

СОЦИОЛОГИЯ МИГРАЦИИ

ПОДХОДЫ «ТРЕТЬЕГО СЕКТОРА» К СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С МИГРАЦИОННЫМ ОПЫТОМ: ИНТЕРСЕКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ¹

Игорь Станиславович Михеев
(mikheevigst@gmail.com)

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Москва, Россия

Цитирование: Михеев И.С. (2025) Подходы «третьего сектора» к социальной интеграции детей с миграционным опытом: интерсекциональный анализ. *Журнал социологии и социальной антропологии*, 28(2): 69–91.
<https://doi.org/10.31119/jssa.2025.28.2.3> EDN: EHNVMQ

Аннотация. Разработка теоретико-методологических положений интерсекционального анализа позволила оценить перспективы применения этого подхода к исследованию вопросов, лежащих на стыке культуры инклюзии и политики управления разнообразием в российском негосударственном образовательном пространстве. Статья отвечает на вопрос о том, каким образом интерсекциональная оптика углубляет понимание роли интерпретации социальных и культурных различий формальными агентами в процессе интеграции детей из семей с миграционным опытом. На материалах качественного эмпирического исследования автор предпринимает попытку критического анализа установок формальных агентов к процессу интеграции, дает концептуальную оценку их социальной роли и производимых образовательных траекторий. В процессе исследования проанализирован богатый эмпирический материал, который собирался в течение нескольких лет: глубинные интервью с сотрудниками негосударственных образовательных организаций и некоммерческих интеграционных инициатив, имевшими опыт работы с детьми из семей с миграционным опытом. Благодаря выявлению в нарративах формальных агентов интеграции ключевых пересечений элементов матрицы доминирования было установлено, что домены гендера, тела, этничности и социально-экономического класса могут занимать первичные и вторичные позиции по отношению друг к другу. Таким образом, делается вывод о том, что для более детального понимания причин неравенства и производства механизмов дискриминации необходимо не просто учитывать множественность характеристик идентичности, но и обращать аналитическое внимание на их положение. Так, в эссенциалистских оценках идентичности детей из семей с миграционным опытом фиксируются пересечения вторичных доменов гендера, тела и класса с первичным доменом этничности, где последний понимается

¹ Статья подготовлена на основе исследования, осуществленного в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

информантами в качестве «проблемной» характеристики, на которую направлены практики перевоспитания и отрицания легитимности культурного наследия детей, что противоречит ценностям инклюзивного образования.

Ключевые слова: интерсекциональный анализ, образовательное пространство, дети с миграционным опытом, образовательная инклюзия, социальная интеграция.

Дети, оказавшиеся в эмиграции, имеют разные исходные условия: они могут принадлежать к семьям с разным социально-экономическим статусом, быть разного возраста, иметь разный уровень базовой школьной подготовки и владения русским языком (Бредникова, Сабирова 2015). При этом факторы, такие как неопределенность правового статуса их семей, языковой барьер, отсутствие или нехватка интеграционных программ и бюрократические сложности, усугубляют их положение. Одна из ключевых проблем в вопросе о минимальной гарантированной законодательством социальной поддержке — ограниченность реализации прав детей с опытом миграции на получение базового школьного образования (Эндрюшко 2020; openDemocracy 2017). Помимо доступности школьного обучения, в рамках глобальной дискуссии о барьерах и интеграционном потенциале принимающих обществ (UNHCR/UNICEF/IOM 2019) все чаще обсуждается содержание учебных программ, а также наличие специализированных педагогических кадров, которые бы обладали компетенциями в вопросах разнообразия и инклюзии (Slot, Halba, Romijn 2017).

Разнородность и разнонаправленность траекторий включения детей из семей мигрантов в российское общество требует особого внимания к тому, как их жизненные ситуации воспринимаются взрослыми, вовлеченными в этот процесс. Дети, которые попадают в учебные заведения или интеграционные негосударственные организации, зачастую взаимодействуют с педагогами, наличие у которых специализированной подготовки и/или ресурсов для работы в контексте культурного и языкового разнообразия, нормативно (методологически, юридически) не определено. Это, в свою очередь, создает дополнительные сложности в обеспечении качественного образования, приводит к вариативности практик, снижает эффективность процесса включения и увеличивает нагрузку на самих педагогов, которым приходится самостоятельно искать подходы к работе с детьми, имеющими разный уровень образовательной подготовки и владения языком (Куприна 2017).

В существующих публикациях по теме интеграции детей из семей с миграционным опытом в российское общество основной акцент делается на контексте государственного школьного образования (Деминцева 2020; Бабаян, Ярская 2013) и тех проблемах, с которыми сталкиваются

учителя и администрация учебных заведений в ситуации культурного и религиозного разнообразия (Деминцева, Зеленова, Космидис, Опарин 2017; Хухлаев, Кузнецов, Чибисова 2013). Однако, помимо государственно-институциональных контекстов образовательной интеграции, в России существует ряд некоммерческих социальных инициатив, деятельность которых направлена на помощь детям с опытом миграции и беженства в изучении русского языка и адаптации к школьной программе (Т-И 2022). В рамках этих проектов реализуется дополнительная педагогическая и интеграционная поддержка детей (не)специалистами широкого профессионального спектра: от волонтеров до психологов и учителей-предметников. Эти (не)специалисты наряду со школьными учителями играют важную роль в процессе обучения и социализации детей из семей мигрантов, оказывая им поддержку в адаптации к новой образовательной и культурной среде. Однако их вклад в интеграционные процессы остается недооцененным, поскольку внесударственные формы помощи часто не получают институционального признания: у них нет устойчивых ресурсов для реализации образовательной деятельности и учета со стороны официальных механизмов государственной миграционной политики.

Данное исследование нацелено на критический анализ особенностей восприятия идентичности детей из семей с миграционным опытом специалистами, работающими в негосударственных интеграционных организациях и проектах. Мы рассматриваем этих специалистов (учителей, волонтеров, кураторов и т.д.) в качестве формальных агентов интеграции. По ходу раскрытия заявленной цели будет описана роль формальных агентов в процессе интеграции детей с миграционным опытом, сформулированы методологические основания изучения агентских установок и подходов к образовательному процессу и идентичности детей с миграционным опытом, а также охарактеризованы ключевые положения интерсекциональной теории и с их помощью критически проанализированы полученные в ходе глубинных интервью нарративы.

