

Школы-интернаты в Тувинской АССР: между советской цивилизованностью и традиционной культурой

Эртиме С. Доптан

Национальный Исследовательский Университет «Высшая школа экономики»,
Российская Федерация



В статье представлен анализ школ-интернатов в Тувинской АССР (1940–1980-е гг.) как социальных институтов, формировавших коллективный опыт тувинского народа в советский период. Автор рассматривает школы-интернаты как часть советской политики колонизации, направленной на ассимиляцию коренных народов Сибири и Центральной Азии посредством приучения к социалистическим ценностям и оседлому образу жизни.

В основе исследования лежит качественный социологический подход, включая сбор устных историй и биографических интервью с бывшими воспитанниками интернатов в разных районах Тувы, а также анализ архивных материалов и публикаций в региональных СМИ. Автор раскрывает структуру интерната, особенности дисциплинарного режима, условия проживания, питания и одежды, а также механизмы внедрения и вытеснения элементов традиционной культуры и языка. Обнаружено, что несмотря на строгий контроль и идеологизацию, внутри интерната сохранялась скрытая практика традиционной культуры, а отношение к советским новшествам обладало временной и вариативной характеристикой: позитивные воспоминания соседствуют с нарративами о травме и тоске по родному дому.

Выявляется противоречивая роль интернатов: с одной стороны они выступали инструментом социализации и предоставления благ, с другой — были источником коллективной травмы, связанной с разрывом семейных связей и утратой части этнокультурной идентичности.

В заключении автор подчеркивает уникальность тувинского опыта интернатов как гибридной формы социализации, сочетающей советские и локальные элементы.

Ключевые слова: интернат; коренной этнос; деколонизальность; традиционная культура; советизация; Тува; тувинцы; история Тувы



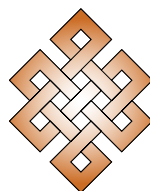
Для цитирования:

Доптан Э. С. Школы-интернаты в Тувинской АССР: между советской цивилизованностью и традиционной культурой // Новые исследования Тувы. 2025. № 4. С. 176–189. DOI: <https://doi.org/10.25178/nit.2025.4.10>

Доптан Эртиме Сарыг-оолович — студент магистратуры Департамента истории Национального Исследовательского Университета «Высшая школа экономики» — Санкт-Петербург. Адрес: 190068, Россия, г. Санкт-Петербург, Набережная канала Грибоедова, 123 лит А. Эл. адрес: doptanertine@gmail.com

DOPTAN, Ertine Saryg-oolovich, Master's Student, Department of History, HSE University. Postal address: 123 A, Griboyedov Canal Embankment, St. Petersburg, 190068, Russia. E-mail: doptanertine@gmail.com

ORCID: 0009-0000-7340-5330



Boarding schools in the Tuvan ASSR: between Soviet civility and traditional culture

Ertine S. Doptan

HSE University, Russian Federation

The article presents an analysis of boarding schools in the Tuvan ASSR (1940s–1980s) as social institutions that shaped the collective experience of the Tuvan people during the Soviet period. The author examines boarding schools as part of Soviet colonization policies aimed at assimilating the indigenous peoples of Siberia and Central Asia through the inculcation of socialist values and the promotion of a sedentary lifestyle.

The research is based on a qualitative sociological approach, including the collection of oral histories and biographical interviews with former boarding school students from different districts of Tuva, as well as an examination of archival materials and publications in regional media. The author explores the structure of boarding schools, the features of the disciplinary regime, living conditions, food and clothing, as well as the mechanisms of introducing and displacing elements of traditional culture and language. It was found that despite strict control and ideological influence, boarding schools preserved a hidden practice of traditional culture, while attitudes toward Soviet innovations were temporally and situationally variable: positive memories coexist with narratives of trauma and longing for home.

The contradictory role of boarding schools is revealed: on the one hand, they functioned as instruments of socialization and provision of benefits; on the other, they became sources of collective trauma associated with the disruption of family ties and the loss of part of ethnocultural identity.

In conclusion, the author emphasizes the uniqueness of the Tuvan boarding school experience as a hybrid form of socialization, combining Soviet and local elements.

Keywords: boarding school; indigenous people; decoloniality; traditional culture; Sovietization; Tuva; Tuvans; history of Tuva



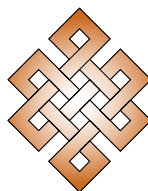
For citation:

Doptan E. S. Boarding schools in the Tuvan ASSR: between Soviet civility and traditional culture. *New Research of Tuva*, 2025, no. 4, pp. 176–189. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.25178/nit.2025.4.10>

Введение

Советская модель колонизации часто вовлекала принудительные методы (Kreindler, 1986) и дисциплинарные институты (Annus, 2012) для ассимиляции коренных народов многих регионов бывшего СССР. Одной из более распространенных форм таких институтов стали школы-интернаты, где обучались дети кочевников Севера, Сибири и Центральной Азии. Они создавались с целью приучения детей этих народов социалистическим ценностям, седентарному образу жизни, и общей цивилизации населения (Bloch, 2004; Rashidov, 2019).

Интерес к этой теме резко возрос после распада СССР. Многие из этих школ-интернатов потеряли финансирование и закрылись. Появилось поле для обсуждения роли этих интернатов в жизни коренных народов, для исследований памяти об этих интернатах. Хотя в некоторых регионах они существуют до сих пор, например, на Ямале или в Республике Саха (Лярская, 2006).



Вместе с появлением исследований на эту тему возникают и разные позиции относительно этих институтов. Как пишет Е. Лярская (Liarskaya, 2004), существуют две основные линии повествования: одна признает некоторые принудительные практики, но в целом позитивно оценивает роль интернатов для коренных народов, другая же, более критическая, точка зрения предлагает рассматривать интернаты как исключительно инструменты колонизации, освещая их негативные последствия, например, плохую адаптацию выпускников вне интерната. Она также упоминает, что интернаты в разных республиках Союза сильно различались по уровню внедрения в учебное пространство элементов традиционной культуры. В некоторых районах традиционная культура была частью учебного плана¹. В зависимости от исторического периода толерантность государства к элементам традиционной культуры в сфере образования варьировалась, поэтому в данном исследовании рассматривается конкретный период 1960–1980-х в Туве, когда интернаты получили наибольшее распространение.

Учитывая выше упомянутое, в данном исследовании проводится анализ формального и неформального пространства школ-интернатов в Тувинской АССР, которые появились в 1940-х гг. с началом кампании по седентаризации населения.

