

Селективный взгляд: политика заботы в специализированных интернатах

АННА Н. АЛТУХОВА

независимая исследовательница, Берлин, Германия

<https://orcid.org/0000-0002-1822-1026>

Рекомендация для цитирования:

Алтухова А. (2026) Селективный взгляд: политика заботы в специализированных интернатах. *Социология власти*, 38 (1): 24-54
EDN: BCISXB

For citation:

Altukhova A. (2026) Selective Gaze: The Politics of Care in Specialized Orphanages. *Sociology of Power*, 38 (1): 24-54

Поступила в редакцию: 30.09.2025;
прошла рецензирование: 02.12.2025;
принята в печать: 11.01.2026
Received: 30.09.2025; Revised:
02.12.2025; Accepted: 11.01.2026



© Author, 2026

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Резюме: Эта статья, основанная на материалах, собранных в одной российской школе-интернате для детей с «легкой умственной отсталостью», рассказывает о том, как государственные реформы последнего десятилетия в области охраны семьи, инвалидности и образования переживались сотрудниками коррекционного интерната. Статья утверждает, что, оставаясь своеобразными «островками социализма», государственные интернаты долгое время после распада СССР позволяли сотрудникам существовать внутри воспитательной системы, все еще основанной на дисциплине, верности порядку и трудовой этике, но главное — на исключении и селекции, работа которых поддерживалась паттернами институционального взаимодействия. В этой статье автор обрисовывает как причины, так и сами трансформации, которые в конечном итоге произошли с воспитательными и образовательными методами, практикуемыми в подобных учреждениях, чтобы показать то, как сотрудники государственных интернатов были вынуждены переосмыслить свое место в обществе, цели и смысл работы и, прежде всего, заботу. Автор утверждает, что главный объект заботы, с точки зрения служащих самого интерната, это вовсе не воспитанники и их будущее, но воображаемое общество, которое должно быть освобождено от «лишних» и «посторонних» элементов, а именно детей с проблемным поведением и другими состояниями, которые внутри институционального договора могут получать психиатрическое

измерение. Фокусируясь на фантазиях о грядущей и неизбежной социальной катастрофе, с одной стороны, и на фантазиях о когда-то существовавшем порядке, теперь ностальгически переживаемом, автор рассуждает о воображении как о механизме производства идеологии.

Ключевые слова: сиротство, интернат, инвалидность, забота, ностальгия, фантазия, государство, государственные служащие, исключение, реформа интернатов

Selective Gaze: The Politics of Care in Specialized Orphanages

Anna Altukhova

Independent researcher, Berlin, Germany
<https://orcid.org/0000-0002-1822-1026>

Abstract: This article, drawing on materials from a boarding school for children with “mild intellectual disabilities,” investigates how recent reforms over the past decade in family welfare, disability, and education have impacted staff at a specialized boarding institution. It argues that, as “islands of socialism,” state-run boarding schools persisted long after the USSR’s dissolution, allowing staff to operate within an educational system rooted in discipline, loyalty, and work ethic—but, above all, in the principles of exclusion and selection, sustained by entrenched patterns of institutional interaction. The article explores the causes and recent changes in the educational and pedagogical methods of these institutions, illustrating how staff have been forced to reevaluate their societal role, the purpose of their work, and the concept of care itself. The author argues that, from the staff’s viewpoint, the primary focus of care is not the orphans or their future but an imagined society needing cleansing of “external” and “useless” elements—such as children with problematic behaviors or conditions that, within the institutional context, may be categorized as psychiatric issues. By examining fantasies of an imminent social catastrophe and nostalgic visions of a former social order, the author reflects on how imagination functions as a mechanism for producing ideological beliefs.

25

Keywords: orphans, specialized institutions, disabilities, care, nostalgia, fantasy, state-making, exclusion, selection, civil servants

Введение

Я стояла на пороге старого деревянного дома и громко стучала в дверь уже несколько минут. Это был дом Кристалины Никитичны¹, бывшей директрисы Рытвинской школы-интерната для

¹ Все имена, а также географические названия изменены в целях анонимизации.

детей с *легкой умственной отсталостью*¹. Дорогу к этому дому мне показала Любовь Леонидовна, которая когда-то руководила местной пионерской ячейкой в интернате. Она же сообщила мне, что, несмотря на солидный возраст — около 90 лет, — бывшая директриса была «в совершенно ясном уме». Продолжая стучать в дверь, я размышляла, что мне принесет эта встреча. Кристалина Никитична проработала в интернате около сорока лет, была свидетельницей самых разных процессов и наверняка многое могла мне сказать о том, что меня интересовало больше всего, — как на протяжении последних тридцати лет детей диагностировали и распределяли по специализированным интернатам, в частности, почему некоторые из них в дальнейшем попадали в дома-интернаты для *глубоко умственно отсталых детей*², в то время как другие успешно заканчивали учебу и поступали в ПТУ, и в чем состояла в таком случае задача интернатного воспитания в принципе.

Наконец, дверь открылась. На пороге стояла Кристалина Никитична в белом платке на голове. Она явно удивилась, увидев незнакомого человека, и спросила, что мне нужно. Я попыталась объяснить, но быстро поняла, что едва ли смогу — она не слышала меня. На шум вышел ее муж и проводил меня в одну из комнат, пока Кристалина Никитична надевала слуховой аппарат. Когда мне наконец удалось объяснить, что меня привело к ним в дом, Кристалина Никитична, которая руководила интернатом с момента его основания в начале 1970-х до 1987 года, была польщена — наконец история этого учреждения кого-то заинтересовала. Она попросила меня подождать и вернулась с сумкой, полной бумаг. Это был ее архив — документы, которые она хранила годами: педагогические дневники, которые она вела сама и которые вели другие учителя, газетные вырезки

26

- 1 Диагноз «умственная отсталость» был отменен в России только в 2023 году, после внесения изменений в ФЗ № 273 «Об образовании». С этого момента вместо него должна быть использована формулировка «нарушения интеллекта». В 2019 году, когда я проводила полевую работу в Рытвино, «умственная отсталость» была не просто легитимным, но само собой разумеющимся термином. В этом тексте я буду использовать его как наиболее адекватный тому, что говорили мои собеседники, отмечая его употребление в тексте курсивом. Остальные термины, используемые моими собеседниками или характерные для этого поля, также будут отмечены курсивом.
- 2 До реформы детских домов 2014 года, о последствиях которой я расскажу ниже, эти детские дома существенно отличались от школ-интернатов тем, что школы считались коррекционными учреждениями и предлагали детям образование по специальным программам, а вот дома-интернаты такого типа образованием детей не занимались, поскольку попадавшие туда дети считались *необучаемыми*.

со статьями об интернате, выдержки из учебников и старые фотографии ее самой и воспитанников школы.

Она рассказывала о самых разных аспектах интернатской жизни, и в какой-то момент мы наконец дошли до темы, которая меня волновала больше всего, — диагностика детей и распределение их внутри интернатной системы. К моему удивлению, Кристалина Никитична заметила, что в то время, когда она занимала пост директора, общеобразовательные школы со всего региона попросту *стихийно* трудных детей в интернат. «Я считала это педагогическим преступлением, понимаете? — прокричала она мне и продолжила: — С этой точки зрения, что они попали к нам, потом ведь в конце концов они и деградировали, так ведь? Поэтому редко, но бывали случаи, когда мы старались их вернуть в общеобразовательную школу!» — она стукнула кулаком по столу. «Это было трудно?» — спросила я. «Конечно! Это надо было доказать, что не надо ему быть во вспомогательной школе! Школы общеобразовательные сопротивлялись! Они не хотели их обратно брать!» Муж Кристалины Никитичны попытался одернуть ее, чтобы она перестала кричать, но бывшая директриса отмахнулась от него. «Знаете, почему? Знаете, почему эти дети становились *педагогически запущенными*?» — спросила она. Я пожалала плечами. «Кто-то болел, за кем-то родители не следили. Теперь я скажу вам, школа общеобразовательная очень многих опускает до этого уровня!»

27

Марьям Геллей, изучавшая историю детских домов-интернатов и школ-интернатов позднесоветского времени, замечала, что гипердиагностика, то есть неоправданная постановка психиатрических диагнозов детям-сиротам, ставшая публично обсуждаемой проблемой только в 1990-е, была распространенным явлением и в советское время. Кроме того, она убедительно показала, что сотрудники государственных учреждений понимали, что диагнозы были поставлены ученикам неверно, однако это мало что меняло в их практике (Galley 2020, pp. 84–85). Гипердиагностика, иначе говоря, была самой сутью того, как работала система интернатов, служба основной отбора и перемещения детей, и я поговорю ниже о том, как и почему это происходило.

«Но что было с этими детьми потом?» — спросила я. «Жизнь их выводила, понимаете? Основы, которые мы им дали, их выводили!» — она продолжала постукивать по столу. «Они попадали на про-

1 До 1992 года и принятия первой редакции закона об образовании РФ № 3266-1 от 10 июля 1992 года, эти учреждения, следуя советской традиции, именовались *вспомогательными*. Закон же ввел термин *специальные (коррекционные)* учреждения для обучающихся, воспитанников *с отклонениями в развитии*, который надолго закрепился в практике.

изводство, они там были хорошими производственниками. У меня, например, один мальчик, уже не мальчик, Колька Белкин, работал бригадиром в колхозе!» Тогда я спросила ее, почему некоторых детей из школы-интерната отправляли *ниже* — в детский дом-интернат для детей с *глубокой умственной отсталостью*. Без промедления она ответила, что все было справедливо. «Доказывали, что ребенок не умственно отсталый, а идиот, ну как, я не знаю, как мы доказывали. Я уже не помню этого! Мы доказывали, мы выводили. Лечили мы этих детей. Детей таких мы лечили в психиатрической больнице». С одной стороны, Кристалина Никитична бойко рассуждала о педагогическом преступлении общеобразовательных школ¹. С другой — сложно было не думать о том, что скрывали за собой ее слова о *справедливости* передиагностики детей в *идиотов*.