Роль формальных агентов в процессе интеграции детей из семей с миграционным опытом

Дети с опытом миграции¹, получая образование на языке принимающего общества, не только углубляют свои представления об устройстве

¹ В категорию «дети мигрантов» вслед за коллегами (Деминцева, 2020; Тенишева, Александров, 2016; Омельченко, 2014; Александров, Иванюшина, Костенко, Савельева, Тенишева, 2012) мы включаем детей «видимых мигрантов», для которых русский язык является не первым языком изучения и которые имеют опыт внутреннего или международного перемещения, имеют или не имеют гражданство РФ.

локального жизненного мира его членов, но и вступают в сеть социальных отношений, которая сказывается на интенсивности и характере процесса их интеграции в целом (Нестерова 2018; Константиновский 2010). В рамках подобной социальной сети задействованы акторы, в различной степени формирующие и направляющие процесс интеграции. Среди них можно выделить неформальных агентов, таких как члены семьи, друзья, знакомые и соседи, принадлежащие приватному контексту социализации, а также представителей формальных институтов, включая государственные структуры, школы, НКО и другие организации, относящиеся к публичной сфере общества. Разделяя таким образом агентов интеграции на формальных и неформальных, мы строим свое понимание этих категорий исходя из конструктивистских оснований к анализу ролей «значимых других» в процессе социализации. Так, положение учителей и родителей оказывается отличным в рамках того, как те и другие способствуют интернализации детьми знания о повседневной социальной действительности: «Учителям не надо быть значимыми другими в любом смысле слова. Они — институциональные функционеры, формальным предназначением которых является передача социального знания» (Бергер, Лукман 1995: 225–239). Данное разграничение вводится с целью концептуализации единой социальной роли профессионалов, функционирующих в негосударственных интеграционных пространствах. В условиях их функциональной полифонии, отсутствия четко регламентированного статуса и фиксированных обязанностей, а также учитывая, что данное исследование не ставит перед собой задачи описания специфики конкретной профессиональной группы, представляется необходимым акцентировать внимание на общих характеристиках их социальной роли в контексте интеграционных процессов. Такой подход позволяет выделить универсальные аспекты их деятельности, не сводя анализ к частным случаям, и способствует более глубокому пониманию их функций в рамках исследуемого социального поля.

В одном из предыдущих исследований мы пришли к выводу о том, что интерпретация формальными агентами культурных различий играет ключевую роль как при выборе способов передачи знания о принимающем обществе, так и при определении целей самого образовательного процесса (Козлова, Михеев 2020). Представления агентов об идентичности детей мигрантов, подходах и целях их интеграции, наполняют образовательное пространство смыслами, формирующими ценностный контекст, т.е. выстраивают инклюзивную культуру, определяя набор принципов инклюзивной политики и интеграционных практик на уровне всей образовательной организации (Ainscow, Booth, Dyson 2002). В рамках куль-

турного посредничества, через препятствие ксенофобии и мигрантофобии, педагог может влиять на представления детей с миграционным опытом и без такового об идентичности друг друга, повышая инклюзивный потенциал класса (Slot, Halba, Romijn 2017). Здесь стоит учесть, что формальные агенты интеграции выступают носителями различных ценностей, стереотипов и даже предрассудков, которые могут по-разному сказываться на интеграционном успехе детей с миграционным опытом. Таким образом, в поликультурных образовательных пространствах существует риск, что учителя могут объяснять учебные трудности таких учеников их интеллектуальными или психологическими особенностями, вместо того чтобы учитывать влияние языкового барьера или сложности культурной адаптации (Annamma 2016; Flores, Smith 2009).

Мы полагаем, что для борьбы с дискриминационными эффектами и продвижения инклюзивной культуры необходима нормативная (методологическая, юридическая) база, регулирующая права и обязанности всех сторон процесса интеграции. В современной концепции миграционной политики РФ отсутствуют четкие цели и критерии того, что понимать под этим процессом (Козлова 2022). Это, в свою очередь, находит отражение в том, что на федеральном уровне не существует государственных инициатив ни в области реализации доступа к базовому школьному образованию детей, ни в области помощи в изучении русского языка как иностранного всем носителям опыта миграции. Более того, каждый федеральный субъект уполномочен справляться с этими задачами самостоятельно (Деминцева 2020). Отсюда сотрудники образовательных и интеграционных организаций, реализуя свою деятельность в контексте правовой и методической полифонии, вынуждены разделять риски, связанные с отсутствием структуры правил и целей интеграционного процесса.

Интерсекциональный подход к анализу процесса интеграции может стать одним из способов критической деконструкции властных позиции формальных агентов в условиях нормативной полифонии образовательных сред. Интерсекциональность позволяет учитывать множественные пересекающиеся домены, влияющие на производство социального положения людей с миграционным опытом, включая их правовой статус, язык, культурные особенности, физическое здоровье, а также социально-экономические и гендерные аспекты. Применение этого подхода может способствовать как выявлению конкретизированных проблем интеграции, с которыми сталкиваются учащиеся на уровне взаимодействия с формальными агентами, так и разработке образовательных стратегий, учитывающих разнообразие их потребностей.

Интерсекциональный анализ социального неравенства: потенциал исследования процесса социокультурной интеграции детей из семей мигрантов в образовательном пространстве

Интерсекциональность как теоретико-методологический подход к изучению устройства социального неравенства изначально формулируется в качестве критической реакции на универсальный группизм политики идентичности (Identity Politics), доминирующей доктрине социальных движений в странах Глобального Севера в конце XX в. (Михеев 2022). В классическом интерсекциональном подходе пересечения таких социальных позиций (доменов угнетения), как класс, раса и гендер, формируют «матрицы доминирования» (Crenshaw 1989, 1991), выявление и критика которых становится ключевой целью социологических исследований. Изучение пересечений обозначенных доменов позволяет выявить «множественные формы маргинализации» индивидов и провести многомерный анализ факторов, способствующих социальному неравенству. Отсюда с позиции интерсекциональности опыт неравенства или дискриминации не может быть полноценно понят посредством градуалистского и/или однофакторного представления о формировании социальной структуры общества (Misra, Curington, Green 2024). К примеру, люди с опытом трудовой миграции различаются по этническому происхождению, гендеру, инвалидности, возрастным группам и т.д. Так, недостаточное внимание к женскому опыту с точки зрения интерсекционального подхода будет способствовать закреплению ложного представления об их пассивности, подкреплять патриархальные гендерные роли, часто оправдывающие насилие и обесценивание женского труда (Bürkner 2012). Интерсекциональная перспектива актуализирует проблемы и потребности людей с миграционным опытом, отдавая приоритет их разнообразию, не обобщая и не позволяя группистским или эссенциалистским установкам включаться в анализ социальных отношений. Такой подход может помочь в разработке более инклюзивных образовательных программ и правовых проектов в области миграционной политики (Hayter 2009).