Школы-интернаты в Туве, существовавшие массово вплоть до распада СССР, являются мало освещенными в историографии республики, хотя по степени важности их влияния на современную Туву могут рассматриваться как ключевые институты, которые сформировали коллективный опыт нескольких поколений. Школы-интернаты во многом были «социальным экспериментом», потому что они были необходимой мерой для перехода населения на оседлый образ жизни. Как пишет М. Харунова, переход на оседлость в Туве был связан с появлением новых институтов, которых не было до этого в республике². К их числу также относят и интернаты, пришедшие на смену кочевым школам (Маады, 2017), существовавших в Тувинской Народной Республике (далее — ТНР), и специально созданные для повышения грамотности населения по программе «всеобщая» (Национальный архив Республики Тыва, ф. 289, оп. 1, д. 179, л. 24) сначала с четырехлетней, а потом с семилетней и десятилетней школой. Поэтому, важно изучить, как были устроены формальные и неформальные пространства школ-интернатов в Тувинской АССР, чтобы понять, насколько идеологизированным и колониальным был этот опыт для поколения тувинцев, которые обучались в школах-интернатах. Такого рода исследования также важны с общей растущей актуальностью темы школ-интернатов, которые были созданы для ассимиляции коренных народов в империалистических странах.

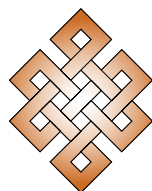
В западной науке для изучения подобных процессов обращаются к опыту людей, переживших *boarding/residential schools* (аналог школ-интернатов). Результаты исследований показывают сложность и неоднозначность роли школ-интернатов для этих поколений, так как чаще эти институты становятся чем-то больше, чем инструмент дисциплинирования и принудительной ассимиляции. Например, интернаты становятся «местами памяти» для коренных народов, формируя коллективную идентичность в исторической перспективе (Dawson, 2012; Gibson, 2016; Noga, 1989), при этом опыт многих выпускников школ-интернатов наполнен травматическими нарративами об утрате связи с сообществом. И хотя, структура школ-интернатов и их задачи различались в СССР и западных странах, в XX в. эти институты получают наибольшее распространение, но под конец века они распадаются, становясь предметом дебат среди коренных народов. Следовательно, противоречивость школ-интернатов, обсуждаемая в мировой науке, открывает поле для дискуссий о тувинском кейсе.

Материалы и методы

Исследование было проведено с использованием качественного дизайна. Это объясняется тем, что тема памяти о травматическом опыте чаще всего исследуется через нарративные практики, например, биографическое интервью, устные истории/сторителлинг (Charbonneau-Dahlen, Lowe, Morris, 2016; Allemann, Dudeck, 2017). Более того, исследовательский вопрос требует обращения к опыту

¹ Afanasyeva A. Boarding School Education of the Sami People in Soviet Union (1935–1989): Experiences of Three Generations: Doctoral Thesis. Tromsø, 2019.

² Харунова М. М.-Б. Социально-политические преобразования в Тувинской автономной области, 1944–1961 гг.: дисс. ... канд. ист. наук. Улан-Удэ, 2003. С. 110–111.



людей, прошедших через интернаты. Устные истории были использованы во многих исследованиях индигенных сообществ, так как позволяют глубинно рефлексировать над опытом сообщества.

Помимо этого в дизайн была включена работа с архивными данными, которые могли бы предоставить фактические данные о школах-интернатах в Туве. Работа с данными проводилась в Национальном архиве Республики Тыва (далее — НА РТ). Для анализа рассматривались отчеты Министерства Просвещения ТАССР по школам-интернатам и детским садам за 1965–1985 года (НА РТ, ф. 289, д. 105; 134; 179; 226; 317; 375; 428; 596; 597; 819). Архивные данные также были важны для исследований нарративов о школах-интернатах, например, в контексте Таджикской ССР (Rashidov, 2019).

Выборка исследования была основана на «снежном коме»: информанты давали контакты людей с похожим опытом обучения в интернате. В итоге, были собраны биографические интервью (Рожественская, Семенова, 2011) с 10 людьми, которые обучались в интернатах Тувы в период с 1960-х по 1970-е гг. и являлись детьми чабанов.

В исследовании есть районная вариативность, так как в выборке присутствуют люди, которые обучались в нынешних Эрзинском, Кызылском, Чаа-Хольском, Барун-Хемчикском кожуунах (районах). Интервью проводились дома у информантов в сентябре-декабре 2024 г., конкретные села и имена информантов были убраны из текста, чтобы сохранить анонимность. В том числе было проведено два интервью с супружескими парами, которые обучались в интернатах, то есть в материальной базе исследования суммарно было 8 биографических интервью.

Для анализа данных интервью было применено тематическое кодирование. Интервью проводились на тувинском языке, в тексте представлены авторские переводы цитат.

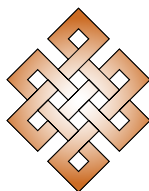
В качестве дополнительных источников, которые подкрепляли бы тезисы, были использованы материалы из местного СМИ — газеты «Центр Азии».

Обзор литературы

Большинство исследований, которые ставят в фокус опыт в школах-интернатах с детьми представителей коренных этносов, так или иначе смотрят на дискурс через оптику памяти и коллективной травмы. Стоит отметить, что определенный пласт этих работ можно отнести к деколониальному дискурсу, который говорит о травме колонизированных групп. Такого рода работы чаще всего рассматривают контекст Америки, так как именно там в XIX–XX вв. интернаты для коренных американцев стали распространенным инструментом ассимиляции (Nagy, Sehdev, 2012; Gibson, 2016; Burrage, Momper, Gone, 2022). Многие исследователи рефлексировали над этим опытом как о травматическом, раскрывая механизмы болезненной утраты идентичности и связи с семьей в раннем возрасте.

Школы-интернаты в США и Канаде отличались от тех, что были, например, в СССР по своей структуре, так как большая часть школ в Канаде и США была унифицирована под определенный учебный стандарт, который бы «цивилизовал» коренных детей: преимущественно «белый» преподавательский состав, обучение протестантской этике, полный запрет на практику традиционной культуры и языка. Также отмечается разница в структурах этого института. Например, в сравнительном исследовании по США, Канаде и Мексике обсуждаются раса и этничность в контексте ассимиляции — в США и Канаде модель ассимиляции в школах-интернатах была сфокусирована на подавлении традиционной культуры, в то время как в Мексике сочетали культуру коренных народов Мексики и испанскую (Dawson, 2012). Автор утверждает, что травматичность опыта в школе-интернате сильно зависит от лишения человека традиционной культуры. Гибридный формат интернатов, таким образом, становится даже приемлемым объектом позитивной памяти.