В этой статье на примере одного интерната я буду говорить об *исключении* и *селекции* — о том, как производился отбор тех детей, кого нужно было *вовремя* отсеять, чтобы они не мешали другим². Я покажу, как сотрудники осмыслили стоявшие перед ними воспитательные и педагогические задачи, какие методы они использовали и какую роль отводили самим себе и в целом системе специальных интернатов в деле воспитания *особых* детей. И хотя все герои этой статьи имели или имеют отношение только к одному учреждению, я полагаю, что есть смысл обратить на них внимание и попытаться увидеть, как они встроены в более широкий контекст³.

Как я покажу в этой статье, само участие в процессе отбора нормализовало исключение (*exception*) (Agamben 1998) как *заботу* (см.: Valibar 2020, p. 202) — однако заботу не о детях, но об обществе, которое должно быть защищено от *ненужных* и *посторонних* элементов (Žižek 2009, p. 142). Такая селекционная *забота* и будет в центре этой статьи. Привлекая исследовательскую литературу, посвященную ностальгии и неопределенности (Heady, Miller 2006; Červinková 2009; Müller

28

1 Не могу не заметить, что, критикуя систему, Кристалина Никитична во многом повторяла тезисы педагогических дискуссий 1980-х, которые она сама, вероятно, застала на методических семинарах (см. о риторике: Novikov 1986).

2 Мой приезд именно в эту школу был определен рядом причин. В частности, занимаясь историей государственных учреждений в этом регионе, я обратила внимание на то, что именно отсюда дети часто попадали в детский дом для *глубоко умственно отсталых*.

3 За время работы над кандидатской диссертацией я разговаривала с сотрудниками разных государственных специализированных интернатов, однако эта статья представляет собой кейсовый анализ. Я полагаю, что пристальный взгляд на одно учреждение и его работников может тем не менее предложить любопытную перспективу для более широкого взгляда на этот социальный феномен.

2019), я покажу, что идея подобной *заботы* тесно связана с переживанием утраченного социального порядка. Остановившись на фантазиях сотрудников интерната о грядущей и неизбежной социальной катастрофе я поговорю о социальном воображении как о механизме воспроизводства, с одной стороны, идеологии патологизации и исключения (Žižek 2009), а с другой — самой идеи определенного общества и принципов принадлежности к нему.

Полевые нюансы

В Рытвинскую¹ школу-интернат я приехала в марте 2019-го, однако «школой-интернатом» она к тому моменту быть перестала. В 2015 году в ходе государственной реформы интернатных учреждений² она была реорганизована в «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей». Согласно авторам реформы, дети-сироты имеют право жить и воспитываться в условиях, близких к *обычной семейной обстановке*. Иначе говоря, советская идея интерната, воплощавшаяся в учреждении, в котором обучение было совмещено с проживанием, была полностью переосмыслена. Фактически это означало, что все дома-интернаты и школы-интернаты должны были превратиться в места, откуда воспитанники ходят в обычные школы совместно с детьми, воспитывающимися в семьях. Однако когда я приехала в Рытвино, спустя четыре года после реформы, формулировка «школа-интернат» все еще была на слуху, и ниже я объясню почему.

29

До всех трансформаций Рытвинская школа-интернат была одним из трех крупных интернатов в этом регионе, где учились дети с *легкой формой умственной отсталости* по специальной программе VIII вида³. Большинство из воспитанников были детьми, оставши-

-
- 1 Рытвино — небольшое село примерно в часе езды от ближайшего города — регионального центра. В советское время село было весьма преуспевающим: в его окрестностях было несколько колхозов и заводов. Но после массовых закрытий предприятий в 1990-е в поселке почти не осталось рабочих мест. Школа-интернат и общеобразовательная школа фактически остались единственными крупными местами трудоустройства. В результате численность села стала уменьшаться, как и его административное значение. В 2019 году в селе остался один небольшой продуктовый магазин, а транспортное сообщение между городом и селом было сильно затруднено.
 - 2 Постановление правительства от 24 мая 2014 года № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей».
 - 3 К концу Советского Союза была сформирована разветвленная система коррекционных (вспомогательных) школ и школ-интернатов, которая различала восемь типов образовательных групп. Она была призвана отделять

мися без попечения родителей, но в ряде случаев туда попадали и дети, имевшие родителей, но жившие в поселках, где обучение по специальной коррекционной программе было нереализуемым. В 1990-х, на самом пике сиротского кризиса, в Рытвинской школе проживало около двухсот детей, но с начала 2000-х их численность стала постепенно снижаться, и к моменту моего приезда в центре располагались сорок человек. С одной стороны, существенное уменьшение воспитанников было вызвано сокращением численности сирот в принципе, чего удалось добиться благодаря многочисленным государственным программам. С другой — на сокращение повлияли изменившиеся нормативы, которые не допускали совместного проживания большого количества детей в подобных учреждениях.

30 Я не буду подробно останавливаться на этом феномене, но сфокусируюсь на механизмах регуляции численности детей, которые десятилетиями оставались неизменными, несмотря на все трансформации вокруг. Прежде всего предполагалось, что интернат не просто обучал детей по специальной программе, но сортировал их по способностям. Как я уже обозначила выше, часть детей, не закончив обучение в интернате, по решению психолого-педагогической комиссии отправлялись в детский дом-интернат для детей с *тяжелой или глубокой умственной отсталостью*. Такое перемещение неизбежно сопровождалось присвоением ребенку категории *необучаемый*. Однако и официальное окончание девяти классов образования в интернате не означало, что выпускник гарантированно отправлялся «на свободу». Одних воспитанников школа-интернат пристраивала в различные ПТУ, готовые принимать учеников коррекционной школы, других же школа переводила в психоневрологические интернаты (ПНИ) как *бесперспективных*¹.

Когда я приехала в Рытвино, многие из этих порядков изменились, о чем я скажу далее. В этом плане данная статья частично фокусируется на событиях и реалиях, которых в современной России больше не существует. С другой стороны, память о них до сих пор

детей *здоровых*, оставляя их в общеобразовательных школах, и детей с *особыми потребностями*, как говорят сейчас, учить которых нужно было в отдельных специализированных учреждениях. Названия образовательных групп в официальных документах всегда обозначались римскими цифрами. «Умственно отсталые» были определены в школы VIII вида (Матюшева 2010).

1 Нередко этот перевод происходил крайне неожиданным для самих сирот образом. Пока ребенка убеждали, что учреждение готовит бумаги для его поступления в ПТУ, интернат вел переговоры с интернатом для взрослых о переводе туда.

оказывает заметное влияние на то, как сотрудники воспринимают свою работу. Представляя в этой статье материалы только из Рытвинского интерната, я не могу утверждать, что описанное релевантно для всех интернатов России. Однако, как мне кажется, это может многое сказать об одном регионе, где эта школа играла особую роль.

За время полевой работы я нашла тринадцать собеседников, которые были готовы поделиться своими историями. Все они по неслучайному стечению обстоятельств были женщинами: сфера образования и без того считается *женским* делом, а коррекционное образование и *забота* о детях-сиротах и детях с диагнозами тем более. Со всеми моими собеседниками я говорила несколько раз. Эти интервью, формальные и неформальные, записанные в рабочих кабинетах и домах у моих собеседниц, и стали основой этой статьи. Я буду говорить о том, как они осмыслили свое прошлое, настоящее и будущее, как смотрели на трансформации, коснувшиеся их лично, и на всю государственную систему *заботы* о детях из *неблагополучных* семей (о неблагополучности как категории, имеющей первостепенное значение в этом вопросе, см.: Rockhill 2010).

Говоря о памяти и ее значении, я должна сказать, что значительная часть работников бывшего интерната, с кем мне удалось поговорить, устроились туда на работу в 1980-х — начале 1990-х гг., и за более чем три десятилетия, проведенных в интернате, они стали свидетелями множества изменений. До реформы они все были частью одного коллектива; после реформы вся учебная часть была передана общеобразовательной школе в этом же поселке. Для меня перемена их статуса была не так важна: в прошлом они все были работниками одного интерната. Кроме того, разделение интерната произошло не совсем так, как подразумевалось реформой. Дело в том, что общеобразовательная школа, которая должна была взять на обучение детей из бывшего интерната, нашла способ, как это сделать, не смешивая их со *здоровыми* детьми из семей. Сославшись на нехватку помещений, школа арендовала классы в самом бывшем интернате. Так, несмотря на реформу, весь образовательный процесс остался на том же месте, где и был.

Казалось бы, это фиктивное изменение должно было сделать процесс трансформации менее заметным для сотрудников. Однако я увидела обратное. Все, с кем я говорила, сообщали о глубокой фрустрации вследствие того, что, перестав быть частью одного коллектива, они перестали делать одно дело *сообща*. Как сказала одна моя собеседница, учительница Кристина Борисовна, которая пришла в школу еще в 1988 году: «Нас отдали в среднюю школу, и мы стали почти никому не нужны. Это очень печально. Мы здесь остались, да, — продолжила она, — и ребята нас воспринимают как своих, — она усмехнулась, но тут же, сменив интонацию, закончила: —

Но все равно у центра свои заботы по воспитанию, у нас по обучению, и как-то вот уже не получается вместе. Немножечко не вместе».

В статье про то, как распад СССР переживался жителями двух российских деревень, Патрик Хейди и Лисл Миллер (Head & Miller 2006) заметили, что самые сильные ностальгические настроения у их собеседников вызывало ощущение потери коллективности. В случае сотрудниц бывшего интерната, которые остались в одном и том же здании, но стали частью разных учреждений, происходило то же самое: не было больше команды, которая могла бы объединиться ради чего-то *общего*. Кроме того, я бы добавила, что коллектив бывшего интерната не просто распался, он разгерметизировался¹, что и привело к потере его сотрудников.