Современная мультиуровневая модель Габриель Винкер и Нины Дегеле (Winker, Degele 2011; 2009) является попыткой дополнить классические элементы матрицы доминирования до четырех, включив домен телесности. Такой шаг обосновывается авторами необходимостью учета в анализе социального неравенства состояний физического здоровья людей с миграционным опытом, их возрастных групп, дресс-кода и поведенческих особенностей. Развивая эту идею, Ганс Бюкнер дополняет, что домен телесности, помимо прочего, способствует углублению критического анализа роли «неолиберальной идеологии эффективности»

Макроуровень

Неравенство как результат устройства социальной структуры (формируется распределением материальных ресурсов и власти в капиталистической экономике)

Класс, раса (этничность), гендер и тело

Микроуровень

Символические репрезентации (нормы и ценности)

Конструирование идентичности (принадлежность, включение и исключение)

Рис. 1. Мультиуровневая модель социального неравенства

в формировании статусных пересечений у мигрантов с инвалидностью и мигрантов, демонстрирующих «отклоняющиеся» манеры поведения (например, женщины, следующие этническому или религиозному дресс-коду) (Bürkner 2012).

Винкер и Дегеле (2011) предлагают рассматривать интерсекциональные домены анализа на микро- и макроуровнях, чтобы выявить взаимосвязь между повседневными практиками индивидов и структурными механизмами воспроизводства социального неравенства. Такой подход описывает, как элементы матрицы доминирования, такие как класс, раса/этничность, гендер и телесность, формируются, пересекаются и закрепляются в институциональных контекстах, а также каким образом они конструируют позиции власти и определяют доступ к ресурсам и жизненным шансам (рис. 1).

Являясь производной надстройкой от микроуровня, макроуровень включает четыре домена (класса, расы/этничности, гендера и тема) в качестве регулирующих доступ к рынкам труда, дифференцируя распределение доходов и карьерные перспективы среды членов общества. В свою очередь, встроенные в капиталистическую мир-систему, эти регуляции связываются с глобальным неравенством. Микроуровень понимается авторами как существование двух взаимосвязанных субконтекстов: интеракционного (или контекста конструирования идентичности) и символического, в рамках которых формируются социальные отношения неравенства и власти (Winker, Degele 2011). Социальная интеракция предполагает, что индивиды не только воспринимают, но и активно конструируют идентичности друг друга в рамках четырех элементов матрицы доминирования. Этот процесс определяет их социальные позиции и способствует формированию механизмов включения и исключения

(инклюзии и эксклюзии), выражающихся в конкретных практиках взаимодействия, распределении ресурсов, символическом признании или маргинализации. Баланс этих практик формирует у индивидов чувство принадлежности или исключенности из той или иной социальной группы, а также общества в целом. Знание о каждой из этих четырех социальных позиций воплощается на символическом уровне через репрезентации, формирующиеся в контексте норм и ценностей. Они отражаются в культурных нарративах, определяющих представления о социально одобряемом или предпочтительном поведении, что, в свою очередь, влияет на восприятие и взаимодействие между индивидами.

Методологические основания изучения подходов формальных агентов интеграции

Фиксация эссенциалистского видения формальных агентов еще не предполагает его анализа в качестве предпосылки к эксклюзии или производству неравенства (Siebers, Dennissen 2015). Мы принимаем установку на интерсекциональный анализ социальных доменов в изучении процесса интеграции детей с миграционным опытом (Rosette et al. 2018; Winker, Degele 2011). К сожалению, в современном поле отечественных исследований по теме интеграции людей с миграционным опытом использование языка интерсекциональности представлено крайне ограничено. В существующих публикациях по теме не эксплицированы теоретико-методологические положения этого подхода, а анализ эмпирических данных представляется в отрыве от заявленной рамки (Кузнецова 2018).

В данной работе мы задаемся целью реконструировать структуру «множественной маргинализации» формальными агентами интеграции детей с миграционным опытом. Мы исходим из того, что считывание идентичностей детей происходит на микроуровне социального взаимодействия. При включении элементов интерсекционального подхода в критический анализ ценностно-нормативных установок и типизаций формальных агентов расширяется наше понимание ограничений и барьеров интеграции, а также способов, которыми эти ограничения и барьеры производятся. Также мы пытаемся углубить критический характер конструктивистского анализа типизаций, пытаюсь структурировать их интерпретации, описать эффекты, закрепляющие социальное неравенство, а также указать на возможные причины появления подобных установок в современном образовательном пространстве российских НКО и проектов.

Анализируя результаты эмпирического исследования, мы пытаемся ответить на вопросы: как формальные агенты интеграции считывают

многомерные стороны идентичности детей из семей с миграционным опытом? Как это понимание отражается на выборе подходов к интеграции на микроуровне взаимодействия в образовательном пространстве НКО?

Методология эмпирического исследования

В рамках эмпирического исследования использован метод полуструктурированного интервью с формальными агентами социокультурной интеграции: учителями, волонтерами и кураторами, участвующими в образовательном процессе детей из семей мигрантов в негосударственных интеграционных организациях и проектах.

Исследование включает данные интервью с сотрудниками трех некоммерческих организаций и проектов, работающих в области интеграции детей из семей мигрантов из Центральной Азии, а также детей из семей с опытом беженства из стран Глобального Юга (к примеру, Афганистана). Географическое расположение этих образовательных пространств — Москва и Санкт-Петербург, сроки сбора данных — 2020–2022 гг. В основу аналитической базы статьи легли 19 интервью, продолжительность которых составляла от 1 до 2,5 часов.