Одним из первых исследований в области советских школ-интернатов стала работа А. Блох (Bloch, 2004) по эвенкийским интернатам в Сибири. В данном исследовании был проведен детальный анализ опыта эвенков, которые прошли через интернаты в СССР: затрагиваются вопросы принуждения новых культурных практик, которые были в школах-интернатах, в интервью информанток все еще прослеживается большое влияние опыта в школах-интернатах. Однако, А. Блох говорит, что культурная резистенция и принуждение со стороны государства — упрощенная рамка для анализа опыта детей коренных народов в школах-интернатах: коммунистическая идеология, которая была частью учебного и другого «скрытого» плана, на самом деле остается частью коллективности эвенкийских сообществ даже после распада СССР. Также важно упомянуть, что в районе Эвенкии интернаты появились гораздо



раньше, чем в Туве — примерно в 1920-х гг., и это в целом актуально для территорий, которые были присоединены к СССР раньше, чем Тува. Примерно в это же время появляются интернаты для саами, ненцев и других народов Севера (Liarskaya, 2004). Поэтому, интернаты в этих районах становятся более существенной частью истории этих сообществ.

В диссертации Е. Лярской анализируется опыт школ-интернатов для детей ненцев, в работе также упоминаются исторические аспекты, связанные с развитием школ-интернатов на Ямале¹. На базе обширного полевого материала исследователь показывает, что интернаты становятся важной частью адаптации ненцев к «поселковому» образу жизни, звеном, которое соединяет по сути два сообщества, в тундре и рабочих поселках. Вопросы принуждения и резистенции Е. Лярская также предлагает рассматривать более холистически, целостно. Она пишет о том, что интернаты помогали детям влиться в советскую культуру, несмотря на то, что есть аргумент о деструктивности школ-интернатов для культуры и оленеводческого образа жизни и ненцев.

Л. Аллеманном были исследованы школы-интернаты для детей саами в СССР, которые появились в районе Советской Лапландии (Мурманская область) в 1930-х гг. и существовали вплоть до распада Союза (Allemann, 2018). Автор сходит в тезисах о травматичности опыта для саами с А. Афанасьевой: пребывание в интернате включало запрет на практику языка, принудительную седентеризацию, насильный разрыв с семьей и советизацию воспитания. Саами, прошедшие через интернаты, также говорят об унижительных практиках, например, о бритье головы, дискриминации по признаку этничности и проживания в интернат. А. Афанасьева выделяет три поколения саами, которые выросли в интернатах, и их опыт варьировался в зависимости от позиции государства². Автор также отмечает трансформацию самого института, который под конец начинает становиться гибридным, вмещая уже не только детей саами, но и сирот, хотя изначально интернаты создавались исключительно для саами детей.

Т. Рашидов описывает интернаты, которые появляются в 1960-х гг. в Таджикистане (Rashidov, 2019). В Центральной Азии опыт школ-интернатов рассматривается как более положительный. Например, в таджикстанских интернатах были уроки традиционных танцев и игры на национальных музыкальных инструментах, а обучение было билингвальное. И хотя в учебных планах прослеживается менеджериальная³, т. е. управленческая логика советского аппарата по созданию технических кадров через политехническое образование и советизация образования через коммунистическое просвещение, дети в этих школах-интернатах сохраняли культурную автономию. Автор также отмечает, что не последнюю роль в этом могли сыграть учителя той же этничности, которые относились к детям благосклонно. Та же тенденция отмечается, например, у саами и ненцев.

В Туве интернаты появились в 1920-х гг., но массовое распространение получили в 1940-х гг. с началом кампании «всеобщая» (НА РТ, ф. 289, оп. 1, д. 179, л. 24). М. М.-Б. Харунова утверждает, что переход на оседлый образ жизни стал причиной распространения новых форм образовательных институтов, в особенности школ-интернатов⁴.

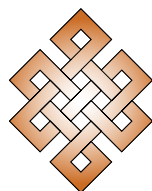
Важно также упомянуть, что до школ-интернатов были альтернативные формы обучения, например, кочевые школы, имевшие распространение далеко за пределами республики в Саха (Жиркова, 2010). Эта форма обучения помогала сохранить традиционный кочевой образ жизни, и институт кочевой школы был основан на поддержке сообщества, то есть по сравнению с школами-интернатами они были менее принудительными и горизонтальными, однако они не позволяли массово ликвидировать безграмотность, поэтому с включением Тувы в состав СССР эта форма обучения исчезла и появились интернаты, куда каждая семья должна была отдать одного или двух детей (НА РТ, ф. 289, оп. 1, д. 179, л. 24). Так, например, в отчетах Министерства Просвещения ТАССР в 1965–1966 гг. учебном году общая численность школ-интернатов в Туве достигала 80, из обучавшихся в то время в 6985 детей

¹ Лярская Е. В. Северные интернаты и трансформация традиционной культуры: На примере ненцев Ямала: дисс. ... канд. ист. наук. СПб., 2003.

² Afanasyeva A. Boarding School Education of the Sami People in Soviet Union (1935–1989): Experiences of Three Generations: Doctoral Thesis. Tromsø, 2019.

³ В СССР строго контролировалось создание кадров в разных сферах и регионах через образовательные институты, квоты и направления.

⁴ Харунова М. М.-Б. Социально-политические преобразования в Тувинской автономной области, 1944–1961 гг.: дисс. ... канд. ист. наук. Улан-Удэ, 2003. С. 117–118.



4023 — были дети чабанов. Но эта была актуальная цифра для интернатов с полным государственным обеспечением, а на самом деле количество детей, которые проживали в школах-интернатах разного типа, достигала 8552 чел. (НА РТ, ф. 289, оп. 1, д. 105, л. 44–47).

Одна из первых значимых работ по школам-интернатам Тувы была проведена Л. П. Салчак. Исследователь защитила в 1974 г. кандидатскую диссертацию по истории образования в республике, в которой сквозь призму марксистско-ленинской теории рассматривалась учебно-воспитательная работа в этих институтах¹. Оценка автором эффекта школ-интернатов более положительная: отмечается важность трудового воспитания, идеологической работы с учениками и кадрами, но и прослеживается критика материального обеспечения и социального контроля, недостаточной включенности «марксистских» элементов традиционной культуры, под которыми подразумеваются устное народное творчество, национальные игры и музыка, переосмысленные через марксистскую призму классового конфликта.

Данное исследование отвечает на вопрос, какой был опыт поколения тувинцев, прошедших через интернаты. Рассматриваются их повседневные практики внутри разных пространств интерната, включая учебное и внеучебное. Более детально анализируются условия проживания, отношение к традиционной культуре и связи с разными акторами, включая воспитателей, семью и учеников.