Отправляясь в Рытвино, я опасалась, что буду встречена с недоверием и подозрением. Ведь я хотела раскопать историю интерната, в которой, как я ожидала, было много неприглядных для внешнего наблюдателя моментов. Однако чем дольше я говорила с людьми, работавшими там, тем больше у меня складывалось ощущение, что они давно ждали, когда кто-нибудь выслушает их и узнает, что учреждение, которому они посвятили столько лет своей жизни, оказалось разрушено. Надеюсь услышать истории о прошлом интерната, я узнала гораздо больше, чем ожидала.

32

Интернатные трансформации

Прежде чем перейти к истории трансформаций Рытвинской школы-интерната, я поговорю о том, что представляли собой подобные интернаты в принципе и какой путь они прошли после распада СССР. В 1990-х Россия столкнулась с огромным потоком сирот. При этом порядка 80–95% детей, оказавшихся в интернатной системе в то время, были так называемыми *социальными сиротами*, то есть детьми, чьих родителей лишили или ограничили в правах (Алешина и др. 2009, с. 33). В тот период органы опеки, осуществляя *профилактику безнадзорности*, были нацелены на скорейшее изъятие ребенка из семьи, где фиксировались какие-то проблемы, а не на ее поддержку. Кроме того, органы опеки работали на выполнение институционального плана — плана по наполняемости койко-мест в приютах и детских домах (Астоянц 2009, с. 186).

Так или иначе, акт *сегрегации* и заключения ребенка в государственное учреждение в то время осмыслялся как акт *заботы* — спасе-

1 Разгерметизация, о которой я говорю, может быть сопоставлена с периодом фрагментации гегемонного и его реконструкцией (Brandtstädter 2007, p. 138).

ние детей из *неблагополучных* семей и очищение городов от уличных детей. В англоязычной литературе для этого процесса есть емкие термины — *de- and re-kinning by the state* (Thelen et al. 2014; Thelen, Alber 2017). В этой статье я предлагаю ввести их как *у-* и *раз-усыновление* для обсуждения сложных констелляций государственной институциональной *заботы*, с одной стороны, а с другой — для того, чтобы показать, как влияла на жизненные траектории детей их социальная принадлежность — к тем, кто в результате масштабного кризиса оказался выброшен за пределы *семейной нормы*.

Процесс массового *раз(у)сыновления* детей России в 1990-е на деле не был уникальным событием в российской истории. Советская эпоха знала несколько кампаний по борьбе как с беспризорными, так и с неблагополучными семьями, которые приводили к появлению сиротских волн и росту числа детей, *усыновленных* государством. Это происходило и во времена революции, Гражданской войны и борьбы с беспризорностью, и во время и после Великой Отечественной войны, и в эпоху хрущевской образовательной и интернатной реформы¹. Каждая из этих волн провоцировала государство на создание новых специальных учреждений для того, чтобы осуществлять *заботу* о сиротах, и в результате к концу СССР существовала разветвленная система интернатов, включавшая в себя школы-интернаты разных типов, детские дома, воспитательные колонии, дома малюток, приюты и центры-распределители.

Именно эта сложившаяся инфраструктура и приняла на себя новый поток сирот в 1990-х. Однако даже она, насчитывавшая тысячи учреждений, с трудом справлялась с потоком детей. Некоторые учреждения вмещали вдвое больше детей, чем могли себе позволить: к примеру, та же Рыввинская школа, которая была рассчитана на сто человек, в тот момент размещала двести воспитанников². Сиротские учреждения страдали от недофинансирования. Если в советское время забота о сиротах и в особенности сиротах с инвалидностью фактически не была приоритетом государства, и сиротские учреждения существовали в довольно нищенских условиях (Galmarini 2016, pp. 71–72; Galley 2020), то после распада СССР ситуация оказалась еще хуже. Эти учреждения лишили федерального финансирования и перевели на региональные бюджеты. Здания интернатов, которые в основной своей части были построены

1 Можно вспомнить и другие кампании, влиявшие на численность институционализированных детей, которые были направлены против отдельных групп населения: «врагов народа» или, например, коренных жителей отдельных регионов Советского Союза.

2 Другой интернат, историю которого я реконструировала, также вмещал в два раза больше детей, чем предполагалось.

в 1960–1970-х гг. в рамках хрущевской реформы, стремительно ветшали, но денег не хватало не только на их ремонт, но зачастую даже на еду и одежду воспитанникам.

Перенаселение интернатов привело к тому, что система обращалась к методам *сортировки* и *фильтрации* сирот, чтобы те, кто мешал образовательному процессу, были переведены в другие учреждения¹. На самом пике сиротского кризиса исследовательница Кэролайн Кокс в одной статье процитировала слова своего собеседника: «В этой стране стать сиротой почти равносильно тому, чтобы стать “олигофреном”» (Сох 1997, р. 113).

При этом я должна заметить, что ни советская, ни постсоветская интернатная система не знала специальных учреждений для детей с психологическими и поведенческими сложностями — не считая колоний для несовершеннолетних преступников, попадание в которые все же требовало наличия чего-то большего, нежели *неудобного* поведения ребенка. Поэтому, как и в советское время, поведенческие проблемы детей при содействии психиатров областных больниц² чаще всего классифицировались как психиатрические диагнозы: или как умственная отсталость, или в более мягких случаях как ЗПП (задержка психического развития), как разнообразные «психопатоподобные синдромы» или расстройства шизофренического спектра.

В конечном итоге постановка психиатрических диагнозов приводила ребенка в самый низ — в детские дома-интернаты для детей с *глубокой умственной отсталостью* (см.: Назарова 2001, с. 71), где и скапливались все те, кого интернаты на ступенях повыше считали *необучаемыми*. Обратное движение, как в советское время, так и в первые двадцать лет постсоветской России, было практически невозможным или крайне затрудненным (Astoians 2007; Kelly 2007, р. 222). Это замечала и моя собеседница — бывшая директриса Рытвинской школы-интерната Кристаллина Никитична.

1 Роль школы как одного из главных буферов, где происходит отсев *больных* детей от *здоровых*, то есть медиализация поведенческих и интеллектуальных особенностей, — известный феномен, описанный для разных контекстов: и неолиберальных, и имперских, и социалистических (Sleeter 1987; Vyford 2016; Simpson 2007). Случай школы-интернаты в этом смысле только заостряет известную проблему: в случае отсутствия родителей, которые могли бы отстаивать интересы ребенка в государственных учреждениях для сирот, государственные служащие сами определяют эти потребности, руководствуясь не в последнюю очередь своими интересами.

2 О советских траекториях детей-сирот внутри интернатной системы см.: (Kelly 2007, р. 221; Schmidt 2009, р. 66).

Иначе говоря, психиатризация неудобного поведения детей, судя по всему, была такой же частью работы интернатов, как и их переполненность, а лейбл *ребенок-олигофрен* или *психопатоподобный* ребенок в России до 2015 года указывал скорее на неблагоприятную социальную обстановку, сложности поведения и трудности адаптации. Вместе с этим за ним скрывалась также классовая природа неравенства и форм социального исключения (ср.: Iarskaia-Smirnova, Romanov 2016). Действуя от имени государства как проводники биополитики (Brković 2017, p. 109), работники посвящали себя задаче *своевременно* исключать тех, кто вызывал опасения относительно адаптации в обществе.

Говоря о внутренней легитимности гипердиагностики, должна заметить, что привлечь персонал самих интернатов к ответственности за необоснованное помещение в специализированные интернаты было невозможно. Даже когда эти случаи были задокументированы (например: Glazkova 2006, pp. 59–60), они были настолько слиты с самой механикой функционирования системы, что не приводили ни к какому серьезному вмешательству извне. Пока интернаты выполняли заказ государства по сокращению числа беспризорных детей на улицах, в их внутреннюю логику другие институты не вмешивались. Марьям Геллей, описывая работу этих учреждений в позднесоветское время, отмечала ровно те же тенденции: наблюдение за интернатами велось, негативные отчеты об их работе были, а вот увольнения или отстранения от должности случались исключительно редко. Чаще всего дело ограничивалось выговорами (Galley 2020, pp. 128–129).

Вернемся к постсоветским реалиям: постепенно сиротский кризис стал терять свою остроту, а политика государства начала меняться. В 2006 году стал заметен поворот в сторону *защиты семейных ценностей*, который, с одной стороны, ознаменовался проведением больших кампаний по популяризации приемного родительства, а с другой, привел к постепенному пересмотру принципов работы сиротских учреждений. В середине 2010-х Российское государство начало реформу детских домов, которая, как показывает пример Рытвинской школы, далеко не всегда приводила к тем результатам, которые предполагались. Многие исследователи, изучавшие эти трансформации, сходятся во мнении, что изменения, ею произведенные, зачастую носили «декоративный» характер и не касались сути системы напрямую (Ismayilova, Ssewamala, Huseynli 2014, p. 141; Kulmala et al. 2020; см. также: Bogdanova, Bindman 2016; Альшанская и др. 2017; An, Kulmala 2021). Впрочем, я все же настаиваю на том, что сиротские учреждения были вынуждены меняться и в некотором смысле весьма кардинально. Далее я покажу, как, по мнению сотрудников Рытвинского интерната, трансформиро-

вალაсть вься система и какие опасения у них это вызывало. Я полагаю, что это может многое сказать о том, как менялось представление государственных служащих, сотрудников воспитательных учреждений о том, что означает *забота* о детях-сиротах и в чьих интересах она должна осуществляться.