Информанты отбирались в соответствии с выборкой типичных случаев. Главными критерием для отбора являлись: (а) непосредственное участие в интеграции детей из семей с миграционным опытом или опытом вынужденного перемещения (преподавание или курирование образовательного процесса); (б) полная или частичная аффилиация с негосударственной интеграционной организацией или проектом.

В гайде интервью рассматривались биографическая ситуация формальных агентов социокультурной интеграции; их личный опыт работы с детьми из семей с миграционным опытом¹; понимаемые барьеры, практические задачи и цели социокультурной интеграции; а также представление о законодательстве РФ в области адаптации и интеграции мигрантов и их детей.

Анализ данных осуществлялся посредством тематического кодирования транскриптов интервью с последующим выделением категорий и их дальнейшей интерпретации. Тематическое укрупнение найденных категорий происходило в соответствии с поиском и описанием социальных позиций «матрицы доминирования» и их аналитического пересечения.

¹ Фокус исследования концентрировался именно на работе формальных агентов с носителями миграционного опыта, обсуждение опыта вынужденно перемещенных лиц (беженцев) учитывался в анализе минимально, в качестве дополнительного аргумента, обсуждение которого было сложно избежать в связи с характером деятельности организаций.

Интерсекциональный анализ установок формальных агентов интеграции

Соотнося результаты эмпирического исследования с мультиуровневой моделью интерсекционального анализа (Misra, Curington, Green 2024; Winker, Degele 2011), мы нацелены на реконструкцию микроуровня социального взаимодействия формальных агентов интеграции и детей с миграционным опытом. В рамках анализа эссенциалистских суждений формальных агентов интеграции мы стремимся выделить четыре позиции матрицы доминирования: тело, гендер, этничность и класс, — а затем найти их пересечения в нарративах наших информантов. Таким образом, характеризуя структуру пересечений матрицы доминирования формальных агентов, мы сможем описать, как особенности восприятия идентичности детей с миграционным опытом отражаются на траекториях их образовательной интеграции.

Контекст социального взаимодействия: конструирование формальными агентами идентичности детей с миграционным опытом

В данном разделе предпринимается попытка выстроить аналитическую схему процесса конструирования идентичности детей с миграционным опытом во взаимодействии с формальными агентами интеграции. Анализ материалов интервью показывает, что в рамках этого процесса наиболее явными доменами выступают категории этнического происхождения детей, гендера и телесности, пересечения этих доменов конструируют гомогенизированную идентичность «ребенок мигранта», требующую универсального подхода жесткой ассимиляции. Классовый домен в пересечении с этничностью используется формальными агентами для выстраивания иерархизированных моделей, объясняющих гетерогенность или нетипичность форм повседневного поведения детей, а также неравенство их жизненных шансов.

Пересечение доменов этничности и гендера

Этнические нормы увязываются формальными агентами с патриархальными стандартами в поведении семей, становясь, по мнению сотрудников НКО, барьером или существенным ограничением для последующего включения их детей в российское общество:

Мало кто готов принимать культуру и нормы поведения наши. У некоторых, к примеру, не принято, что женщина ругает детей, одна семья говорила, что надо говорить отцу и отец будет ругать (учитель, 35 л.).

Обсуждение гендерного состава учебных групп порождает нарративы, в рамках которых формальные агенты объясняют ограниченные возможности интеграции мигрантов через пересечение гендерных норм с культурными особенностями стран их исхода:

Из таких семей (мигрантов) в основном приходят и остаются мальчики учиться, девочки сидят дома. Училась девочка, до этого она 4 года сидела дома с детьми и готовила там на всю семью. Естественно, она не воспринимала ничего, потому что уже привыкла борщи готовить (учитель, 27 л.).

Традиции и этничность также связываются с гендерным неравенством жизненных шансов детей из семей с миграционным опытом:

Из-за традиций (семей мигрантов) девочек реже приводят учить язык, они также реже задерживаются на занятиях... мальчиков, особенно постарше, часто приводят сделать базовый русский, чтобы можно было поскорее работать пойти (волонтер, 29 л.).

Укорененные в данном пересечении домены работают на определение категории «мигрантскости», подчеркивая сущностной характер их культурного наследия, предопределяющего идентичность детей и членов семей.

Объективация культуры может также способствовать закреплению предрассудков по отношению к низкой успеваемости детей с миграционным опытом, виной которых является пересечение этничности и гендера (Annamma 2016):

*Мне нравится работать с девочками из *страна*, они спокойные, стараются, но их мальчишки, особенно подростки, ничего не хотят или не могут... если ты не мужчина, то все через конфликт, отстаивание статуса, такая культура (учитель, 27 л.).*

Актуализация контекста символических репрезентаций образовательного пространства (Winker, Degele 2011) в рамках данного пересечения возникает в моменте попытке пригласить детей к межгендерной кооперации:

*Я в шутку называю это «половыми войнами»: каждый раз, когда работаю в группе *национальность*, мне приходится тратить минут 20 минимум на уговоры разбиться на пары мальчик-девочка... это важно делать, иначе они (мальчики-мигранты) так никогда и не научатся уважать женщин (волонтер, 33 г.).*

Так формальными агентами декларируется интеграционная норма стремления к гендерному равноправию через взаимодействие.

Таким образом, через анализ нарративов пересечения доменов этничности и гендера можно не только утверждать наличие существующих барьеров интеграции, но и фиксировать определяемого формальными агентами гендерного неравенства, подсвеченного, в свою очередь, категориями этнического и культурного происхождения.

Пересечение доменов телесности и гендера

Телесность, включающая характеристики внешнего вида и возраста (Brüker 2012), является одним из ключевых доменов, вокруг которого формальными агентами интеграции производятся дихотомические высказывания. К примеру, активно воспроизводится граница между «нами-взрослыми» и «ими-детьми»:

Они меня долгое время серьезно не воспринимали, спрашивали постоянно сколько мне лет вообще, говорили: «Вам 15?», — потому что я маленькая. Они все больше меня, у кого-то борода уже растет, хоть это и класс от 12 до 17 лет (учитель, 23 г.).

В контексте телесности возникает мотив межгендерных взаимоотношений, использующийся формальными агентами для того, чтобы подчеркнуть видимые телесные различия: я — маленькая женщина-учительница, он — крупный мужчина-мигрант.