Условия проживания

Когда мы говорим о школах-интернатах, важно понимать, что это прежде всего был переход к новому виду жилья. Отчеты Министерства Просвещения ТАССР за 1961–1968 гг. показывают, что условия проживания в большинстве интернатов были неприемлемые: превышались нормы расположения коек в комнате, из-за этого в помещениях было тесно, некоторые гигиенические нормы, например, наличие комнаты для девочек, не соблюдались вовсе, наблюдался дефицит твердой мебели (шкафов и тумб), умывальников и посуды (НА РТ, ф. 289, оп. 1, д. 179, л. 26–27; ф. 289, оп. 1, д. 226, л. 1–7). Однако, стоит отметить, что такое оснащение было не у всех школ-интернатов, прежде всего это были интернаты районов, которые были отдалены от Кызыла, предположительно, это было связано с трудностью доставки необходимых ресурсов. Поэтому, в отчетах, например, по Улуг-Хемскому кожууну, мы видим, что инспекторы оценивают условия как удовлетворительные (НА РТ, ф. 289, оп. 1, д. 134, л. 35). Вероятно, имело место быть и территориальное неравенство, когда более центральные районы получали больше ресурсов, судя по отчетам, например, Кызылский интернат отличался наибольшим уровнем соблюдения санитарных норм (НА РТ, ф. 289, оп. 1, д. 226, л. 12).

Тема условий проживания в воспоминаниях воспитанников интернатов также противоречива. Многие из них отмечают, что в комнатах было много кроватей, которые чуть ли не соприкасались друг с другом. Эта ситуация изменилась к 1970-м гг. Также наши собеседники говорят, что условия их в целом устраивали, они с благодарностью относятся к тому, что государство снабжало их всем необходимым, в том числе местом для проживания. Для информантов условия интерната казались «лучшей версией» того, что они могли получить, хотя некоторые и говорят о существенных недостатках интернатов того времени, например, о недостаточной электрификации. Тема предоставления благ для интернатцев сильно связана с социализмом, в этом плане советское прошлое предстает исключительно в позитивном свете. Некоторые отмечают, что со временем условия проживания улучшились, поэтому упоминания о плохих условиях обладают некой темпоральностью.

«Внутри интерната тогда было хорошо. Детей народа обучали в хорошем месте. Условия были очень хорошие, просторно, сейчас здание разбитое вон там... Девочки, мальчики, у всех были комнаты» (Ч., жен., Кызылский кожуун).

Интернаты представляли собой часто одноэтажные деревянные здания без центрального отопления (фото 1). Тепло поддерживалось с помощью печек. Особое ностальгическое место в воспоминаниях информантов занимает «контрамарка» — особый вид печей, которые ставились в школах-интернатах. Она выполняла роль важного места, где собирались дети в свободное время. Также в памяти

¹ Салчак Л. П. Проблемы учебно-воспитательной работы в пришкольных интернатах (на материале Тувинской АССР): дисс. ... канд. пед. наук. М., 1974.

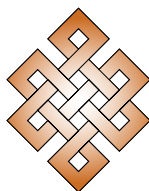


Фото 1. Здание столовой около одного из интернатов в Кызылском кожууне, 2024 г. Из личного архива автора.
Photo 1. The canteen building near one of the boarding schools in Kyzylsky Kozhuun, 2024. From the author's personal archive.

интернатцев остались железные кровати, которые располагались в спальнях комнатах. У каждого школьника была тумбочка, куда он складывал учебные материалы и собственные вещи.

Дефицит мебели также не артикулируется в нарративах информантов, а материальная составляющая внутреннего пространства интерната обладает позитивными воспоминаниями о «советском».

«Жил я с 4–8 мальчиками в комнате. Специальный работник отапливал печь. Она называлась контрамарка, прямоугольные черные печки» (А., муж., Эрзинский кожуун).

Доставка детей в интернаты и домой осуществлялась совхозными машинами. За сопровождение детей отвечали воспитатели. Возвращение домой, даже на несколько дней, описывается как позитивное воспоминание¹.

Так, материальные условия в интернатах Тувы различались по уровню отдаленности от центральных районов: строже следили за интернатами ближе к Кызылу. Для информантов условия были удовлетворительными, воспоминания обладают позитивным оттенком советского прошлого, некоторые негативные моменты обеспечения интерната считались временными.

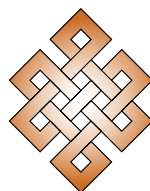
Интернатский режим и структура

Интернаты в Туве были комплексными изначально, не были предназначены исключительно для детей чабанов. Чаще всего они предназначались сразу для нескольких категорий (детей чабанов и детей-сирот). В этом смысле не было перехода от модели интерната исключительно для коренных детей к смешанной модели, где обучались также дети-сироты, как было в Советской Лапландии².

Все дети в интернатах должны были соблюдать определенный режим дня, что особенно было важным для детей из чабанских стоянок. Во многом интернаты в Туве были дисциплинарными институтами, где были четко установлены график и расписание активностей; были акторы (воспитате-

¹ Иргит Л. Сорок один камешек [Электронный ресурс] // Центр Азии. 2016 (31), 28 октября. URL: <http://www.centerasia.ru/issue/2016/31/5309-lidiya-irgit-sorok-odin-kameshek.html> (дата обращения: 17.01.2025).

² Afanasyeva A. Boarding School Education of the Sami People in Soviet Union (1935–1989): Experiences of Three Generations: Doctoral Thesis. Tromsø, 2019.



ли), которые за этим следили и применяли систему санкций. Так, обычный день в интернате начинался в 6 часов утра, после чего все дети умывались, шли в столовую, а затем — в школу. Потом они делали домашние задания. Информанты часто вспоминали определенные часы, когда нужно было делать «домашку» под надзором в специальной комнате. Далее были последовательно обед, ужин, свободное время и отбой в 22 ч. Информант М., вспоминая этот режим, сравнивает его с армейским, отмечая строгий контроль за дисциплиной внутри интерната.

«Потом думаешь и понимаешь, что дедовщина начинается именно там. Маленькие боятся старших. Тебе говорят «Делай», и ты сразу делаешь. Это всегда из-за коллектива» (М., муж., Эрзинский кожуун).

Внутри интерната была иерархия работников и школьников. Главой интерната был заведующий-директор, далее шли воспитатели, а потом — няни, которые смотрели за детьми в вечернее время. Тут важно отметить, что интернаты были автономны от сельских школ, у них была своя внутренняя структура и бухгалтерия. Вспоминая персонал интерната, информанты отмечают строгость воспитателей и применение телесных наказаний, но эти практики не осуждаются информантами, скорее рассматриваются в ключе необходимого элемента воспитания. Преподаватели не выступают в воспоминаниях акторами зла, а наоборот, чаще всего нарратив вокруг них складывается как об «учителях жизни». Также отмечаются неформальные практики, которые показывают, что воспитатели старались проходить через советскую бюрократию, например, предлагая способы заработка детям или отбирая школьников для очных отчетов перед инспекторами из Министерства Просвещения.

