутный шляхетский (1743) и 1-й Кадетский корпус (1800), было открыто ею по инициативе графа П. И. Ягужинского для обучения мальчиков дворянского сословия «арифметике, геометрии, фортификации, артиллерии, шпажному делу, на лошадях ездить и прочим к воинскому искусству потребным наукам» [16]. Располагалось оно в Меншиковском дворце на Васильевском острове, который получил почти официальный статус классической фрактально оформленной образовательной территории.

Позже в городе учреждаются также Морской (1752), Артиллерийский и инженерный кадетские корпуса (1762), занимавшие здания на набережных Невы и реки Карповки, в центральном районе и на Петроградской стороне, в зонах, граничащих с получившим концепту-

альный фрактальный статус Васильевским островом. Именно поэтому можно констатировать, что создание перечисленных учебных заведений происходило в соответствии с общей стратегией реформирования отечественного образования, отражаясь одновременно в урбанистической конфигурации и иерархии территории, а также заполнения административной инфраструктуры городской среды, при этом пространственная фрактальность постепенно преобразовывалась в социокультурную и педагогическую, реализуя общие политические установки российской имперской власти.

В период правления императрицы Елизаветы Петровны (1741–1761) был продолжен общий стратегический курс Петра I, однако региональная политика в области образования, планирование и конструирование соответствующей среды в городе постепенно теряет ярко выраженный петровский утилитаризм и милитаризм и получает характерную для сферы интересов новой российской императрицы эстетическую направленность. С этой целью территория Васильевского острова, ставшая в XVIII веке единой просветительской зоной в городе, была выбрана Елизаветой Петровной для открытия Императорской Академии художеств (1757), хотя указ «Об академии, в которой бы языкам учились, также прочим наукам и знатным художествам», был подписан еще в конце жизни Петра I. В рамках деятельности «Академии всех искусств и ремесел» предполагалась практическая подготовка специалистов творческих профессий на основе создания «классов гравировальных, иконописных, токарных, обучение «мастеров фонтанных дел», слесарных, плотников, литейщиков, оптиков, оловянщиков, медников» [2, с. 70].

Работа этого учреждения началась благодаря активному участию известного научного деятеля М. В. Ломоносова и мецената И. И. Шувалова, которые инициировали его открытие и создание при нем Музея произведений живописи и графики западноевропейских мастеров (в т. ч. копий с известных образцов античной и западноевропейской скульптуры), который функционирует и сегодня. В качестве его символа был предложен герб императорской власти, который поддерживался знаками искусств – скульптуры (гипсовая голова) и живописи (мольберт и кисти). Одновременно особый фрактальный статус получает собственно геометрическая форма здания, которое «представляет собой композицию из круга, вписанного в прямоугольник... Во двор из здания Академии ведут двери, над которыми значатся 4 основные направления ее деятельности: живопись, скульптура, архитектура и воспитание» [18].

В связи с этим мы считаем, что даже архитектурное решение помещений и здания Академии предполагало использование ведущих принципов фрактальности, а также учет потребностей детства, необходимости участия этой территории в учебно-воспитательной деятельности, с точки зрения реализации эстетической направленности общей политики развития образования в контексте выстраивания отдельных элементов подобного урбанистического пространства. Ее деятельность обеспечивала создание в городе открытой социокультурной среды и художественного пространства для знакомства подрастающего поколения различных социальных групп и сословий с основными видами искусства.

Одновременно работа Академии была направлена на организацию эстетического образования детей посредством освоения ими практических творческих навыков, в т. ч. за счет посещения проводимых в академических мастерских и музее разнообразных художественных выставок, знакомства с материалами экспозиций академических учебных классов и научных лабораторий. При этом подобная деятельность дополнялась предоставлением возможности участия детей в культурной жизни Санкт-Петербурга за счет появления детской тематики мероприятий в театрах, музеях, на выставках и других городских площадках.