Сломанные связи

Однажды я сидела в кабинете директора Жанны Аркадьевны, женщины лет 65, сменившей на посту Кристалину Никитичну. До 2015 года Жанна Аркадьевна руководила всем интернатом, но после реформы стала управлять только той его частью, которая стала называться Центром помощи детям. В кабинете я была одна. Жанна Аркадьевна только что вышла в коридор. Я слышала, как она орала во весь голос: «А ну снял куртку! Немедленноними куртку, Глеб! Сними куртку и иди на урок! Марш на урок, я тебе говорю!» Интонация ее голоса показалась мне очень знакомой. Клементина Кройзигер, изучавшая учреждения для сирот, назвала такую манеру разговора *срывающейся* (“short-tempered”) (Creuziger 1996, pp. 141-141), обозначив то, что работники интернатов и детских домов легко переходили на крик, когда обращались к детям. Следом раздался громкий стук захлопнувшейся где-то двери.

36

Жанна Аркадьевна вернулась в кабинет и нервно вздохнула: «Один мальчик у нас вообще *неуправляемый!*» Она прошла мимо меня, туфли на классических небольших каблучках, села за стол, где стоял старый компьютер и лежали горы бумаг. «Опека его привезла, потому что отказались приемные родители. И с ним делать нечего! Бесплезно!» По ее словам, парень постоянно срывал уроки, хамил учителям и ни в какую не хотел подчиняться правилам. Жанна Аркадьевна продолжала с безысходностью: «Раньше можно было наказать ребенка, чего-то лишить, припугнуть. Вот я работала воспитателем тогда, и воспитатель сейчас — сейчас воспитатели бесправные вообще, — говорила она устало. — Сделаешь ему замечание, а он: я диктофон включу! Он тут баловался, а я ему: я сейчас как дам тебе этой шваброй! А он: а я в прокуратуру позвоню!» На этих слова в кабинет вошла заместительница директора и сообщила, что Глеб только что позвонил в прокуратуру и оставил жалобу¹. Они переглянулись и тяжело вздохнули.

1 В 2008 году в России запустили службу «детский телефон доверия», куда может обратиться каждый ребенок, столкнувшийся с насилием и жестоким обращением. Эта служба довольно медленно внедрялась в различные государственные учреждения, и в некоторых регионах еще в 2016 году

Несмотря на всю неприятность того факта, что дети связывались с прокуратурой прямо из Центра, это было лишь одно свидетельство разрушения былых порядков интерната и, вероятнее всего, даже не самое пугающее. До реформы Рывтинская школа-интернат занимала срединное положение в цепочке интернатных институций. С одной стороны, в нее *спускались* дети из обычных интернатов и общеобразовательных школ, а с другой стороны, уже из нее самой дети могли отправиться дальше — в специальный детский дом для *глубоко умственно отсталых детей*. Иначе говоря, именно в школе-интернате можно было прочертить демаркационную линию — между *способными* и *неспособными* воспитанниками, между *обучаемыми* и нет. Если повлиять на попадание детей в сам интернат они не могли, то отделить способных от тех, с кем работа казалась бессмысленной, было возможно. Сотрудники ценили свое положение и видели особый смысл в своей миссии осуществлять этот отбор. Когда воспитанник казался сотрудникам *неуправляемым, неисправимым и хронически больным*, они отправляли его в психиатрическую больницу, а оттуда он уже уезжал в детский дом другого типа.

После реформы именно эта часть институциональных связей претерпела существенные изменения: основной механизм *селекции* и *сегрегации* оказался сломан. Те учреждения, которые ранее занимали разные ступени на нисходящем пути ребенка, оказались уравнены между собой. Все они превратились в Центры содействия семейному воспитанию, каждый со своей небольшой спецификой. Иначе говоря, работники бывшего интерната все так же могли отправить *неуправляемого* ребенка в психиатрическую больницу на кратковременное лечение, но это больше не приводило к переводу его в другое учреждение. *Неуправляемый* ребенок возвращался обратно — как, к примеру, Глеб, который уже не раз был в психиатрической больнице на лечении за те несколько месяцев, которые он успел провести в Рывтино.

Большинство моих собеседниц, обсуждая эти перемены, говорили, что теперь учреждение, в котором они работали, превратилось в *отстойник*. «Вот тебе, Боже, что нам негоже», — выразилась одна из учительниц начальных классов Евгения Анатольевна¹. Показывая мне тетрадки своих учеников, она сокрушалась: «Вот те уроки, которые проводились здесь с ребятами, когда это была школа, вось-

практически ничего не происходило (Андрианова 2017). Но впоследствии номер этого телефона появился на информационных досках прямо в детских учреждениях, а сами дети — параллельно с этим — обзавелись мобильными телефонами.

1 Несмотря на то что она теперь была частью школьного коллектива, она явно отсылала к бывшему интернату как к референтной точке.

мой вид, господи, да это теперь как будто на космос работать, это вообще просто ни о чем». Прочитав еще парочку тетрадей, Евгения Анатольевна поделилась историей одного ученика: «Вот ко мне мальчик поступил, учился в первом классе два года. Два года! В этом году его повезли на комиссию, и комиссия хотела оставить его еще раз. Ну а смысл?» — она развела руками.

Теперь медико-педагогическая комиссия не поддерживала решения бывшего интерната о переводе детей. Формально общеобразовательная школа, в ведомстве которой оказались учителя, имела лицензию на работу с детьми по адаптированным программам всех видов и должна была обучать их. Соответственно, дети должны были оставаться в Центре, чтобы иметь эту возможность. Однако сотрудники бывшего интерната по-прежнему считали, что *необучаемые* дети существуют, что занятия с ними ни к чему не приведут. В некотором смысле они оказались в ситуации, когда цели и задачи, которые ставило перед ними государство, больше не были для них ясны и прозрачны. Воспитание, которое десятилетиями держалось в том числе на возможности отправить *невоспитуемого* (или в равной степени *необучаемого*) ребенка дальше, больше не работало.

38

Я полагаю, что произошедшее с интернатами в 2015 году можно сравнить с другим турбулентным моментом российской истории. В 1936 году в связи с декретом «О педологических извращениях в системе наркомпросов» все *дефективные* дети Советского Союза, согласно распоряжению правительства, должны были вернуться в учреждения для *обычных* детей (Kelly 2007, p. 221). Многие учителя школ и интернатов тогда отказались с этим мириться и в открытую протестовали (Ewing 2001). «Рационализация», о которой писал Йоханн Хелльбек, объясняя то, как советские граждане пытались рационализировать необъяснимые правительственные указы (Хелльбек 2020), давала сбой. Не справлялись с рационализацией и мои собеседницы спустя почти пять лет с момента проведения интернатной реформы, иначе говоря, они ждали другого поведения государства и не могли найти причины, почему оно так с ними поступило. Сложности, с которыми им теперь приходилось иметь дело, вызывали острые приступы ностальгии по тем временам, когда сиротская система работала как часы, когда дети *перевоспитывались*, не умели жаловаться в прокуратуру и легко перемещались туда, куда интернат их направлял.

О потерянном времени

Вспоминая о прошлых годах работы в школе-интернате, мои собеседницы называли их «райскими» временами (ср. с хронотопом идеального прошлого: Červínková 2009). Несколько человек рас-

сказывали о танцах с воспитанниками под граммофон, другие — об успешных переводах в общеобразовательную школу, спортивных успехах и достижениях в сельском хозяйстве, о том, как девочки из старших групп становились санитарками в местном детском саду. «Ты даже теперь не отличишь его от нормального», — говорили они, вспоминая некоторых своих учеников, которых годы, проведенные в интернате, настолько преобразовали, что все их отличия и особенности казались стертыми. Некоторые даже поступали в вечернюю школу и сдавали ЕГЭ.

В один из дней я разговаривала с педагогом по труду, Розой Борисовной, которая работала в бывшей школе-интернате с 1994 года. Она доставала из шкафов и показывала мне работы воспитанниц прошлых лет: разнообразные вышивки, юбки и прочие вещи, которые ее ученицы сшили или связали на уроках. По ходу дела она замечала, что нынешние ученики такого никогда не смогут сделать, и рассуждала о том, каким был смысл обучения и воспитания в школе-интернате, пока он не стал *отстойником*. Говоря со мной, она как бы обращалась к своим воспитанницам: «Мы, прежде всего, здесь не собрались вас чему-то научить, а тому, чтоб вы могли себя, ну как, в руки взять, вы выйдете и вам надо будет слушать начальника своего, подчиняться, понимаете? — Роза Борисовна продолжала доставать вязаные носочки и крошечные шапочки. — Я подчиняюсь директору, и вы должны в какие-то рамки себя вводить. Я им всегда говорила, это вы не чертеж строите, вы свою жизнь строите, нужно уметь выполнять инструкции и подчиняться». Такое представление о сути образовательного и воспитательного процесса в интернате разделяли почти все мои собеседницы (о роли дисциплины в советском воспитании см.: Хархордин 2002, с. 112-114)¹.

«После реформы люди потеряли себя», — заключила дефектолог Станислава Матвеевна, когда мы беседовали в ее кабинете, расположившись на маленьких детских стульчиках. «Теперь никто не понимает, что от нас требуют и что делать», — продолжила она. После реформы Станислава Матвеевна должна была работать с теми детьми, которых раньше интернат отправлял как *необучаемых* в специализированный детский дом. Ее кабинет был завален черно-белыми распечатками, которые она сделала сама, ксерокопируя книги для

1 После распада Советского Союза обязательный труд в общеобразовательных школах был упразднен (Болотова 2012). Однако интернаты оказались среди последних учреждений, где трудовые практики сохранялись, иногда и в «серых зонах». В разные годы советской эпохи труд оставался центральным компонентом учебных планов специализированных учреждений (Stone 2012, p. 363; Гальмарини 2015, с. 141; Galley 2020, pp. 68-72), и отход от этого принципа занял десятилетия.

дошкольников на единственном имеющемся в бывшем интернате принтере. Других учебных материалов, по ее словам, государство ей не предоставило. Распечатки были ужасного качества: через все листы проходила огромная полоса посередине.