«Если нарушал дисциплину, тянули за уши, ставили в угол. Наша воспитательница была такой. Она была директором интерната» (Т., муж., Кызылский кожуун);

«Санэпидемстанция приезжала, видимо, у меня не было вшей. Только меня везде водили. Говорил туда иди, сюда иди, наверное, они тоже это замечали...» (Чод., жен., Кызылский кожуун).

Внутри сообщества воспитанников интернатов можно выделить два вида стратификации: формальную и неформальную. Формальная отсылает к системе санкций, которую выстраивал в отношении школьников интернат: те, кто отлично выполняли свои учебные требования, а также исполняли другие требования сверх учебы, например, по уборке интерната, получали звание старосты и другие привилегии. Эта система была прозрачной для воспитателей, так как именно они определяли эту иерархию, а неформальную стратификацию уже определяли сами дети. Как выразилась одна из информанток, в интернате было еще одно разделение, где был «хан» как глава воспитанников вне формальной системы. Участие в неформальной структуре было гендерно определенным, так как статус хана получали исключительно мальчики, которые получали уважение сверстников через участие в рисковом поведении, например, через драки. Использовались термины феодальных разделений далекие от советской терминологии, о чем бывшие воспитанники говорят, сопоставляя с понятием «дедовщины».

«У интерната был свой хан. Он мог сказать, это мои братья и сестры. Никто нет трогал их. Даже мальчики... Значит, была дедовщина все-таки» (Чод., ж., Кызылский кожуун);

«Русские тоже были, и на волейболе тоже. Вроде четыре человека. Мы враждовали иногда, но это же дети все-таки» (К., муж., Кызылский кожуун).

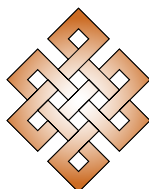
Внутри интерната было разделение по группам, которые иногда вступали в конфликт. Имело место запугивание тех, кто не смог влиться в неформальную структуру.

Выявление таких отношений показывает, насколько сложными были интернаты в Туве. Это были микросообщества со своими уровнями, своими особенностями социальных взаимоотношений между детьми разных возрастов, социального положения.

Интернаты существовали в двойной структурной ситуации с разными функциями: неформальной и формальной. Первая включала в основном школьников и была скрыта от воспитателей, а вторая была официальной и служила для внешних презентаций.

Новое питание и новая одежда

Интернаты в Тувинской АССР стали помимо всего прочего одними из ключевых институтов по смене культуры питания тувинцев с традиционной мясно-молочной на советскую с упором на трехразовое питание с разнообразным рационом, который включал обильное количество блюд из круп.



У интернатов были нормы поставки всех продуктов (НА РТ, ф. 289, оп. 1, д. 134, л. 37). В некоторых районах наблюдалась нехватка продуктов, а где-то использовали продукты свыше нормы, например, макаронные изделия. Инспекторы отмечали скудную диету воспитанников (НА РТ, ф. 289, оп. 1, д. 134, л. 37), однако сами обучавшиеся вспоминают питание как достаточное, бесплатное, относятся с благодарностью, как и в случае с общими условиями.

Тем не менее, в памяти информантов остались впечатления от непривычной интернатской еды, которая сильно отличалась от той, что была дома у родителей чабанов. Как было упомянуто выше, традиционная кухня тувинцев включала обилие мясных и молочных продуктов, поэтому для информантов каши и супы были непривычными. Гречневая и другие каши и супы, а в особенности борщ, в воспоминаниях людей остались неприятной едой, многие из них при возможности не трогали ее, утилизировали, или употребляли через силу ее только, потому что остальные ели.

«Мы привыкли к тувинской еде, борщ и щи не хотели есть. Спрашивали, красный суп ли сегодня, а потом выливали» (С., жен., Эрзинский кожуун).

Иногда интернатам в сезон завозили молочные продукты прямо с ферм внутри сел. Это было радостным событием для обучающихся.

Система питания была устроена так, что каждый школьник получал по норме, однако как раз внутри неформальной структуры появлялись группы, которые участвовали в перераспределении продуктов. В том числе нередко были акты воровства продовольствия из складов. Одна из информанток отмечала, что «набеги» на склады совершались опытной группой, а новым участникам этого процесса из добытого давалось менее вкусное, например, свекла. После набега награбленное надо было сразу съесть, чтобы не поймали воспитатели. Неформальные структуры позволяли получать школьникам продовольствие сверх нормы.

Интересно, что во время праздников, даже сугубо советских, таких, как 1 мая, 9 мая или Новый Год, школьницы помогали на кухне, делая тувинские пельмени *манчы*. То есть в интернатах все-таки дозволялись некоторые традиционные продукты.

«Чуть повзрослев, мы начали лепить манчы и хуужууры, таким вещам нас тоже учили. Мы катали тесто тоже» (К., жен., Эрзинский кожуун).

Но наши информанты не задумывались над тем, почему традиционная кухня вдруг появлялась в советских столовых.

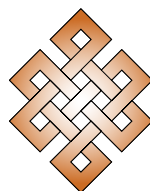
Одеждой детей снабжало государство. Сведение к одинаковости — принцип дисциплины, поэтому одежду из дома школьники сдавали перед тем, как войти в интернат. Все школьники получали одинаковые комплекты. Как и везде в СССР, это были хлопковые костюмы, зимой давали теплые комплекты, которые были в дефиците. Опять же, к одежде от государства у информантов тоже теплое отношение, потому что она была бесплатная и качественная. Но поскольку на выдаваемую одежду была установлена норма, наши респонденты вспоминали и о случаях переиспользования и починки, если кто-то рвал элементы костюма.

«В то время мы дети чабанов приходили в обуви из шерсти и в тоне. Когда нас привозили, заставляли менять все, родителям говорили в такой одежде не отправлять» (А., муж., Эрзинский кожуун).

Ношение традиционной одежды тувинцев, *тон* (верхняя одежда) и *идик* (кожаная обувь), было ограничено. Родителей воспитанников предупреждали о надобности одеть ребенка в «обычную» одежду. Если школьник приходил в традиционной одежде из дома, то ее сразу же отбирали, считая признаком отклонения от социалистического воспитания, но возвращали, когда он отправлялся на каникулы.

Информантка К., которая после выпуска стала заведующей в интернате, вспоминает, что традиционную одежду не могли носить и воспитатели, даже жилет из шерсти. Однажды, директор сельской школы, уже после слияния интернатов и школ, отчитал ее и попросил перед приездом министров надеть «нормальное» пальто, в результате она сняла жилет. Это показывает, насколько повседневность и персонала, и воспитанников интернатов должна была быть изменена, чтобы она соответствовала советскому городскому/поселковому образу жизни. При этом сами люди, прошедшие через интернаты, описывают практику ношения «советской» одежды как более значимую¹ по сравнению с традиционной тувинской.