Дальнейшая работа по функциональному зонированию территории Санкт-Петербурга была связана с периодом правления Екатерины II (1762–1796), когда зона на Университетской набережной стала в т. ч. ведущим символом государственной политики и оформления архитектурного стиля классицизма, а также образовательным центром посредством открытия академического Воспитательного училища и специализированных учебных классов [16]. Сегодня признается, что императрица была сторонницей этических воззрений известных просветителей (Ф. Вольтер, Д. Дидро, Ф. М. Гримм). Поэтому, по нашему мнению, характерной особенностью данного периода стал целенаправленный отбор городских микрорайонов для оформления новых «педагогических уголков» с учетом семантических фрактальных особенностей, в первую очередь, за счет адаптации уже имеющихся автономных территорий и создания на них закрытых учебных заведений для получения образования и нравственного воспитания в соответствии с новыми этическими ценностями светского общества, в т. ч. представительницами женского пола.

Данная деятельность осуществлялась в контексте реализации императрицей новационной комплексной политики женского образования и воспитания, а также открытия (по инициативе известного реформатора И. И. Бецкого) новых городских педагогических центров: Института благородных девиц/Смольного института (1764) и Воспитательного дома (1770). Расположение этих учреждений на территории города происходило уже более спонтанно и не было жестко связано с их функциональной профилизацией. Все зависело от возможностей расположения заведений в зданиях, подготовка которых к выполнению новых педагогических функций не требовала существенных финансовых затрат. Именно поэтому «Воспитательное общество благородных девиц» было расположено на окраине города при Воскресенском Смольном Новодевичьем монастыре близ деревни Смольной. Этот институт согласно специальному указу Екатерины II, «был создан для того, чтобы дать государству образованных женщин, хороших матерей, полезных членов семьи и общества» [29]. Так, сама императрица принимала активное участие в жизни Смольного, который она рассматривала как аналог Сен-Сира (закрытого элитарного женского пансионата во Франции). Она часто бывала в институте, общалась с воспитанницами и классными дамами, интересовалась успехами и проблемами Института, контролировала его руководство [26]. В свою очередь, «смолянки» (выпускницы мещанского отделения) получали педагогическое образование и могли работать в качестве гувернанток, обеспечивая организацию домашнего воспитания детей в семьях представителей дворянского сословия.

Еще одним значимым педагогическим центром, появившимся на карте города уже в конце XVIII века, стала территория Санкт-Петербургского Воспитательного дома, который представлял собой учреждение для работы с детьми из бедных семей, незаконнорожденными и сиротами. Как отмечают современные исследователи, «Воспитательный дом представлял собой целостный комплекс учебно-воспитательных учреждений: открывается ряд педагогических классов, которые в 1837 г. преобразуются в Сиротский институт; создаются мещанское отделение для девушек, желающих получить профессию учительницы или швеи (Александринский сиротский дом), грудное отделение, акушерская школа, школа для нянечек, учительская семинария, училище глухонемых» [9, с. 72].

Управление деятельностью этих городских центров было существенно модернизировано, когда Смольный институт и Воспитательный дом в конце XVIII века взяли под свое личное попечительство члены царской семьи, посредством создания Ведомства супруги императора Павла I императрицы Марии Федоровны. Именно с момента руководства Ведомством Марией Федоровной в качестве герба Воспитательного дома начали использовать этические семиотические знаки, в частности, птицы-пеликана, который согласно римским мифам символизировал любовь к детям, т. к. «себя не жалея питает птенцов». Поэтому пеликан становится официальной эмблемой педагогики и педагогов, в связи с тем, что в этом заведении началась целенаправленная подготовка будущих учительниц, гувернанток, наставниц и воспитателей.

Филантропическая деятельность Ведомства позволила найти средства для перевода Воспитательного дома в новые помещения, для чего были приобретены здания на набережной реки Мойки (дворцы Президента Академии наук графа К. Г. Разумовского и графа А. Г. Бобринского). Таким образом, была организована еще одна важная педагогическая зона, т. к. и сегодня здесь располагается один из ведущих вузов в городе – Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

**Заключение.** В целом проведенный нами анализ и обращение к ретроспективе создания проекта фрактально ориентированного зонирования «образовательного пространства» в Санкт-Петербурге XVIII века, которое, в свою очередь, отражало своеобразие управленческих приоритетов развития отечественного образования, свидетельствует о том, что этот опыт «может и должен быть изучен, оценен и активно адаптирован к современным условиям, так как образовательную систему Санкт-Петербурга XVIII века следует рассматривать как гуманистическую «кузницу кадров» и «альма матер» для всей отечественной системы образования» [12, с. 215–216].