Гендерно маркированное поведение пересекается с категорией взросления как еще одной характеристикой домена телесности:

Я часто наблюдаю ситуацию, когда в одно время приходят братья и сестры. Сестра всячески пытается угодить, помочь, подать ему рюкзак, достать его куртку, если он ее криво повесил, и она упала. И здесь постоянно нужно дергать: «Почему ты с ним нянчишься? Он же взрослый парень, пусть сам за собой следит». Такое вот воспитание (волонтер, 31 г.).

Через научение детей «взрослому» поведению формальные агенты актуализируют уровень символических репрезентаций образовательного пространства, пытаясь апеллировать к интеграционной норме, включающей независимость и гендерную нейтральность.

Однако, это же пересечение подчеркивает представление о трудноизменяемом характере усвоенных патриархальных правил поведения:

Ты попробуй кому-нибудь из них поперек скажи, они же только мужчин слушаться привыкли, он еще такой брутальный, накаченный, с горячей головой. Короче, здоровый мужичок уже (учитель, 25 л.).

Пересечение доменов этничности и класса

Продолжением применения формальными агентами интеграции группистских категорий является представление о пересечении между этнической «европейскостью» и материальным благополучием семьи:

Исключением (из неодобряемого в классе поведения) бывают скорее семьи европейского типа, с европейским воспитанием из этой среды. Их мало. Потому что обычно приходят люди недостаточно благополучные (учитель, 25 л.).

Высокий материальный достаток семьи интерпретируется в пересечении с близостью культур:

Папа, у которого там чайхона была своя, сын у него достаточно по-другому себя вел, был достаточно цивилизованный (учительница, 30 л.).

В то же самое время низкий уровень доходов ассоциирован с воспроизводством традиционных и(или) патриархальных норм поведения:

Это скорее социальная ступень — чем ниже... Ну это как по моим ощущениям, я вот работала только со средним классом, грубо говоря, и с низшим, вот те, кто там побогаче — у них там тоже на традиции загон большой, но про это я точно ничего не могу сказать (волонтер, 28 л.).

Таким образом, домен классовой принадлежности в пересечении с доменом этничности образует смысловое пространство, в котором материальное благополучие приравнивается к культурной близости, выдаваемой за «цивилизованность», а считываемая экономическая депривированность семьи отсылает к культурной дистанции семьи и принимающего общества:

У кого больше возможностей (финансовых) им, конечно, полегче, кто приезжает и может позволить детей накормить и одеть... они обычно легче включаются и в коллектив, и в общество (волонтер, 33 г.).

Пересечение экономического статуса и этнического домена ставит последний в подчиненную позицию, организуя иерархию стран происхождения в соответствии с опытом конкретного формального агента.

Одной из значимых в анализе пересечения доменов этничности и класса выступает эссенциалистская интерпретация интеграционного потенциала представителей разных этнонациональных сообществ:

*Более такие открытые дети из более богатых семей, вот были у меня дети из семьи бизнесменов *этничность* — вот они достаточно спокойно интегрировались, спокойно принимали нормы, ценности (куратор, 24 г.).*

Ранжированные представления об объективированных культурах могут помещаться в континуум «европейскости», который являет собой язык легитимации классистских суждений:

*У *этничность* поведенческие нормы более близки к европейским, а у *этничность* и *этничность* у них немножечко другие. *этничность* общаются по-другому, они не кричат, они не пытаются есть руками (волонтер, 26 л.)*

Это выражает приверженность к «цивилизованности», и «неевропейскости», соотносящуюся с непониманием или отторжением поведенческих паттернов Другого. В дополнение к этому мотиву выстраивание формальными агентами интеграции эссенциалистских представлений (Siebers, Dennissen 2015) происходит через интерпретацию поведенческих паттернов детей в качестве «деревенских»: «Приходят некоторые из горных деревень и не знают даже как ложку держать, руками есть начинают» (учитель, 42 г.), — несмотря на то что потребление пищи руками может быть одним из вариантов культурного наследия (Colomer 2017) или просто игривым поведением детей в столовой. Подобные интерпретации закрепляют неравенство культур на уровне символических репрезентаций образовательных сред, создавая прецедент для формирования структурной нормализации детей с миграционным опытом из определенных стран.

***Критический анализ траекторий интеграции
детей из семей с миграционным опытом
в негосударственных образовательных контекстах***

Одной из ключевых задач в анализе матрицы доминирования формальных агентов интеграции, на наш взгляд, является то, каким образом ими конструируются непосредственные траектории интеграции детей с миграционным опытом. Описание этого представления необходимо с точки зрения воспроизводства микроуровня социального взаимодействия, связанного как с особенностью конструирования идентичности детей, так и с теми репрезентациями, которые лежат в основании тех или иных педагогических практик (Winker, Degele 2011; 2009).

Так, для формальных агентов интеграции факт наличия общего первого языка среди детей с миграционным опытом может являться проблемой,

так как *диаспоральность*, как ее обозначил один из респондентов, несет прямую угрозу качеству изучения русского языка и процессу адаптации:

Есть тенденция к диаспоральности — перед нами стоит такая задача, чтобы никто не акцентировал внимание на различиях друг друга, поскольку все дети (мигрантов) находятся в одинаковом положении — у всех есть трудности в изучении языка и с адаптацией (куратор, 29 л.).

Еще одним вызовом отмечается патриархальное гендерное поведение. Подобные поведенческие паттерны среди детей, как уже было показано раньше, отождествляется с содержанием культуры исхода и ценностями семьи:

Дома они наблюдают такую ситуацию, что женщина все время прислуживает, и здесь это тоже заметно. Это тоже тонко и тщательно стараемся искоренять (волонтера, 25 л.).

Ключевым представлением об интеграционной траектории среди формальных агентов выступает нарратив об *искоренении* в отношении как языкового пузыря, так и патриархальных гендерных норм.

Вопрос преодоления обозначенных респондентами барьеров сосуществует с декларацией цели формирования у детей с миграционным опытом «толерантного сознания», однако приведенные примеры показывают лишь противопоставление «светских» ценностей культурному наследию семей детей:

Нужно обучать не только азам дисциплин, но и делать так, чтобы они получали настоящее светское образование и в плане воспитания тоже (учительница, 27 л.).