¹ Ламажаа А. *Ажы төл* 'потомки' Чооду Мумбалдая Данзырын оглу из Тес-Хемского района // Тувинцы. Родные люди / под ред. Ч. К. Ламажаа, Н. Д. Сувандии. СПб.: Нестор-История, 2022. С. 260–261.



Таким образом, питание и одежда как важные элементы повседневности были модернизированы внутри тувинских интернатов по советскому типу. Традиционные еда и одежда были исключены из пространства интерната для внедрения советского стиля жизни. Однако это не вызывает негативных воспоминаний у информантов.

Советское воспитание

Воспитание в интернатах было идеологизированным, проводилось много занятий по марксистско-ленинской теории, с детьми активно говорили о коммунизме, иногда даже требовали повесить портрет Карла Маркса на стены. И это было прописано в отчетах Министерства Просвещения ТАССР (НА РТ, ф. 289, оп. 1, д. 134, л. 57–59; НА РТ, ф. 289, оп. 1, д. 105). Центральной темой воспитания становился труд, поэтому почти все информанты используют нарратив любви к труду, говоря об интернатах. Помимо этого, интернаты должны были привить самостоятельность и дисциплину, поэтому большое внимание уделялось политике чистоты, начиная от самого здания, заканчивая личной гигиеной. Школьники раз в неделю бесплатно ходили в сельскую баню, где мылись в группах. Также в самом интернате воспитатели следили за гигиеной обучающихся, например, мазали руки вазелином в зимний период для защиты от кожных трещин. Школьники также сами убирали за собой посуду. Был выстроен график уборки. Дети должны были научиться есть вилками, отсутствие этого навыка считалось плохой работой воспитателей.

Были практики, которые напрямую были связаны с советской идеологией. Например, школьники пели гимн по утрам, должны были читать советскую газету «Известия», а в некоторых случаях местную стенгазету интерната. В целом символически интернат был оформлен по канонам советского института: учебная комната называлась «ленкомната», висели фотографии Ленина, был «красный уголок» с книгами.

Большое внимание уделялось саморазвитию, но исключительно советскому (НА РТ, ф. 289, оп. 1, д. 317, л. 70–72), направленному на интеграцию в русское социокультурное пространство. Так, были кружки русского языка, классы игры на таких инструментах, как балалайка и аккордеон. Тувинские национальные музыкальные инструменты (*игил*, *дошпулуур*) не использовались. Внутри формальной структуры интернатцев, которая взаимодействовала с воспитателями, они учились играть в «советские» игры, такие как «лапту». То есть воспитание советского гражданина сводилось фактически к русификации.

Вопрос языка

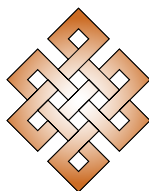
Образование в школах-интернатах было билингвальное, обучение шло на двух языках — тувинском и русском. Отчеты Министерства Просвещения Тувинской АССР также включают анализ содержания библиотек. Интересно, что проверялось наличие как тувинских, так и русских книг (НА РТ, ф. 289, оп. 1, д. 226, л. 13). Однако, занятия проводились часто на тувинском языке, даже такие дисциплины, как «Русский язык и русская литература». Так преподавали учителя-тувинцы. Русские же учителя не знали совсем тувинского языка, а воспитанники интернатов не понимали их¹. Между собой школьники также использовали тувинский язык.

«Нынешние дети хорошо говорят на русском, время развитое стало. Мы хоть и старались, но все равно не знали так хорошо русский язык» (Ч., жен., Кызылский кожуун).

Особая ситуация складывалась в этом плане являются в интернатах в монголоязычных селах юга Тувы (сс. Нарын, Качык Эрзинского района). Информанты вспоминают, что их родной язык, монгольский, был запрещен внутри интерната, для коммуникации с преподавателями школьники использовали тувинский, а между собой — монгольский, хотя это пресекалось.

«Когда я пришла в первый класс, я вообще не знала тувинский... Нам помогали два одноклассника с проведением занятий... Между собой мы говорили на монгольском, а с учителями на тувинском» (К., жен., Эрзинский кожуун).

¹ Кунзегеш Д. Пастушка поэта [Электронный ресурс] // Центр Азии. 2015 (20), 7 июня. URL: <http://www.centerasia.ru/issue/2015/20/5215-dirbak-kunzegesh.-pastushka-poeta.html> (дата обращения: 17.01.2025).



В памяти информантов остается болезненным период первых уроков на тувинском языке, который для них был также не родным. Со временем они привыкали к нему. Нынешние респонденты — эрзинские тувинцы — сейчас выражают сожаление, что новые поколения плохо знают монгольский и переходят на тувинский.

Так, интернаты были одним из социальных институтов для изменения языковой ситуации в национальном регионе.

Традиционная культура и семья

Несмотря на все предпринимаемые воспитательные меры, традиционная культура внутри интерната не исчезала. Ее отдельные элементы имели хождение, но скрытно от воспитателей, внутри неформальной структуры сообщества. Часто эта практика выражалась в играх. Так, мальчики играли в *тевек*, игру с подкидыванием предмета одним из ребер ступни ноги. Иногда проносили из дома *кажык* — тувинские игральные кости (астрагалы).

Информантка С. говорит, что один раз за напевание тувинских частушек *кожамык*, они получили замечания от воспитателя.

«Мальчики всегда играли в *тевек*. Все умели играть. Даже девочки. Мы всегда играли в *кажык*» (Ч., жен., Кызылский кожуун);

«В интернате злились на частушки. Если мы пели частушки, то тихо. Как раз рядом с печкой. Мы получали наказание за то, что мы пели» (С., жен., Эрзинский кожуун).

Место у печки было пространством, где, как мы уже сказали, дети собирались холодными вечерами. Здесь практиковалась устная культура тувинцев: часто рассказывали народные сказки, пели частушки. Некоторые воспитатели относились к этому лояльно, другие же старались запрещать. Так, одна из воспитательниц информанта водила его и других детей по окрестностям и рассказывала про местные тувинские топонимы, говорила о лечебных травах.

Праздник *Шагаа*, тувинский новый год по лунному календарю, был запретной темой, так же как и любые религиозные обряды. Но информанты вспоминают, что взрослые сами отмечали этот праздник. Дети также могли наблюдать за совершением обрядов освящения места или кормления огня вне интерната. Поэтому запреты на практики отдельных элементов традиционной культуры не осознаются информантами как травма.