Станислава Матвеевна, жалуясь на то, с какими учениками ей приходится работать, меланхолично вспоминала времена, когда детей можно было «тихонько отлупить»¹. По ее словам, никто никогда не возмущался, потому что дети *понимали*, за что получали наказание. «В конце концов они становились нормальными людьми! — подчеркнула она и продолжила: — Дети были нам благодарны за это, за то, что приучили их к порядку». В книге о постсоциалистических венгерских детских домах Дженнифер Раселл цитирует слова педагогов, которые удивительно схожи с тем, что я слышала в тот день от Станиславы Матвеевны и многих других работников бывшего интерната: «Они [дети] привыкли к порядку, потому что их к нему принуждали» (Rasell 2020, p. 120). И хотя взгляды моих собеседниц говорили о том, что от детей, вышедших из *социальных низов*, можно не ждать ничего хорошего (Stephenson 2001)², в то же время они были уверены, что, приучая детей к *контролю* и *дисциплине*, они заботились и об обществе, в которое дети должны были выйти по окончании интерната, — воспитанники получали шанс стать «ответственными гражданами» (Sharma, Gupta 2009, p. 21).

40

Тем временем в коридоре разнесся громкий детский крик. «Слышите? — серьезно посмотрела на меня Станислава Матвеевна. — Вот именно об этом я и говорю. Они думают, что теперь никаких последствий не будет! Они чувствуют безнаказанность!» В ее словах я услышала ту же интонацию, что и у Жанны Аркадьевны, которая рассказывала, что раньше детей можно было припугнуть. «Спросите у старших детей, — продолжала Станислава Матвеевна. — Спросите, благодарны ли они за то воспитание, которое получили здесь. Мно-

1 Несмотря на официальное осуждение и запреты (Келли 2004, с. 131; Маслинский 2017), методы воспитания в советских и постсоветских специализированных учреждениях нередко приближались к садизму (Zezina 2001; Rockhill 2010; Stone 2012; Гальмарини 2015; Клепикова 2018, с. 76, 97–98, 261). Насилие, происходившее где-то за углом — тайком или тихо, поскольку его официально не одобряло государство, — тем не менее было частью повседневности. Однако когда я приехала в Рытвинский интернат, возможность дисциплинировать детей с помощью телесных наказаний была не только запрещена, но и поставлена под контроль все той же прокуратурой. Это способствовало ощущению утраты контроля у работников (ср. с «подорванной дисциплиной» в позднесоветской школе: Waters 1992, с. 124–125).

2 Это перекликается с представлениями работников государственных центров по работе с трудными подростками, о которых писал Томас Матца (Matza 2014).

гие скажут, что да. Когда я начала работать учительницей, в моем классе был мальчик, которого нужно было бить, как бы странно это ни звучало». Я постаралась не выдать своего удивления в ответ на это признание. «У него случались эпизоды, психопатоподобное поведение. По-моему, ему просто не хватало любви и физического контакта. Сейчас он вырос, ему 23 или 24». «И как он сейчас?» — спросила я, не зная, чего ожидать в ответ. «Все хорошо. Он стал хорошим человеком, он все это *перерос*», — сказала Станислава Матвеевна, бросив беспокойный взгляд на дверь, за которой кто-то снова громко ругался.

Помимо того что эта последняя фраза напоминает оптимистические взгляды на человеческую природу, характерные для раннесоветской образовательной среды (Веер 2019, pp. 5–7), которые держались на вере в пластичность личности (см.: Oushakine 2004) и «нарративе преодоления недостатков» (Galmarini-Kabala 2019, p. 189), я предлагаю услышать в этом монологе дефектолога также наслаждение (*jouissance*), возникающее вследствие применения «соблазнительной силы» (Aretxaga 2000, p. 64; Žižek 2009, p. 88). Сила преобразовывала непокорного воспитанника и вместе с тем удовлетворяла желание сотрудников удерживать «гармоничное, но иллюзорное» представление об обществе и своей роли в нем. Само это желание в некотором смысле и делало их представителями государства — теми, кто воплощал его волю безнаказанно (Aretxaga 2000b, p. 53; 2003, p. 398). Как пишет Жижек, находясь во власти фантазма, субъект испытывает наслаждение, однако вместе с тем сталкивается и с дискомфортом, связанным со стыдом (Žižek 2009, p. 80). Работники государственных интернатов как будто были избавлены от этого стыда, поскольку они сами представляли собой инстанцию, осуществляющую общественный (и моральный) контроль, — иначе я не могу объяснить, как так *бесстыдно* они могли вспоминать о пользе применения силы в разговорах со мной. Однако переживаемое разрушение системы, разрыв связи институтов между собой лишали сотрудников доступа к этому удовольствию. При этом реальное, которое, по Жижеку, как правило, остается скрытым, не обнажалось: система, которая производит *исключение и сегрегацию*, по-прежнему казалась тем, что создает порядок и благополучие.

При этом в рассказах моих собеседниц трансформация воспитанников происходила далеко не самым понятным образом. Так, Любовь Леонидовна, которая с 1973 по 2013 год работала в интернате сначала руководительницей пионерской ячейки, а потом логопедом, вспоминала, как в середине 2000-х пятеро учеников из одной интернатной группы были переведены в детский дом для *глубоко умственно отсталых детей*. Она описывала их как *очень больных* детей, однако потом вдруг заметила, что один из них сбежал из детского дома и «в конце концов стал хорошим человеком» и поселился непо-

далеку от школы-интерната, найдя работу на ферме. Логика усвоенной дисциплины, послушания и следования порядку существовала для моих собеседниц параллельно логике чудесного исправления и хронической дезадаптации. Это парадоксальное сочетание можно сравнить разве что с тем, как в неолиберальном мире, основанном на логике достижений и взращивания достоинств, одновременно с тем существуют лотереи, открывающие доступ к благосостоянию исключительно чудесным образом.

Случайное, необъяснимое превращение *глубоко больного* ребенка в *нормального* как будто должно было поставить под сомнение всю систему воспитания и отбора, практиковавшиеся в школе-интернате, — как и то, что по выпуску из него некоторые ученики вдруг заканчивали общеобразовательную школу и сдавали ЕГЭ. Однако мои собеседницы не замечали никакого противоречия. Воспитательная система, адептами которой они были, была гармоничным и иллюзорным объектом — она приносила удовольствие даже тогда, когда *результат* казался отложенным. По сути, будучи фантазмом, система могла увязывать вместе любые последствия, не угрожающие разрывом связности и возникновением вопросов. Хотя принципы селекции и исключения в полной мере определяли сущность интерната, то, что происходило после выпуска детей из школы, не только никого не смущало, покуда на свободе оказывались именно те, кто *перерос* и избавился от своих *поведенческих аномалий*, но и приносило удовлетворение от проделанной *когда-то* работы.

42

Неприличное будущее

Гармоничность системы не оказывалась под сомнением даже вследствие другого, более весомого факта. «Сколько их уже у нас здесь поколений, которых мы выпустили!» — заметила как-то Антонина Викторовна, педагог по внеклассной работе. «Да-да, — подтвердила ее коллега Зинаида Петровна. — Сколько у нас их было, детей наших выпускников». Антонина Викторовна продолжила: «Вот семья Грибановых, сколько у них детей? Пять?» «Пять», — с готовностью подтвердила Зинаида Петровна. «То есть первые дети, видно, пока еще родители были молодыми, еще не совсем алкаши, еще дети нормальные, а вот последняя девочка в дом-интернат от нас уехала. Ну таких родителей надо стерилизовать», — смеясь, закончила Антонина Викторовна и встретила одобряющие смешки со стороны своей коллеги¹. «Многие дети, есть у нас такие, оставляют своих

1 Представление о безнадежной дегенерации «морально дефективных» появилось еще в конце XIX века во многих западных странах и в России в том

детей», — продолжила тему Зинаида Петровна. «Им говорят: ну как же ты оставил? А меня государство вырастило, и его вырастит!» — говорила она с нескрываемым возмущением, если не отвращением. Исполняя роль суперродителя (Rockhill 2010, pp. 164–171) для *раз(у)сыновленных* сирот, сотрудники сами оказывались виновниками появления новых *ненужных* детей, но не ставили самой системе это в вину: такие идеологические конструкты, как моральное воспитание *правильного* субъекта, которое и является причиной появления *неправильных* субъектов, «успешно стирают свой след», как заметил Жижек (Žižek 2009, p. 113).

Отвращаясь от производных системы, к которой сотрудники принадлежали, они видели негативные последствия тех перемен, которые этой системе напрямую угрожали. Как объяснила мне психолог бывшего интерната Виталина Григорьевна, изменения в семейной политике не позволяли больше изымать детей из семей, когда это было *необходимо* и *вовремя* (ср.: Rockhill 2010, p. 163; Kulmala et al. 2020). Хотя она устроилась на работу в школу-интернат примерно тогда же, когда и все остальные, — в середине 1980-х, Виталина Григорьевна казалась мне моложе остальных. Вероятно, потому, что она слегка корила своих коллег за инертность и закостенелость, говоря о том, что им давно было пора отказаться от старых методов воспитания. Однако слова о необходимости своевременного изъятия (*раз(у)сыновления*) говорили о том, что общего между ней и ее коллегами было много.

Бросив взгляд на окно, за которым виднелась трасса, ведущая в город, Виталина Григорьевна сказала, что в Центр недавно поступила новая девочка-подросток из неблагополучной семьи. «*Сильно запущенная*, — заметила Виталина Григорьевна, — в школу ее не загнать, она у нас стала грезить тем, что сбежит. Две попытки побега, и нашли ее *на трассе*». Она посмотрела на меня, проверяя, поняла ли я ее намек на то, чем занялась их воспитанница. «Понимаете, — продолжила она, — там в голове только другое совершенно. Они ведь как губка: их среда *уже* слепила, их *уже* не сломать. Поэтому, — заключила она, — будущее у этих товарищей, ну *неприличное*». Представляя себе сирот как тех, кто впитал нечто из среды и теперь неотделим от этого, сотрудники бывшего интерната испытывали

числе: многие врачи, тогда ратовавшие за институционализацию умственно отсталых и других девиантов, считали, что «moral imbeciles», вступая в отношения друг с другом, производят на свет все более дегенеративное потомство. В конечном итоге эти идеи уже в начале XX века стали основой евгенических представлений и привели к стерилизации тех, кто был отмечен как «умственно отсталый» (Trent 1994, pp. 88, 163–165; ср. с обсуждением сиротского вопроса в СССР и проекциями будущего: Fürst 2008, p. 233).