Одновременно полученные результаты свидетельствуют: фрактальность создания, развития и модернизации урбанизированного образовательного пространства Санкт-Петербурга XVIII века проявилась в том, что элементы «субкультуры детства» и смена управленческой политики (с учетом характерных личностных установок и сферы интересов правителей Российской империи) становились ведущим основанием для создания уникальной системы социокультурного и образовательного зонирования урбанистической территории «северной столицы». Подоб-

ные «педагогические уголки» стали не только учитывать «морскую» и «островную» конфигурацию Санкт-Петербурга, но и реально влиять на изменение социокультурной инфраструктуры городской территории, обеспечивая как четкость реализации образовательной политики, так потенциальные потребности решения актуальных городских проблем. В свою очередь, в дальнейшем она активно проявляется при проведении подготовленными здесь специалистами ускоренной модернизации и вестернизации России XVIII века, повышая тем самым роль «северной столицы» и превратив ее в крупный мировой центр развития науки, культуры и образования.

Именно поэтому оценка потребностей организации и оформления единой образовательной среды в контексте иных исторических периодов, на наш взгляд, может и должна стать предметом дальнейшего серьезного анализа с точки зрения формулирования общей стратегии и политики функционирования и реформирования образования в контексте новых социокультурных перспектив развития современного общества.

### Список литературы

1. Ганина С. А. Феномен детства в контексте психолого-педагогических исследований: история и современность // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2014. № 1 (3). С. 34–42.
2. Гизе М. Э. Нартов в Петербурге. Л. : Лениздат, 1988. С. 69–78.
3. Грабарь В. К. Морская школа России. СПб. : Алетея, 2015. 784 с.
4. Демакова И. Д. Педагогика и психология о феномене «пространство детства» // Вестник Калмыцкого университета. 2012. № 1 (13). С. 42–49.
5. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения : учебник для вузов / под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. СПб. : Питер, 2013. 464 с.
6. Змеев В. А. Развитие российской высшей школы (XVIII – начало XX века) : дис. ... д-ра. ист. наук. М., 2001. 555 с.
7. История Российской империи. URL: <https://www.rosimperija.info/post/131> (дата обращения: 14.09.2022).
8. Корнетов Г. Б. Реформаторы образования в истории западной педагогики : учебное пособие. Серия: Историко-педагогическое знание. Вып. 9. М. : АСОУ, 2007. 119 с.
9. Колосова Е. М. «Домам нашим сие искусство такожде нужно...» (экономика и финансы Санкт-Петербургского воспитательного дома) // Вестник Герценовского университета. 2007. № 4 (42). С. 72–75.
10. Культура Российской Федерации. URL: <https://www.culture.ru/materials/211612/istoriya-smolnogo-instituta> (дата обращения: 14.09.2022).
11. Кунсткамера: история – экспонаты. URL: <https://www.syl.ru/article/304971/kunstkamera---eto-muzej-antropologii-i-etnografii-imeni-petra-velikogo-v-sankt-peterburge-istoriya-eksponaty> (дата обращения: 14.09.2022).
12. Малязина М. А., Онищенко Э. В. Гуманистический потенциал наследия высшей школы Санкт-Петербурга XVIII века в современных условиях // Природное и культурное наследие: междисциплинарные исследования, сохранение и развитие : коллективная монография / отв. ред. В. П. Соломин, Н. О. Верещагина, С. В. Ильинский, М. А. Бахир. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. 487 с.
13. Мандельброт Б. Фрактальная геометрия природы. Москва – Ижевск : Ижевский институт компьютерных исследований, 2002. 652 с.
14. Научно-исторический архив СПб ИИ РАН. Колл. 115. Оп. 1. № 445.
15. Николаева Е. В. Города как фрактальные перекрестки мира // Лабиринт. Журнал социально-гуманитарных исследований. 2012. № 3. С. 92–106.
16. Онищенко Э. В., Романюк Л. В., Ситаров В. А. Феномен детства в современной педагогике и образовании : доклады и материалы научной конференции «Высшее образование для XXI века». М. : МосГУ, 2004. 318 с.
17. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб. : Изд-во Питер, 1999. 288 с.
18. Петербург-центр. URL: <https://peterburg.center/story/akademiya-hudozhestv-v-peterburge-starey-shee-zdanie-s-samyim-bolshim-v-mire-kruglym-dvorom> (дата обращения: 14.09.2022).
19. Петрухинцев Н. Н. Внутренняя политика Анны Иоанновны (1730–1740). М. : Политическая энциклопедия, 2014. 1005 с.
20. Президентская библиотека. URL: <https://www.prilib.ru/news/1298187> (дата обращения: 14.09.2022).
21. Ребенок в мире культуры / под общ. ред. Р. М. Чумичевой. Ставрополь, 1998. 558 с.
22. РГАВМФ (Российский государственный архив военно-морского флота). Ф. Адмиралтейская канцелярия. Д. 115. Л. 1207–1219 об.
23. РГАДА (Российский государственный архив древних актов). Ф. 370. Оп. 1. Л. 1–7 об.
24. Соломин В. П., Сухоруков В. Д. Всемирное наследие как символика пространства и времени // Природное и культурное наследие: междисциплинарные исследования, сохранение и развитие : коллективная монография по материалам IV Международной научно-практической конференции / отв. ред. В. П. Соломин, В. З. Кантор, Н. О. Верещагина, А. Н. Паранина. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. 463 с.