Как было упомянуто ранее, каждая семья чабанов должна была отдать как минимум одного ребенка в интернат, для семей с большим количеством детей эта цифра увеличивалась до двух (НА РТ, ф. 289, оп. 1, д. 226, л. 24). Разрыв с семьей происходил в раннем возрасте, примерно в 5–6 лет. С этого момента ребенок проводил в интернате 9 месяцев, а с родителями виделся летом. Но были случаи, когда дети уезжали на выходные дни, если стоянка родителей находилась рядом с селом.

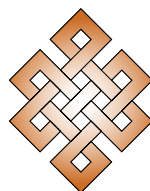
Информанты болезненно вспоминают разрыв с семьей и постоянную тоску по родительскому дому. Многие из них пытались справляться с тоской через слезы. Они не вспоминают, что воспитатели порицали выражение эмоций, наоборот, многие воспитатели предстают эмпатичными, они пытались сделать пространство интерната более комфортным, понимая болезненность разрыва с родителями. На вопрос, что они считали домом в то время, информанты говорили о родителях, интернат был своего рода временным пристанищем.

«Сразу после прибытия в интернат, до посинения плакала...[Сбегали] Мы не шли по путям машин, а по кустам — если видели машину, прятались и бежали дальше. Такие времена были» (К., жен., Эрзинский кожуун).

Именно сильная тоска по дому часто становилась причиной побегов из интерната, нужно сказать, что руководство интерната пыталось пресечь вообще присутствие школьников вне территории интерната. Если школьник был замечен на улице села, то его немедленно отводили обратно в интернат.

Многие из информантов также не раз предпринимали попытки побега из интерната, это была как групповая, так и индивидуальная активность. Так, в одном из дел Министерства Просвещения (НА РТ, ф. 289, оп. 1, д. 378, л. 10) описан кейс, когда школьник несколько раз сбегал из интерната, что стало причиной обращения администрации интерната в министерство для разбирательства.

Побеги из интерната планировались внутри неформальной структуры: определялись «безопасные» пути, время побега, состав группы побега. Часто воспитанники пользовались преимуществами



знания местного ландшафта, выбирая пути через леса и местности с кустами в степях. Родители относились к этой практике настороженно, чаще всего они обратно направляли детей учиться. Скорее всего, это связано с тем, что родители не могли сделать ничего с требованиями того времени по «всеобучу».

Тема травмы в тувинских интернатах прежде всего связана с потерей связи с семьей, а не с зачетом на практику привычных элементов традиционной культуры. Насильственное принуждение к интернатскому образу жизни приводило к побегам из интерната.

Заключение

Анализ формального и неформального пространств школ-интернатов в Тувинской АССР показывает, что это были сложные социальные институты с несколькими уровнями, на которых логика управления и коммуникации выстраивались по-разному. Упрощенное дихотомическое разделение неформальной и формальной структуры может искажать комплексные нарративы (Bloch, 2004), которые выстраивает поколение воспитанников интерната. Например, часто практики по советизации населения воспринимаются с чувством благодарности, а воспитатели, которые должны были учить детей советской культуре, иногда выходили за рамки официальной структуры, позволяя практику традиционной культуры или помогая детям зарабатывать деньги внутри интерната. Образование и символическое оформление интерната были идеологизированы, однако это не значит, что люди, прошедшие через интернаты, воспринимают эти моменты как негативные. Наоборот, часто данное поколение говорит о важных ценностях, которым обучали внутри интерната, любви к труду и самостоятельности, являвшиеся центральными в воспитании советских детей¹. Школы-интернаты в ТАССР ставили целью приучить детей к новой цивилизованности (Afanasyeva, 2019). Система включала вопросы гигиены, питания, одежды, в целом образа жизни, но это не стало для данного поколения негативным и травматическим опытом.

Элементы традиционной культуры существовали в основном внутри неформальной структуры самих школьников. Эта самая структура служила каналом для других неформальных практик: хищения продуктов со склада, сбегающих из интерната, практики нетитульного языка. Запрет на традиционную культуру не осознается как травма, потому что ее практиковали вне интерната и внутри сообщества интернатцев. Л. П. Салчак также отмечала, что в некоторых интернатах были допущены элементы традиционной культуры (уроки национальной музыки, устное творчество), но они должны были быть представлены через рамку «воспитания труда»². Предположительно, внедренность таких элементов зависела от самой школы-интерната, в большинстве учреждений традиционная культура порицалась. Однако, травматическим информанты считают разрыв с семьей и отсутствия чувства дома, в этом плане дети были лишены родительской заботы, об этом также пишет Афанасьева (Dawson, 2012; Afanasyeva, 2019).

Школы-интернаты в Тувинской АССР были гибридными, потому что совмещали много элементов локальной культуры и общей советской. Данное исследование может быть свидетельством того, что большая автономность регионов в бывшем СССР позволяла выстраивать более гибридные форматы школ-интернатов, интернаты Тувы не были так свободны в допущении традиционной культуры, как в Таджикистане (Rashidov, 2019), но и не тотально ассимиляционными, как в Советской Лапландии.

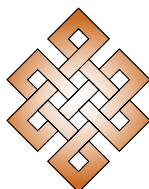
Исследования в области тувинских школ-интернатов имеют большой потенциал, так как данный институт дает больше поле для анализа социокультурных практик населения в советское время.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Жиркова, С. Г. (2010) Кочевая школа история и современность // Сибирский педагогический журнал. № 2. С. 276–284.
- Лярская, Е. В. (2006) «У них же все не как у людей...»: некоторые стереотипные представления педагогов Ямало-Ненецкого округа о тундровиках. // Антропологический форум. № 5. С. 242–258.

¹ Салчак Л. П. Проблемы учебно-воспитательной работы в пришкольных интернатах (на материале Тувинской АССР): дисс. ... канд. пед. наук. М., 1974. С. 163–164.

² Там же. С. 71–72.



Маады, С. С. (2017) Первые образовательные заведения Тувы в период ТНР // Вестник Тувинского государственного университета. Педагогические науки. № 4. С. 38–44.

Рождественская, Е., Семенова, В. (2011) Социальная память как объект социологического изучения // Интеракция. Интервью. Интерпретация. № 6. С. 27–48.

Allemann, L. (2018) «I do not know if Mum knew what was going on»: Social reproduction in boarding schools in Soviet Lapland // *Acta Borealia : a Nordic journal of circumpolar societies*. № 35. P. 115–142. DOI: <https://doi.org/10.1080/08003831.2018.1536115>

Allemann, L., Dudeck, S. (2017) Sharing Oral History With Arctic Indigenous Communities: Ethical Implications of Bringing Back Research Results // *Qualitative Inquiry*. № 25. P. 890–906. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800417738800>

Annus, E. (2012) The Problem of Soviet Colonialism in the Baltics // *Journal of Baltic Studies*. № 43. P. 21–45. DOI: <https://doi.org/10.1080/01629778.2011.628551>

Bloch, A. (2004) *Red Ties and Residential Schools: Indigenous Siberians in a Post-Soviet State*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press. 264 p.