беспокойство: по выпуску из интерната эти *посторонние* элементы могли попасть в *здоровое* тело общества (Žižek 2009, p. 142). Те, кто стал (так и остался) *Другими*, в их глазах, угрожали стать их соседями и односельчанами, так и не превратившись в бригадиров и прочих *нормальных* субъектов.

С точки зрения сотрудниц бывшего интерната, государство не только демонтировало сеть специализированных учреждений, уничтожив иерархию между ними, но и позволило *проблемным* семьям воспитывать детей до того момента, когда становилось уже слишком *поздно*. Если раньше детство, проведенное в интернате, теоретически могло помочь воспитанникам перерасти свои сложности, даже некоторым чудесным образом, то детство в семьях приводило к укоренению социальных пороков. Теперь вместо детей, которые попали в интернат в раннем возрасте, в Центре оказывались подростки 14–16 лет, успевшие к этому моменту побывать в других детских домах, а иногда и в нескольких приемных семьях, которые от них отказывались. «Они озлоблены уже на эту жизнь, на все окружение, потому что считается, что они просто какие-то отщепенцы общества, которые никому не нужны», — с грустью заключила Виталина Григорьевна, которая, очевидно, в чем-то им сочувствовала и одновременно с этим обвиняла государство в своеобразном преступлении. Суть этого преступления заключалась в том, что воспитание (и взросление) происходило как будто бы вне селективного контроля. Однако эту претензию можно перевести так: государство, уменьшая институциональные претензии на воспитание, отнимало у сотрудников бывшего интерната *удовольствие*: материал был настолько плох, что собственный положительный вклад в будущее этих детей казался если не ничтожным, то очень малозначительным. Второе, что, вероятнее, даже больше расстраивало моих собеседниц, — сама возможность принятия решения и воспитания больше не принадлежала им, в то время как принцип институциональных отношений остался неизменным с советских времен.

Так, попадающие в Центр подростки чаще всего не имели статуса *восьмого вида*, потому что нередко обучались до этого по общеобразовательной программе или по программе *седьмого вида* (VII вид для детей с ЗПР, или задержкой психического развития). По мнению моих собеседниц, это было не чем иным, как результатом попустительства других учреждений, которые «каким-то чудом» переводили их из класса в класс, хотя те могли не ходить в школу месяцами. Этот статус — *седьмой вид* — давал серьезные преимущества: в отличие от детей *восьмого вида*, которых общеобразовательная школа оставила в стенах бывшего интерната, эти дети каждое утро покидали здание Центра и действительно шли в школу. Правда, по словам директора Жанны Аркадьевны, длилось это обычно недолго. Школа,

не имея ресурсов для их подготовки и сталкиваясь со сложностями в их поведении, постепенно запускала процесс снижения уровня образовательной программы, чтобы вытолкнуть их на территорию бывшего интерната.

Иначе говоря, как и в советское время, учреждения для *здоровых* детей исключали тех, кто создавал проблемы для учебного процесса. Марьям Геллей в своем анализе различных типов интернатов и их функционирования в поздний советский период рассматривает похожее, на мой взгляд, явление как форму *институциональной лени* (Galley 2020, p. 41): вопреки установке на перевоспитание девиантных детей, образовательная система прилагала минимальные усилия для достижения этой цели. В постсоветской России общеобразовательная школа, несмотря на требования реформы преодолеть исключение и обособление детей-сирот, успешно пользовалась все тем же принципом, а диагнозы «дебил» или «имбецил» означали по-прежнему все то же — то, что ребенок оказался в определенном учреждении в силу некоторых институциональных решений.

Идя на институциональные уступки и соглашаясь с тем, что школа все так же *спихивает* детей к ним, мои собеседницы искали варианты позитивного переосмысления¹. «У нас есть своя прекрасная среда, где им как раз самое то, — рассуждала Виталина Григорьевна, — а то, что они еще, как говорится, может быть, не совсем соответствуют восьмому виду — ну это как бы плюс для них, да, они на моем опыте, они здесь вот расцветают». Иначе говоря, акт сегрегации был представлен как *селективный гуманизм* (по аналогии с *карцеральным гуманизмом*: Ben-Moshe 2020, pp. 17, 57–58). Исключение было по-прежнему нормализовано как обычная часть социальных процессов и государственного *комплекса раз(у)сыновления*² (ср.: Balibar 2020, p. 202), только сотрудникам бывшего интерната приходилось искать новые роли и новые способы получать удовлетворение внутри него.

1 Это делает менее однозначными слова бывшей директрисы интерната: сказанные в 2019 году, они, вероятно, могли не принадлежать риторике того времени, когда она руководила учреждением.

2 Лиат Бен-Моше в этом тексте рассуждает о том, что государство производит тюремный/инвалидный индустриальный комплексы, имея в виду, что на поддержание и обеспечение идеи исключения, воплощенной в специальных институтах, государство выделяет (буквально создавая в этом потребность) миллионы евро (миллиарды рублей в российском случае), обеспечивая зарплатами тысячи своих служащих. При этом для внешнего потребителя, исключение преподносится как забота об обществе (или о тех, кто не способен справиться с жизнью в нем).

Выводы

Разговоры, которые мне довелось услышать в Рыгвине, позволяют взглянуть на то, как государственные служащие перерабатывают перемены, спускаемые сверху, и как создается *фантазия*, в которую работники интерната охотно верят. Говоря о *фантазии*, я подразумеваю не иллюзию и не ложное сознание, но самую основу социальной действительности, «само существование которой предполагает незнание со стороны субъектов этой действительности, незнание, которое является сущностным для этой действительности» (Žižek 2009: 44–45)¹. Выше я говорила о гармоничном, но иллюзорном обществе как одной из ключевых фантазий, лежащих в центре представлений сотрудников о своей работе, но была и более интимная, скажем так, фантазия.

В один из дней я встретила Жанну Аркадьевну в очень хорошем настроении: в то утро ей снова звонил прокурор, но ее заместитель сообщила ему, что та уже отправилась на совещание в департамент соцзащиты. В итоге Жанне Аркадьевне удалось избежать неприятного разговора, что не могло ее не радовать. На этой волне, действительно собираясь выехать на совещание в региональный центр, она, болтая со мной, вспомнила одну историю. Это была ее *неожиданная* встреча с выпускниками интерната, которых она встретила в ПНИ, куда она сопровождала группу *бесперспективных* сирот, достигших восемнадцати лет. «Когда я привезла наших детей в ПНИ, где теперь живут некоторые из наших бывших воспитанников, — она сделала паузу, а потом воскликнула: — Господи, там чистота, порядок! Там рекреация с цветами, так чистенько, наш выпускник, он там убирал рекреацию, в халатик одет». В тот момент мне показалось, что весь новый мрачный мир отступил, и Жанна Аркадьевна снова увидела смысл своей работы.

Дженнифер Раселл размышляет о том, как у детей, прошедших через венгерские детские дома советского времени, возникало чувство принадлежности к ним, несмотря на насилие и унижения, пережитые там (2020, р. 115). Я хочу перевернуть этот тезис и обратить внимание на то, как формировалось чувство принадлежности у сотрудников этих учреждений. Вовлекая учеников в принудительный труд, приучая их к трудовой этике и дисциплине, сотрудники бывшего интерната мечтали превратить даже тех сирот, кто не имел никаких перспектив для выхода из сети государственных учреждений, в элементы, ценные внутри самой системы этих интернатов.

1 Даже зная, что государство представляет собой некоторый обман и разочарование, они продолжали в своей рутине действовать так, как если бы они не знали этого (Navaro-Yashin 2002, pp. 160–162).

Иначе говоря, на деле задача интерната состояла даже не в исправлении негодного субъекта, но в прививании качеств, способных сделать воспитанника ценным элементом в любых обстоятельствах, в которых он окажется после, в том числе в ПНИ.

Эта ценность выходила далеко за рамки простого использования бесплатной рабочей силы, которая поддерживает работу государственных учреждений в условиях нехватки кадров (Клепикова, Утехин 2012). Встреча с бывшими учениками интерната была также встречей с идеализированным образом результатов своей работы, который должен был затмить печальные последствия текущей ситуации и обещать хотя бы воображаемое удовлетворение. Однако те, кто переживал о потере смысла своей работы, волновался и о потере самой работы как таковой — о скором возможном закрытии Центра. *Перевоспитание*, о котором они говорили и в котором они были специалистами, должно было символически удерживать наличие рабочих мест, которые они хотели бы занимать и дальше (ср. с аргументацией сотрудников пенитенциарных учреждений, протестующих против закрытий тюрем в США: Ben-Moshe 2020, p. 211).

Для сотрудниц бывшей школы-интерната время перехода — перехода из советской системы в постсоветскую — растянулось на два десятилетия (см. нефиксированный таймлайн: Müller 2019; см. также о переходе, не имеющем конца: Velikonja 2009). В их рассказах, в течение многих лет после распада СССР интернат оставался своего рода «островком социализма» (см.: Ninetto 2005) или островком дисциплины. Однако после институциональной реформы этот остров стал напоминать тающий айсберг. Наблюдая за пореформенными изменениями, сотрудницы отмечали, что порядок, бывший центральной опорой их учреждения, начал испаряться на глазах, словно и он, и они сами принадлежали чему-то, чего больше не существовало (ср. граждане формально не существующего государства: Navago-Yashin 2005, p. 112). Однако чем был этот *порядок*, о котором они говорили? Не был ли он сам всегда лишь ускользающим идеалом, фантомным объектом, который им всегда приходилось удерживать от исчезновения, — как и та *забота*, которую они годами ощущали как свою роль?