Попытка противопоставить «светский» характер интеграции выражается в практиках гендерно-смешанной рассадки, запрета на родной язык и привлечении детей к практическим занятиям, нарочно вступающей в конфликт с картиной мира детей, согласованной с их культурным наследием:

Все выполняют одинаковые упражнения на уроках физкультуры, у нас одна девочка, которая все время ухаживала за своим старшим братом, сейчас наравне со всеми делает колесо, играет в футбол. Поначалу мальчики очень не хотели брать девочек играть в футбол, а теперь они учатся забивать голы (учительница, 50 л.).

Таким образом, описанные траектории интеграции направлены на конструирование у детей «светской» идентичности, которая должна суще-

ствовать вне измерений родного языка, культуры и/или религии. К примеру, используя социальные позиции из сформулированной нами матрицы доминирования, любое отличие в гендерном поведении, будь то маскулинное или феминное, воспринимается формальными агентами интеграции как проблематичное. Так, если от мальчиков требуется больше черт подчинения и обучаемости, то у девочек критикуются черты их манипулируемости и слабости.

Однако если у богатых семей с миграционным опытом культура и традиции это скорее *загон*, не препятствующий общим целям интеграции, то бедные семьи назначаются заложниками своей *нецивилизованности*. Отсюда измерение культуры скорее яркий маркер существующего неравенства среди людей с опытом миграции, а не основание социальной дифференциации, которым остается материальное благополучие семьи. Универсальным остается правило запрета на использование первого языка, обоснованного борьбой с «диаспоральностью» в поведении учеников. Эти практики описывают ассимиляционную логику применяемых стратегий по включению детей с миграционным опытом в принимающее общество. Цели же этой стратегии достигаются через механизмы стигматизации идентичности, связанной с первичными для жизненного мира ребенка ценностями и языком, что, в свою очередь, подводит нас к проблеме существующих барьеров и дискриминации детей в образовательных учреждениях.

**Обсуждение полученных результатов:
структура пересечения доменов матрицы доминирования в
представлениях формальных агентов интеграции**

В данной статье при помощи интерсекциональной критики сформулирована структура матрицы доминирования, соответствующая как восприятию формальными агентами интеграции идентичности детей из семей с миграционным опытом, так и пониманию ими целей своей работы.

Анализ глубинных интервью с учителями, волонтерами и кураторами, обучающими детей с опытом миграции, продемонстрировал, что нормы гендерного поведения могут истолковываться агентами интеграции в пересечении с культурными стереотипами. Борьба с «патриархальностью», таким образом, может определяться учителями одной из целей образовательной деятельности и ассоциироваться со стратегией приведения жизненного мира детей к личному представлению педагога об идеалах «светскости» и «цивилизованности».

Выявлено также противоречие в четком представлении формальных агентов о том, какие цели ставит перед собой интеграционное образование

детей мигрантов. Подобная телеологическая неопределенность предоставляет учителям свободу содержательного наполнения образовательного процесса. Это, в свою очередь, создает условия, в соответствии с которыми от учащихся требуется подражание уже установленным нормам, т.е. тому, «как это принято у нас», но при этом сами эти нормы остаются неясными, абстрактными и подвижными. Цель приведения к абстрактной норме достигается с помощью стратегии лишения субъектности детей с миграционным опытом через ограничение на использование ими родного языка и проявление инициативности в контексте образовательного пространства.

Так мы приходим к выводу, что социальные позиции из заявленной матрицы доминирования плотно вписаны в мотивационные решения формальных агентов при выборе ими интеграционных практик. Тем самым процесс включения может быть не просто описан в качестве «ориентации на ассимиляцию», а рассмотрен как процесс, внутри которого есть избирательность и свое неравенство. Кого-то ассимилируют сильнее, кого-то нет. Это согласуется с классовой оценкой семей с миграционным опытом, согласной которой богатые семьи для учителей являются более культурно близкими и независимыми, в то время как бедные семьи больше нуждаются в «исправлении».

В рамках матрицы доминирования с учетом эмпирического контекста и изучаемой проблемы домены гендера, тела, этничности и класса могут занимать первичные и вторичные позиции. Для более детального понимания причин неравенства и механизмов дискриминации необходимо не просто учитывать множественность характеристик идентичности, о которой пишут многие авторы, развивающие положения интерсекционального анализа (Kaushik, Walsh 2018; Bürkner 2012; Winker, Degele 2011, 2009; Crenshaw 1989, 1991), но и пытаться охарактеризовать динамику вводимых в этот анализ доменов. Так, в эссенциалистских оценках формальных агентов интеграции и их комментариях к поведению или успеваемости детей из семей с миграционным опытом мы фиксируем пересечения вторичных доменов гендера, тела и класса с первичным доменом этничности. Содержательно этничность тут понимается в качестве «проблемной» характеристики, а для подкрепления риторики «проблемности» используются вторичные домены. В то же время когда формальные агенты пытаются подчеркнуть положительный опыт интеграции, то пересечения доменов гендера, тела и этничности в качестве вторичных с первичным доменом класса работают на интерпретацию классового происхождения как основного фактора успешной интеграции.

Заключение

Интеграционные траектории, подбираемые волонтерами и учителями, демонстрируют полученные результаты, содержат элементы принуждения к ассимиляции. Но поскольку повысить социально-экономическое положение семьи ребенка в рамках негосударственного образовательного пространства невозможно, то остаются только инструменты по его «перевоспитанию», зачастую ассоциированные с активной атакой на культурное наследие семьи. Это напрямую противоречит принципам инклюзивного образования, для которого характерны ценности принятия и поддержки разнообразия (Ainscow, Booth, Dyson 2002) и показывает характер неравенства культур, о котором мы делаем вывод из пересечения доменов и описания структуры матрицы доминирования, за которыми стоят не универсальные категории культурных ценностей и паттернов поведения, а социально-экономический успех родителей. На наш взгляд, именно ассимиляционная стратегия по включению детей с миграционным опытом рождается из понимания пересечения статусов детей мигрантов. Данный факт находит свое подтверждение в существующей дискуссии по развитию инклюзивного образования в РФ. Исследователями отмечается, что бедность, экономическая нестабильность, отсутствие возможности обмена опытом между учителями и родителями, недостаток подготовки учителей, подмена понятий инклюзии и интеграции ассимиляционными или сегрегационными стратегиями, стереотипы и эссенциалистские установки в совокупности выступают ограничительными или искажающими факторами, барьерами для развития инклюзивного образования (Stepaniuk 2019).