25. Соломин В. П., Сухоруков В. Д., Верещагина Н. О. Диалогово-ценностный характер Всемирного наследия // Природное и культурное наследие: междисциплинарные исследования, сохранение и развитие : коллективная монография по материалам IV Международной научно-практической конференции / отв. ред. В. П. Соломин, В. З. Кантор, Н. О. Верещагина, А. Н. Паранина. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. 487 с.

26. Социальная защита детства : учеб. пособие / С. В. Митросенко, О. Б. Лобанова, З. У. Колокольникова, Т. В. Газизова, С. А. Коваль. Красноярск : Сиб. федерал. ун-т, 2019. 98 с.

27. Федюкин И., Граф А. И. Остерман и проект реформирования Морской академии // Образовательные проекты в России в первой половине XVIII века. М. : Новое издательство, 2015. 408 с.

28. Шевелев А. Н. Отечественная школа: история и современные проблемы : лекции из истории российской педагогики. СПб. : КАРО, 2003. 432 с.

29. Proshansky H. M. Place identity: Physical world socialization of the self / H. M. Proshansky, A. K. Fabian, R. Kaminoff // Journal of Environmental Psychology. 1983. № 3. Pp. 57-83.

## From the history of the transformation of the Imperial strategy and policy of the fractal "pedagogical space" in St. Petersburg XVIII century.

E. V. Onishchenko<sup>1</sup>, M. A. Malyazina<sup>2</sup>

<sup>1</sup>professor of the Department of Pedagogy of Primary Education and Artistic Development of the Child of the Institute of Childhood, Doctor of Pedagogical Sciences, A. I. Herzen Russian State Pedagogical University. Russia, St. Petersburg. ORCID: 0000-0002-8486-4169. E-mail: eleonoraon@mail.ru

<sup>2</sup>specialist of the 1st category of Educational management, A. I. Herzen Russian State Pedagogical University. Russia, St. Petersburg. E-mail: malyzinamaggi@gmail.com

**Abstract.** The tasks of modernization of the system of vocational education in the Russian Federation at the present turn of the historical spiral of development raise the question of the need for a systematic assessment of the origins and leading aspects of the formation and design of the system of higher vocational training in Russia, which took place in the XVIII century. The article presents for the first time a comparative analysis of the organization and reform of Russian education in this historical period on the example of the design of individual "pedagogical corners" of the urbanized environment of St. Petersburg as a special Westernized metropolis.

The authors, based on a binary system of original criteria, gave a fractal assessment of the educational space of the "northern capital", stated the innovative aspects of the characteristics of the historical dynamics of the axiological attitudes of the implementation of the imperial educational strategy during the XVIII century – from the "utilitarian-practical" (reign of Peter I) through the "aesthetic" (reign of Elizabeth Petrovna) to the "ethical" (period the reign of Catherine II).

The materials of the article can be applied in pedagogical practice in the development of the necessary specialized trajectory and algorithm of historical and pedagogical training in the conditions of modernization of the vocational training system in modern Russia.

**Keywords:** modernization of education, educational space, educational strategy and policy, educational institutions, vocational training, fractal status, the age of Enlightenment.