Сегодня «забота» стала модным словом с расплывчатым содержанием (*buzzword* и *fuzzword*, Cornwall 2024). С одной стороны, оно связано с моральными ценностями, гуманистическими идеалами, а также со сложностями, возникающими в попытках их воплотить. Здесь, к примеру, не могу не сослаться на работу Патрика МакКерни (McKearney 2020), который показывает, как забота оказывается чем-то контекстуальным, зыбким, неопределенным, когда моральные устремления заботящихся *действительно* направлены на благо подопечных и попытка понять, как именно можно к нему прибли-

зиться. С другой стороны, забота — это пространство институционального вмешательства и контроля, политической интервенции и регулирования. В этой статье я сфокусировалась, скорее, на втором прочтении, чтобы показать, что моральные идеалы заботы могут не касаться интересов человека. Когда в центре оказывается забота о гармоничном обществе, исключение и патологизация отдельных групп людей оправданна — особенно в тех случаях, когда пребывание некоторых людей на воле конструируется как опасное и для общества, и для них самих. Я также хотела показать, что государство, выступающее главным агентом исключения и вместе с тем главным оценщиком осуществленной заботы, вовсе не является чем-то монолитным, но, напротив, наполнено противоречиями, не поддающимися рационализации даже его служащими.

48 Так, в этой статье я сконцентрировалась на том, что происходит с сотрудниками одного интерната, когда государство становится необъяснимым — т. е. в ситуации, когда связь между государственными институтами перестраивается и не работает так, как прежде. То, что мои собеседницы думали об этих переменах как о разрыве и катастрофе, отражало не только их представления о роли, которую хотели бы играть и какое общество они стремились поддерживать, но и указывало на то, что вне известной им системы они попросту не знали, найдут ли себе место. Фантазия о *здоровом* обществе, частью производства которого они когда-то были, вызывала чувство ностальгии и по системе, которая служила источником надежды — надежды на лучшее общество и на гарантированное рабочее место.

Хотя к концу позднесоветского времени дисциплина и трудовая этика стали предметами циничного перформанса (Stephenson 2021, p. 128), сотрудницы бывшего интерната словно бы пропустили этот цинизм. Спустя почти тридцать лет они говорили как люди, искренне верящие и в силу дисциплины, и в фантазию очищающего исключения. Выстраивая передо мной историю прекрасного прошлого, в котором дети перевоспитывались и становились почти неотличимыми-от-обычных людей, они хотели создать убедительный рассказ об успешности и необходимости практиковавшихся ранее методов.

Завершая книгу о *неблагополучной* семье, Елена Рокхилл заметила, что «государство и неблагополучная семья взаимоконstitutивны» (Rockhill 2010, p. 320). Я же утверждаю, что сироты, которые являются прямым продолжением *проблемных* семей, — это такая же опора конституирования государства в целом и низовой работы государственных служащих на местах. Воплощая в себе сам принцип исключения, сироты с поведенческими проблемами, которые буквально *вынуждали* сотрудниц применять силу (или только мечтать о ней), осуществлять воспитательное воздействие (или толь-

ко фантазировать о нем), исключать их и направлять дальше (или только вспоминать о такой возможности), позволяли сотрудникам включать самих себя в мир обычных людей и тех, кто все еще заботится о его спокойствии.

Финансирование / Funding

Исследование было профинансировано *Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG)* как часть проекта «NORMAL#VERRÜCKT Zeitgeschichte einer erodierenden Differenz».

The study was funded by the Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) as part of the project “NORMAL#VERRÜCKT Zeitgeschichte einer erodierenden Differenz”.

Список источников / References

Алешина М. В., Антонова Е. П., Астойянтц М. С., Герасимова Е. Ю., Грек Н. В., Давлятова С. В., ... & Ярская-Смирнова Е. Р. (2009) *Социальная политика и мир детства в современной России*. Вариант. EDN: QOKUJP

— Aleshina, M. V., Antonova, E. P., Astoyants, M. S., Gerasimova, E. Yu., Grek, N. V., Davlyatova, S. V., ... & Yarskaya-Smirnova, E. R. (2009) *Social Policy and the World of Childhood in Modern Russia*. A Version. (in Russ.)

49

Альшанская Е., Гарифулина Э., Гезалов А., Рахманова Г. (2017) Новый этап развития российской системы устройства детей-сирот: Постановление Правительства № 481 глазами экспертов. *Журнал исследований социальной политики*, 15(3), с. 453–464. EDN: ZHNDKL. <https://doi.org/10.17323/727-0634-2017-15-3-453-464>

— Alshanskaya, E., Garifullina, E., Gezalov, A., Rakhmanova, G. (2017) A New Stage in the Development of the Russian Orphan Care System: Government Resolution No. 481 as Viewed by Experts. *Journal of Social Policy Studies*, 15(3), pp. 453–464. (in Russ.) <https://doi.org/10.17323/727-0634-2017-15-3-453-464>

Андрианова Д. В. (2017) Мониторинг деятельности субъектов Российской Федерации в сфере правового просвещения населения в 2016 году. *Мониторинг правоприменения*, 3(24), с. 66–70. EDN: ZQKYSL. <https://doi.org/10.21681/2412-8163-2017-3-66-70>

— Andrianova, D. V. (2017) Monitoring the Activities of the Subjects of the Russian Federation in the Sphere of Legal Education of the Population in 2016. *Monitoring Law Enforcement*, 3(24), pp. 66–70. (in Russ.) <https://doi.org/10.21681/2412-8163-2017-3-66-70>

Астойянтц М. С. (2009) Профилактика безнадзорности: по-прежнему в режиме «скорой помощи»? (на материалах Ростовской области). *Журнал исследований социальной политики*, 7(2), с. 175–196. EDN: KHRGVN

— Astoyants, M. S. (2009) Prevention of Child Neglect: Still in Emergency Mode? (Based on Materials from the Rostov Region). *Journal of Social Policy Studies*, 7(2), pp. 175–196. (in Russ.)

Болотова Е. Л. (2012) Общественно полезный труд возвращается в школу? *Народное образование*, (2), с. 36-42. EDN: OVZCSJ

— Bolotova, E. L. (2012) Is Socially Useful Labor Returning to School? *Public Education*, (2), pp. 36-42. (in Russ.)

Гальмарини М. К. (2015) Морально дефективный, преступник или психически больной? Детские поведенческие девиации и советские дисциплинирующие практики 1935-1957 гг. *Острова утопии. Педагогическое социальное проектирование послевоенной школы*. М. С. 107-151.

— Galmarini, M. K. (2015) Morally Defective, Criminal, or Mentally Ill? Child Behavioral Deviations and Soviet Disciplinary Practices 1935-1957. *Islands of Utopia. Pedagogical Social Design of the Post-War School*. М. S., pp. 107-151. (in Russ.)

Келли К. (2004) «Школьный вальс»: повседневная жизнь советской школы в постсталинское время. *Антропологический форум*, (1), с. 104-155.

— Kelly, K. (2004) "School Waltz": Everyday Life in the Soviet School in the Post-Stalin Era. *Anthropological Forum*, (1), pp. 104-155. (in Russ.)

Клепикова А. (2018) *Наверно, я дурак: антропологический роман*. Автономная некоммерческая образовательная организация высшего образования «Европейский университет в Санкт-Петербурге». EDN: VPFIRS

— Klepikova A. (2018) *I Must Be a Fool: An Anthropological Novel*. Autonomous Non-Commercial Educational Organization of Higher Education "European University at St. Petersburg." (in Russ.)

Клепикова А. А., Утехин И. В. (2012) Взрослость инвалидов, проживающих в психоневрологическом интернате. *Антропологический форум*, (17-online), с. 3-67. EDN: RYKTLX

— Klepikova A. A., Utehin I. V. (2012) The Adulthood of Disabled Children Living in a Psychoneurological Boarding School. *Anthropological Forum*, (17-online), pp. 3-67. (in Russ.)

Маслинский К. А. (2017) *Дисциплина в школьной повседневности 1950-1980-х гг.: опыт социально-антропологического исследования (на материале российского малого города и села)* (Doctoral dissertation).

— Maslinsky K. A. (2017) *Discipline in Everyday School Life in the 1950s-1980s: A Socio-Anthropological Study (Based on a Russian Small Town and Village)* (Doctoral Dissertation). (in Russ.)

Матюшева Т. Н. (2010) Правовое регулирование образования детей-сирот, детей-инвалидов и детей с девиантным поведением в дореволюционной России и в СССР. *Современное право*, 6, с. 147-151. EDN: MUEZAN

— Matyusheva T. N. (2010) Legal Regulation of the Education of Orphans, Disabled Children, and Children with Deviant Behavior in Pre-Revolutionary Russia and the USSR. *Modern Law*, 6, p. 147-151. (in Russ.)

Назарова И. Б. (2001) Возможности и условия адаптации сирот. *Социологические исследования*, 4, с. 70-77.

— Nazarova, I. B. (2001) "Possibilities and Conditions of Orphans' Adaptation." *Sociological Studies*, 4, pp. 70-77. (in Russ.)

Хархордин О. В. (2002) *Обличать и лицемерить: генеалогия российской личности*. Европейский университет в Санкт-Петербурге; Летний сад. EDN: ХМСАВД

— Kharkhordin, O. V. (2002) *To Denounce and to Be Hypocritical: The Genealogy of the Russian Personality*. European University at St. Petersburg; Summer Garden. (in Russ.)

Хелльбек, Й. (2020). *Революция от первого лица: Дневники сталинской эпохи*. Новое Литературное Обозрение. EDN: UZHUNI.

— Hellbeck J. (2006) *Revolution on my mind: Writing a diary under Stalin*. Harvard University Press. (in Russ.)

Agamben G. (1998) *Homo sacer: Sovereign power and bare life*. Stanford University Press.