Burrage, R. L., Momper, S. L., Gone, J. P. (2022) Beyond trauma: Decolonizing understandings of loss and healing in the Indian residential school system of Canada // *Journal of Social Issues*. № 78. P. 27–52. DOI: <https://doi.org/10.1111/josi.12455>

Charbonneau-Dahlen, B. K., Lowe, J., Morris, S.L. (2016) Giving Voice to Historical Trauma Through Storytelling: The Impact of Boarding School Experience on American Indians // *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*. № 25. P. 598–617. DOI: <https://doi.org/10.1080/10926771.2016.1157843>

Dawson, A. S. (2012) Histories and Memories of the Indian Boarding Schools in Mexico, Canada, and the United States // *Latin American Perspectives*. № 39. P. 80–99. DOI: <https://doi.org/10.1177/0094582X12447274>

Gibson, A. M. (2016) The Last Indian War: Reassessing the Legacy of American Indian Boarding Schools and the Emergence of Pan-Indian Identity [Электронный ресурс] // *Global Tides*. № 10. Article 2. URL: <https://digitalcommons.pepperdine.edu/globaltides/vol10/iss1/2> (дата обращения: 20.08.2024).

Kreindler, I. (1986) The soviet deported nationalities: A summary and an update // *Soviet Studies*. № 38. P. 387–405. DOI: <https://doi.org/10.1080/09668138608411648>

Liarskaya, E. (2004) Northern residential schools in contemporary Yamal Nenets culture // *Sibirica*. № 4. P. 74–87. DOI: <https://doi.org/10.1080/13617360500070889>

Nagy, R., Sehdev, R. K. (2012) Introduction: Residential Schools and Decolonization // *Canadian Journal of Law and Society*. № 27. P. 67–73. DOI: <https://doi.org/10.3138/cjls.27.1.067>

Nora, P. (1989) Between Memory and History: Les Lieux de Memoire // *Representations*. № 26. P. 7–24. DOI: <https://doi.org/10.2307/2928520>

Rashidov, T. (2019) Soviet boarding schools as a forge of national professionals and intellectuals in Soviet Tajikistan in the 1950s and 1960s // *Central Asian Survey*. № 38. P. 494–509. DOI: <https://doi.org/10.1080/02634937.2019.1652569>

Дата поступления: 20.01.2025 г.

Дата принятия: 09.06.2025 г.

REFERENCES

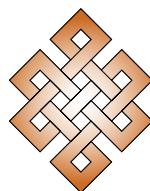
Zhirkova, S. G. (2010) Nomadic school: history and modernity. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*, no. 2, pp. 276–284. (In Russ.)

Lyarskaya, E. V. (2006) “They don’t live like normal people...”: some stereotypical ideas of teachers of the Yamal-Nenets district about tundra dwellers. *Antropologicheskii forum*, no. 5, pp. 242–258. (In Russ.)

Maady, S. S. (2017) The first educational institutions of Tuva in the TNR period. *Vestnik Tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogicheskiye nauki*, no. 4, pp. 38–44. (In Russ.)

Rozhdestvenskaya, E. and Semenova, V. (2011) Social memory as an object of sociological study. *Interaktsiya. Interv'yua. Interpretatsiya*, no. 6, pp. 27–48. (In Russ.)

Allemann, L. (2018) “I do not know if Mum knew what was going on”: Social reproduction in boarding schools in Soviet Lapland. *Acta Borealia : a Nordic journal of circumpolar societies*, no. 35, pp. 115–142. DOI: <https://doi.org/10.1080/08003831.2018.1536115>



Allemann, L. and Dudeck, S. (2017) Sharing Oral History With Arctic Indigenous Communities: Ethical Implications of Bringing Back Research Results. *Qualitative Inquiry*, no. 25, pp. 890–906. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800417738800>

Annus, E. (2012) The Problem of Soviet Colonialism in the Baltics. *Journal of Baltic Studies*, no. 43, pp. 21–45. DOI: <https://doi.org/10.1080/01629778.2011.628551>

Bloch, A. (2004) *Red Ties and Residential Schools: Indigenous Siberians in a Post-Soviet State*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press. 264 p.

Burrage, R. L., Momper, S. L. and Gone, J. P. (2022) Beyond trauma: Decolonizing understandings of loss and healing in the Indian residential school system of Canada. *Journal of Social Issues*, no. 78, pp. 27–52. DOI: <https://doi.org/10.1111/josi.12455>

Charbonneau-Dahlen, B. K., Lowe, J. and Morris, S. L. (2016) Giving Voice to Historical Trauma Through Storytelling: The Impact of Boarding School Experience on American Indians. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, no. 25, pp. 598–617. DOI: <https://doi.org/10.1080/10926771.2016.1157843>

Dawson, A. S. (2012) Histories and Memories of the Indian Boarding Schools in Mexico, Canada, and the United States. *Latin American Perspectives*, no. 39, pp. 80–99. DOI: <https://doi.org/10.1177/0094582X12447274>

Gibson, A. M. (2016) The Last Indian War: Reassessing the Legacy of American Indian Boarding Schools and the Emergence of Pan-Indian Identity. *Global Tides*, no. 10, article 2 [online] Available at: <https://digitalcommons.pepperdine.edu/globaltides/vol10/iss1/2> (date access: 20.08.2024).

Kreindler, I. (1986) The soviet deported nationalities: A summary and an update. *Soviet Studies*, no. 38, pp. 387–405. DOI: <https://doi.org/10.1080/09668138608411648>

Liarskaya, E. (2004) Northern residential schools in contemporary Yamal Nenets culture. *Sibirica*, no. 4, pp. 74–87. DOI: <https://doi.org/10.1080/13617360500070889>

Nagy, R. and Sehdev, R. K. (2012) Introduction: Residential Schools and Decolonization. *Canadian Journal of Law and Society*, no. 27, pp. 67–73. DOI: <https://doi.org/10.3138/cjls.27.1.067>

Nora, P. (1989) Between Memory and History: Les Lieux de Memoire. *Representations*, no. 26, pp. 7–24. DOI: <https://doi.org/10.2307/2928520>

Rashidov, T. (2019) Soviet boarding schools as a forge of national professionals and intellectuals in Soviet Tajikistan in the 1950s and 1960s. *Central Asian Survey*, no. 38, pp. 494–509. DOI: <https://doi.org/10.1080/02634937.2019.1652569>

Submission date: 20.01.2025.

Acceptance date: 09.06.2025.