### References

1. Ganina S. A. Fenomen detstva v kontekste psichologo-pedagogicheskikh issledovaniy: istoriya i sovremenost' [The phenomenon of childhood in the context of psychological and pedagogical research: history and modernity] // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical Review – Scientific and pedagogical review. Pedagogical Review. 2014. No. 1 (3). Pp. 34-42.

2. Gize M. E. Nartov v Peterburge [Nartov in St. Petersburg]. L. Lenizdat. 1988. Pp. 69-78.

3. Grabar' V. K. Morskaya shkola Rossii [Marine School of Russia]. SPb. Aleteya. 2015. 784 p.

4. Demakova I. D. Pedagogika i psichologiya o fenomene "prostranstvo detstva" [Pedagogy and psychology about the phenomenon of "childhood space"] // Vestnik Kalmyckogo universiteta – Herald of Kalmyk University. 2012. No. 1 (13). Pp. 42-49.

5. Doshkol'naya pedagogika s osnovami metodik vospitaniya i obucheniya : uchebnik dlya vuzov – Pre-school pedagogy with the basics of methods of education and training : textbook for universities / ed. by A. G. Gogoberidze, O. V. Solntseva. SPb. St. Petersburg, 2013. 464 p.

6. Zmeev V. A. Razvitie rossijskoj vysshej shkoly (XVIII – nachalo XX veka) : dis. ... d-ra. ist. nauk. [Development of the Russian higher school (XVIII – early XX century) : dis. ... Doctor of Historical Sciences]. 2001. 555 p.

7. Istoriya Rossijskoj imperii – The history of the Russian Empire. Available at: <https://www.rosimperija.info/post/131> (date accessed: 14.09.2022).

8. Kornetov G. B. Reformatory obrazovaniya v istorii zapadnoj pedagogiki : uchebnoe posobie. Seriya: Istoriko-pedagogicheskoe znanie. Vyp. 9 [Educational reformers in the history of Western pedagogy : textbook. Series: Historical and pedagogical knowledge. Is. 9]. M. ASOU. 2007. 119 p.