Литература / References

Александров Д.А., Иванюшина В.А., Костенко В.В., Савельева С.С., Тенишева К.А. (2012) *Положение детей мигрантов в Санкт-Петербурге*. М.: Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ).

Aleksandrov D.A., Ivanyushina V.A., Kostenko V.V., Savelyeva S.S., Tenisheva K.A. (2012) *Polozhenie detej migrantov v Sankt-Peterburge* [The Situation of Migrant Children in St. Petersburg]. Moscow: Detskiy fond OON (UNICEF) (in Russian).

Бабаян И.В., Ярская В.Н. (2013) Культурное гражданство детей из семей мигрантов: потенциал и ограничения школьной интеграции. *Журнал исследований социальной политики*, 11(2): 251–256.

Babayan I.V., Yarskaya V.N. (2013) Cultural citizenship of children from migrant families: Potential and limitations of school integration. *Zhurnal issledovaniy sotsialnoy politiki* [Journal of Social Policy Research], 11(2): 251–256 (in Russian).

Бредникова О.Е., Сабирова Г.А. (2015) Дети в мигрантских семьях: родительские стратегии в транснациональных контекстах. *Антропологический форум*, 26: 127–152.

Brednikova O.E., Sabirova G.A. (2015) Children in migrant families: parenting strategies in transnational contexts. *Antropologicheskij forum* [Anthropological Forum], 26: 127–152 (in Russian).

Бергер П., Лукман Т. (1995) *Социальное конструирование реальности*. М.: Медиум.

Berger P., Lukman T. (1995) *Social'noe konstruirovanie real'nosti* [Social Construction of Reality]. Moscow: Medium (in Russian).

Деминцева Е.Б. (2020) Дети мигрантов в школах Томска и Иркутска: проблемы адаптации и меры включения в школьное пространство. *Журнал исследований социальной политики*, 18(4): 673–688.

Deminctseva E.B. (2020) Children of migrants in schools in Tomsk and Irkutsk: problems of adaptation and measures of inclusion in the school environment. *Zhurnal issledovanij social'noj politiki* [Journal of Social Policy Research], 18(4): 673–688 (in Russian).

Деминцева Е.Б. (2020) От «заводской» до «мигрантской» школы: (пост) советская школьная сегрегация в городском пространстве. *Laboratorium. Журнал социальных исследований*, 12(1): 152–182.

Demintseva E.B. (2020) From “factory” to “migrant” school: (post)Soviet school segregation in the urban space. *Laboratorium. Zhurnal sotsialnykh issledovaniy* [Laboratorium. Journal of Social Research], 12(1): 152–182 (in Russian).

Деминцева Е.Б., Зеленова Д.А., Космидис Е.А., Опарин Д.А. (2017) Возможности адаптации детей мигрантов в школах Москвы и Подмосковья. *Демографическое обозрение*, 4(4): 80–109.

Deminceva E.B., Zelenova D.A., Kosmidis E.A., Oparin D.A. (2017) Possibilities of Adaptation of Migrant Children in Schools in Moscow and the Moscow Region. *Demograficheskoe obozrenie* [Demographic Review], 4(4): 80–109 (in Russian).

Омельченко Е.А. (2014) Социологические подходы к исследованию проблемы интеграции детей мигрантов в образовательную среду. *Социология образования*, 7: 116–130.

Omelchenko E.A. (2014) Sociological approaches to the study of the problem of integration of migrant children into the educational environment. *Sociologija obrazovaniya* [Sociology of Education], 7: 116–130 (in Russian).

Куприна Т.В. (2017) Обучение детей мигрантов в школах России: проблемы и пути их решения. *Многоязычие в образовательном пространстве*, 9: 65–74.

Kuprina T.V. (2017) Education of migrant children in Russian schools: Problems and ways to solve them. *Mnogojazychie v obrazovatel'nom prostranstve* [Multilingualism in Education], 9: 65–74 (in Russian).

Козлова М.А. (2022) Моральные обоснования управления (этно)культурным разнообразием в образовательном пространстве. *Журнал исследований социальной политики*, 20(4): 591–606.

Kozlova M.A. (2022) Moral justifications for managing (ethno)cultural diversity in the educational space. *Zhurnal issledovaniy sotsialnoy politiki* [Journal of Social Policy Research], 20(4): 591–606 (in Russian).

Козлова М.А., Михеев И.С. (2020) Управление многообразием в эпоху транснационализма: перспективы и ограничения в образовательном пространстве. *Журнал исследований социальной политики*, 18(4): 657–672.

Kozlova M.A., Mikheev I.S. (2020) Managing diversity in the era of transnationalism: prospects and limitations in the educational space. *Zhurnal issledovaniy sotsialnoy politiki* [Journal of Social Policy Research], 18(4): 657–672 (in Russian).

Михеев И.С. (2022) Интерсекциональный подход в изучении траекторий социокультурной интеграции людей с миграционным опытом. *Вестник Томского государственного университета*, 478: 64–71.

Mikheev I.S. (2022) An intersectional approach to studying the trajectories of sociocultural integration of people with migration experience. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State University], 478: 64–71 (in Russian).

Нестерова А.А. (2018) Дети, охваченные миграционными процессами: разнообразие, вызовы и диверсификация моделей поддержки. *Журнал исследований социальной политики*, 16(4): 645–660.

Nesterova A.A. (2018) Children affected by migration processes: diversity, challenges and diversification of support models. *Zhurnal issledovaniy sotsialnoy politiki* [Journal of Social Policy Research], 16(4): 645–660 (in Russian).

Тенишева К.А., Александров Д.А. (2016) Неравенство в образовательных успехах в российской школе: класс, гендер, этничность. *Социология образования*, 1: 64–74.

Tenisheva K.A., Aleksandrov D.A. (2016) Inequality in educational achievements in Russian schools: class, gender, ethnicity. *Sociologiya obrazovaniya* [Sociology of Education], (1): 64–74 (in Russian).

Хухлаев О.Е., Кузнецов И.М., Чибисова М.Ю. (2013) Интеграция мигрантов в образовательной среде: социально-психологические аспекты. *Психологическая наука и образование*, 18(3): 5–17.

Khukhlaev O.E., Kuznetsov I.M., Chibisova M.Yu. (2013) Integration of migrants in the educational environment: social and psychological aspects. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 18(3): 5–17 (in Russian).