An S., Kulmala M. (2021) Global deinstitutionalization policy in the post-Soviet space: A comparison of child-welfare reforms in Russia and Kazakhstan. *Global Social Policy*, 21(1), pp. 51-74. <https://doi.org/10.1177/1468018120913312>

Aretxaga B. (2000a) A Fictional Reality (pp. 46-69). In Sluka J. A. (Ed.) *Death Squad: The anthropology of state terror*. University of Pennsylvania Press.

Aretxaga B. (2000b) Playing terrorist: Ghastly plots and the ghostly state. *Journal of Spanish Cultural Studies*, 1(1), pp. 43-58. <https://doi.org/10.1080/713683435>

Aretxaga B. (2003) Maddening states. *Annual review of anthropology*, 32(1), pp. 393-410. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.32.061002.093341>

51

Astoians M. S. (2007) Orphaned children: An analysis of life and practices in a residential institution. *Russian Education & Society*, 49(4), pp. 23-42. <https://doi.org/10.2753/RES1060-9393490402>

Balibar É. (2020) *Equaliberty: Political essays*. Duke University Press.

Beer D. (2019) *Renovating Russia: The human sciences and the fate of liberal modernity, 1880-1930*. Cornell University Press.

Ben-Moshe L. (2020) *Decarcerating disability: Deinstitutionalization and prison abolition*. University of Minnesota Press.

Bogdanova E., Bindman E. (2016) NGOs, policy entrepreneurship and child protection in Russia: Pitfalls and prospects for civil society. *Demokratizatsiya: The Journal of Post-Soviet Democratization*, 24(2), pp. 143-171.

Brandtstädter S. (2007) Transitional spaces: Postsocialism as a cultural process: Introduction. *Critique of Anthropology*, 27(2), pp. 131-145. <https://doi.org/10.1177/0308275X07076801>

Brković Č. (2017) *Managing ambiguity: How clientelism, citizenship, and power shape personhood in Bosnia and Herzegovina*. Berghahn Books.

Byford A. (2016) Trauma and pathology: Normative crises and the child population in late tsarist Russia and the early Soviet Union, 1904-1924. *The Journal of the History of Childhood and Youth*, 9(3), pp. 450-469.

Červinková H. (2009) Migs and Cadres on the move: Thoughts on the mimetic dimensions of postsocialism. *Postsocialist Europe: Anthropological Perspectives from Home*, 10, pp. 76-94.

- Cox C. (1997) Research, Reform and New Hope for Russian Orphans and Abandoned Children. *Criminal Behavior & Mental Health*, 7, pp. 111-116. <https://doi.org/10.1002/cbm.156>
- Cornwall A. (2024) Buzzwords and fuzzwords: deconstructing development discourse (pp. 20-32). In E. Finlay, P. Kilby, R. Spencer, J. Wu (Eds.) *Rethinking Gender in Development Practice*. Routledge.
- Creuziger C. G. (1996) *Childhood in Russia: representation and reality*. University Press of America.
- Ewing E. T. (2001) Restoring Teachers to Their Rights: Soviet Education and the 1936 Denunciation of Pedology. *History of Education Quarterly*, 41(4), pp. 471-493. <https://doi.org/10.1111/j.1748-5959.2001.tb00095.x>
- Galmarini M. C. (2016) *The Right to Be Helped: Deviance, Entitlement, and the Soviet Moral Order*. Northern Illinois University Press.
- Galmarini-Kabala M. C. (2019). Between Defectological Narratives and Institutional Realities: The “Mentally Retarded” Child in the Soviet Union of the 1930s. *Bulletin of the History of Medicine*, 93(2), pp. 180-206. <https://doi.org/10.1353/bhm.2019.0026>
- Glazkova N. (2006) Force People to Live There? Russia’s Orphanages Must Be Changed. *Russian Politics & Law*, 44(4), pp. 54-61. <https://doi.org/10.2753/RUP1061-1940440404>
- 52 Heady P., Gambold Miller L. (2006) Nostalgia and the emotional economy: a comparative look at rural Russia (pp. 34-52). In M. Svašek (Ed.) *Postsocialism: Politics and Emotions in Central and Eastern Europe*. Berghahn Books. <https://doi.org/10.1515/9780857455598-002>
- Iarskaia-Smirnova E., Romanov P. (2016) Doing class in social welfare discourses: ‘unfortunate families’ in Russia (pp. 85-106). In S. Salmenniemi (Ed.), *Rethinking class in Russia*. Routledge.
- Ismayilova L., Ssewamala F., Huseynli A. (2014) Reforming child institutional care in the Post-Soviet bloc: The potential role of family-based empowerment strategies. *Children and Youth Services Review*, 47, pp. 136-148. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.09.007>
- Kelly C. (2007) *Children’s World: Growing Up in Russia, 1890-1991*. Yale University Press.
- Kulmala M., Shpakovskaya L., Chernova Z. (2020) The ideal (re)organisation of care: Child welfare reform as a battlefield over resources and recognition (pp. 71-94). In M. Kulmala, M. Jäppinen, A. Tarasenko, A. Pivovarova (Eds). *Reforming Child Welfare in the Post-Soviet Space*. Routledge.
- Matza T. (2014) The will to what? Class, Time, and Re-Willing in Post-Soviet Russia. *Social Text*, 32(3), pp. 49-67. <https://doi.org/10.1215/01642472-2703851>
- McKearney P. (2020) Challenging care: Professionally not knowing what good care is. *Anthropology and Humanism*, 45(2), pp. 223-232. <https://doi.org/10.1111/anhu.12302>
- Müller M. (2019) Goodbye, postsocialism! *Europe-Asia Studies*, 71(4), pp. 533-550. <https://doi.org/10.1080/09668136.2019.1578337>
- Navaro-Yashin Y. (2005) Confinement and the imagination: Sovereignty and subjectivity in a quasi-state (pp. 103-119). In T. B. Hansen & F. Stepputat (Eds) *Sovereign*

bodies: citizens, migrants and states in the postcolonial world. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400826698.103>

Ninetto A. (2005) "An island of socialism in a capitalist country": Postsocialist Russian science and the culture of the state. *Ethnos*, 70(4), pp. 443-464. <https://doi.org/10.1080/00141840500419741>

Novikov L. (1986) Some aspects of the development of special education in the Soviet Union (pp. 191-207). In J. Tomiak (Ed.), *Western Perspectives on Soviet Education in the 1980s*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-349-07179-1_10

Oushakine S. A. (2004) The flexible and the pliant: Disturbed organisms of Soviet modernity. *Cultural Anthropology*, 19(3), pp. 392-428. <https://doi.org/10.1525/can.2004.19.3.392>

Rasell J. (2020) *Care of the State*. Springer International Publishing.

Rockhill E. K. (2010) *Lost to the state: Family discontinuity, social orphanhood and residential care in the Russian Far East*. Berghahn Books.

Schmidt V. (2009) Orphan care in Russia. *Social Work & Society*, 7(1), pp. 58-69.

Sharma A., Gupta A. (2009) *The anthropology of the state: a reader*. John Wiley & Sons.

Simpson M. K. (2007) From savage to citizen: Education, colonialism and idiocy. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), pp. 561-574. <https://doi.org/10.1080/01425690701505326>

Sleeter C. E. (2018) Why Is There Learning Disabilities: A Critical Analysis of the Birth of the Field in Its Social Context (pp. 210-237). In T. S. Popkewitz (Ed.), *The formation of school subjects*. Routledge.

Stephenson S. (2001) The Abandoned Children of Russia-from "Privileged Class" to "Underclass" (pp. 187-203). In S. Webber & I. Liikanen (Eds.), *Education and Civic Culture in Post-Communist Countries*. Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1007/978-0-230-28702-0_13

Stephenson S. (2021). "A ritual civil execution": public shaming meetings in the post-Stalin Soviet Union. *Journal of Applied Social Theory*, 1(3), pp. 112-133.

Stone A. B. (2012) *Growing Up Soviet? The Orphans of Stalin's Revolution and Understanding the Soviet Self* [Doctoral dissertation, University of Washington]. Washington E-Theses Online. <http://hdl.handle.net/1773/21857>

Thelen T., Alber E. (2017) Reconnecting State and Kinship: Temporalities, Scales, Classifications (pp. 1-38). In T. Thelen & E. Alber (Eds.), *Reconnecting State and Kinship*. University of Pennsylvania Press. <https://doi.org/10.9783/9780812294415-001>

Thelen T., Thiemann A., Roth D. (2014) State kinning and kinning the state in Serbian elder care programs. *Social Analysis*, 58(3), pp. 107-123.

Trent Jr J. W. (1994). *Inventing the feeble mind: A history of mental retardation in the United States*. University of California Press.

Velikonja M. (2009) Lost in transition. Nostalgia for socialism in post-socialist countries. *East European politics and societies*, 23(4), pp. 535-551. <https://doi.org/10.1177/0888325409345140>

Waters E. (1992). Cuckoo-mothers' and "apparatchiks": Glasnost and children's homes. *Perestroika and Soviet Women*, pp. 123-141.

Zeina M. R. (2001) The system of social protection for orphaned children in the USSR. *Russian Social Science Review*, 42(3), pp. 44-63. <https://doi.org/10.2753/RSS1061-1428420344>

Žižek S. (2009) *The sublime object of ideology*. Verso Books.

Об авторе / About the author

Алтухова Анна Николаевна — PhD candidate, независимая исследовательница, Берлин, Германия. Научные интересы: антропология инвалидности, медицинская антропология, антропология государства, антропология институтов.

<https://orcid.org/0000-0002-1822-1026>. E-mail: ann.tract@gmail.com

Anna Altukhova — PhD candidate, independent researcher, Berlin, Germany. Research interests: anthropology of disability, medical anthropology, anthropology of the state, anthropology of institutions.

<https://orcid.org/0000-0002-1822-1026>. E-mail: ann.tract@gmail.com