9. Kolosova E. M. "Domam nashim sie iskusstvo takozhde nuzhno..." (ekonomika i finansy Sankt-Peterburgskogo vospitatel'nogo doma) ["Our houses need this art so much..." (economics and finance of the St. Petersburg Educational Home)] // *Vestnik Gercenovskogo universiteta* – Herald of Herzen University. 2007. No. 4 (42). Pp. 72–75.
10. *Kul'tura Rossijskoj Federacii* – Culture of the Russian Federation. Available at: <https://www.culture.ru/materials/211612/istoriya-smolnogo-instituta> (date accessed: 14.09.2022).
11. *Kunstkamera: istoriya – eksponaty* – Kunstkamera: history – exhibits. Available at: <https://www.syl.ru/article/304971/kunstkamera---eto-muzey-antropologii-i-etnografii-imeni-petra-velikogo-v-sankt-peterburge-istoriya-eksponaty> (date accessed: 14.09.2022).
12. Malyazina M. A., Onishchenko E. V. *Gumanisticheskij potencial naslediya vysshej shkoly Sankt-Peterburga XVIII veka v sovremennykh usloviyakh* [Humanistic potential of the heritage of the higher school of St. Petersburg of the XVIII century in modern conditions] // *Prirodnoe i kul'turnoe nasledie: mezhdisciplinarnye issledovaniya, sohranenie i razvitie : kollektivnaya monografiya* – Natural and cultural heritage: interdisciplinary research, conservation and development : collective monograph / resp. ed. V. P. Solomin, N. O. Vereshchagina, S. V. Ilyinsky, M. A. Bakhir. SPb. Publishing house of RSPU n. a. A. I. Herzen. 2019. 487 p.
13. Mandelbrot B. *Fraktal'naya geometriya prirody* [Fractal geometry of nature]. M. – Izhevsk. Izhevsk Institute of Computer Research. 2002. 652 p.
14. *Nauchno-istoricheskij arhiv SPb II RAN* – Scientific and Historical Archive of St. Petersburg Institute of the Russian Academy of Sciences. Coll. 115. Inv. 1. No. 445.
15. Nikolaeva E. V. *Goroda kak fraktal'nye perekrestki mira* [Cities as fractal intersections of the world] // *Labirint. Zhurnal social'no-gumanitarnykh issledovanij* – Labyrinth. Journal of Social and Humanitarian Studies. 2012. No. 3. Pp. 92–106.
16. Onishchenko E. V., Romanyuk L. V., Sitarov V. A. *Fenomen detstva v sovremennoj pedagogike i obrazovanii : doklady i materialy nauchnoj konferencii "Vysshee obrazovanie dlya XXI veka"* [The phenomenon of childhood in modern pedagogy and education : reports and materials of the scientific conference "Higher education for the XXI century"]. M. Moscow State University. 2004. 318 p.
17. Osorina M. V. *Sekretnyj mir detej v prostranstve mira vzroslykh* [The secret world of children in the space of the adult world]. SPb. St. Petersburg Publishing House. 1999. 288 p.
18. *Peterburg-centr* – St. Petersburg Center. Available at: <https://peterburg.center/story/akademiya-hudozhestv-v-peterburge-stareyshee-zdanie-s-samym-bolshim-v-mire-kruglym-dvorom> (date accessed: 14.09.2022).
19. Petruhincev N. N. *Vnutrennyaya politika Anny Ioannovny (1730–1740)* [Internal politics of Anna Ioannovna (1730–1740)]. M. Political Encyclopedia. 2014. 1005 p.
20. *Prezidentskaya biblioteka* – Presidential Library. Available at: <https://www.prilib.ru/news/1298187> (date accessed: 14.09.2022).
21. *Rebenok v mire kul'tury* – A child in the world of culture / under the general editorship of R. M. Chumicheva. Stavropol. 1998. 558 p.
22. RSAN (Russian State Archive of the Navy). F. Admiralty Chancery. F. 115. Sh. 1207–1219 turn.
23. RSAAA (Russian State Archive of Ancient Acts). F. 370. Inv. 1. Sh. 1–7 turn.
24. Solomin V. P., Suhorukov V. D. *Vsemirnoe nasledie kak simbolika prostranstva i vremeni* [World heritage as a symbolism of space and time] // *Prirodnoe i kul'turnoe nasledie: mezhdisciplinarnye issledovaniya, sohranenie i razvitie : kollektivnaya monografiya po materialam IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* – Natural and cultural heritage: interdisciplinary research, conservation and development : collective monograph based on the materials of the IV International Scientific and Practical Conference / ed. V. P. Solomin, V. Z. Kantor, N. O. Vereshchagina, A. N. Paranina. SPb. Publishing House of State Pedagogical University n. a. A. I. Herzen. 2015. 463 p.
25. Solomin V. P., Suhorukov V. D., Vereshchagina N. O. *Dialogovo-cennostnyj karakter Vsemirnogo naslediya* [Dialog-value character of the World Heritage] // *Prirodnoe i kul'turnoe nasledie: mezhdisciplinarnye issledovaniya, sohranenie i razvitie : kollektivnaya monografiya po materialam IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* – Natural and cultural heritage: interdisciplinary research, conservation and development : collective monograph based on the materials of the IV International Scientific and Practical Conference / ed. V. P. Solomin, V. Z. Kantor, N. O. Vereshchagina, A. N. Paranina. SPb. Publishing House of the State Pedagogical University n. a. A. I. Herzen. 2019. 487 p.
26. *Social'naya zashchita detstva : ucheb. posobie* – Social protection of childhood : manual / S. V. Mitrosenko, O. B. Lobanova, Z. U. Kolokolnikova, T. V. Gazizova, S. A. Koval. Krasnoyarsk. Sib. Federal University. 2019. 98 p.
27. Fedyukin I., Graf A. I. *Osterman i projekt reformirovaniya Morskoj akademii* [Osterman and the project of reforming the Maritime Academy] // *Obrazovatel'nye projekty v Rossii v pervoj polovine XVIII veka* – Educational projects in Russia in the first half of the XVIII century. M. New Publishing House. 2015. 408 p.
28. Shevelev A. N. *Otechestvennaya shkola: istoriya i sovremennye problemy : lekcii iz istorii rossijskoj pedagogiki* [The Domestic school: history and modern problems : lectures from the history of Russian pedagogy]. SPb. KARO. 2003. 432 p.
29. Proshansky H. M. Place identity: Physical world socialization of the self / H. M. Proshansky, A. K. Fabian, R. Kaminoff // *Journal of Environmental Psychology*. 1983. No. 3. Pp. 57–83.