Эндрюшко А.А. (2020) Интеграция в российское общество мигрантов из Азербайджана и других стран постсоветского пространства: сравнительный анализ. *Социологические исследования*, 11: 84–95.

Endryushko A.A. (2020) Integration into Russian society of migrants from Azerbaijan and other countries of the post-Soviet space: comparative analysis. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* [Sociological Research], 11: 84–95 (in Russian).

Annamma S.A. (2016) *DisCrit: Disability studies and critical race theory in education*. Teachers College Press.

Ainscow M., Booth T., Dyson A. (2002) Inclusion and exclusion in schools: listening to some hidden voices. In: Ballard K. (ed.) *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice*: 141–154.

Bürkner H.J. (2012) Intersectionality: How gender studies might inspire the analysis of social inequality among migrants. *Population, space and place*, 18(2): 181–195.

Colomer L. (2017) Heritage on the move. Cross-cultural heritage as a response to globalisation, mobilities and multiple migrations. *International journal of heritage studies*, 23(10), 913–927.

Crenshaw K.W. (1989) Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1: 139–167.

Crenshaw K.W. (1991) Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6): 1241–1299

Cho S., Crenshaw K. W., McCall L. (2013) Toward a field of intersectionality studies: Theory, applications, and praxis. *Signs: Journal of women in culture and society*, 38(4): 785–810.

Flores B.B., Smith H.L. (2009) Teachers' characteristics and attitudinal beliefs about linguistic and cultural diversity. *Bilingual Research Journal*, 31(1–2): 323–358.

Hayter C. (2009) *Cultural and linguistic inclusion? Literature review on social inclusion, cohesion and culture*. National Ethnic Disability Alliance.

Kaushik V., Walsh C.A. (2018) A critical analysis of the use of intersectionality theory to understand the settlement and integration needs of skilled immigrants to Canada. *Canadian Ethnic Studies*, 50(3): 27–47.

Misra J., Curington C.V., Green V.M. (2024) Methods of intersectional research. In: Donley S.B., Johnson M. (eds.) *Intersectional Experiences and Marginalized Voices*. London; New York: Routledge: 10–29.

Rosette A.S., de Leon R.P., Koval C.Z., Harrison D.A. (2018) Intersectionality: Connecting experiences of gender with race at work. *Research in Organizational Behavior*, 38, 1–22.

Slot P.L., Halba B., Romijn B. (2017) *The role of professionals in promoting diversity and inclusiveness*. EU ISOTIS Project.

Siebers H., Dennissen M.H. (2015). Is it cultural racism? Discursive exclusion and oppression of migrants in the Netherlands. *Current Sociology*, 63(3): 470–489.

Vertovec S. (2007) Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, 30 (6): 1024–1054.

Winker G., Degele N. (2011) Intersectionality as multi-level analysis: Dealing with social inequality. *European Journal of Women's Studies*, 18(1): 51–66.

Winker G., Degele N. (2009) *Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript Verlag.

Stepaniuk I. (2019) Inclusive education in Eastern European countries: a current state and future directions. *International Journal of Inclusive Education*, 23(3): 328–352.

Источники

Приказ Минобразования РФ от 08.09.1992 № 333 «Об утверждении Примерного положения о классах компенсирующего обучения в общеобразовательных учреждениях» [<https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrazovanija-rf-ot-08091992-n-333>] (дата обращения: 12.10.2023).

Refugee and Migrant children in Europe. *UNHCR, UNICEF, IOM*. 2019 [https://www.unhcr.org/cy/wp-content/uploads/sites/41/2020/06/UNHCR-UNICEF-and-IOM_Refugee-and-Migrant-children-in-Europe-2019.pdf] (дата обращения: 01.07.2023).

Not in my classroom: Russia's refugee children struggle to get to school. *openDemocracy*. 2017 [<https://www.opendemocracy.net/en/odr/russia-refugee-children-school>] (дата обращения: 10.10.23).

20 организаций, которые помогают беженцам и мигрантам в России. Т-Ж. 2022. [<https://t-j.ru/short/ngos-for-refugees/>] (дата обращения: 10.02.2025).

“THIRD SECTOR” APPROACHES TO SOCIAL INTEGRATION OF CHILDREN WITH MIGRATION EXPERIENCE: AN INTERSECTIONAL ANALYSIS¹

Igor S. Mikheev (mikheevigst@gmail.com)

HSE University, Moscow, Russia

Citation: Mikheev I.S. (2025) “Third sector” approaches to the social integration of children with migration experience: an intersectional analysis. *Zhurnal sotsiologii i sotsialnoy antropologii* [The Journal of Sociology and Social Anthropology], 28(2): 69–91 (in Russian). <https://doi.org/10.31119/jssa.2025.28.2.3> EDN: EHNVMQ

Annotation. The development of theoretical and methodological principles of intersectional analysis made it possible to critically examine the problems of inclusion and diversity management policies in the Russian non-state educational space. This article

¹The article is based on research conducted within the framework of the Fundamental Research Program of the HSE University.

answers the question of how an intersectional lens can improve comprehension of which way social and cultural disparities are interpreted in the process of migrant children's integration by formal agents. Using materials from a qualitative empirical study, the author attempts to critically analyze the attitudes of formal agents towards the integration process and provides a conceptual assessment of their social role and constructed educational trajectories. During the research process, empirical material was analyzed that had been collected over several years: in-depth interviews with employees of non-governmental educational organizations and non-profit integration initiatives who had experience working with children from migrant families. By identifying key intersections of the dominance matrix, we found that the domains of gender, body, ethnicity and socio-economic class can occupy primary and secondary positions in relation to each other. Thus, it is concluded that for a more detailed understanding of the causes of inequality and the production of mechanisms of discrimination, it becomes necessary not only to take into account the multiplicity of identity characteristics, but also to pay analytical attention to their position. Essentialist assessments of the identity of children from families with migration experience record the intersections of the secondary domains of gender, body, and class with the primary domain of ethnicity. The last domain is understood by informants as a "problematic" characteristic, which is targeted by practices of re-education and denial of the legitimacy of children's cultural heritage, and this, in turn, contradicts the values of inclusive education.

Keywords: intersectional analysis, educational space, children with migration experience, educational inclusion, social integration.