

УДК 37.014.53:314.745(4)

[https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-11\(52\)-898-914](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-11(52)-898-914)

Джурило Аліна Петрівна кандидат педагогічних наук, доцент, старший дослідник, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки, Інститут педагогіки НАПН України; доцент кафедри іноземних мов і методик їх навчання Факультету педагогічної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, <https://orcid.org/0000-0002-5129-6724>

ЄВРОПЕЙСЬКІ СТРАТЕГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ТА НАЦІОНАЛЬНІ МОДЕЛІ МОВНО-КУЛЬТУРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ В СИСТЕМАХ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДЕРЖАВ-ЧЛЕНІВ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Анотація. Дану статтю присвячено аналізу європейських пріоритетів та національних політик мовної та культурної інтеграції в системах загальної середньої освіти країн Європейського Союзу в контексті зростаючої міграції та мультикультуралізації європейського суспільства. Досліджено ключові стратегічні документи ЄС, зокрема рекомендації Ради Європи щодо інтеграції дітей-мігрантів, Загальноєвропейську систему оцінки мовних знань (Common European Framework of Reference for Languages) та національні освітні програми провідних країн-членів ЄС. Проаналізовано основні моделі мовної інтеграції, а саме: асиміляційну, мультикультурну та інтеркультурну, а також їх реалізацію в освітніх системах країн-членів ЄС (Німеччини, Франції, Швеції, Нідерландів та інших). Особливу увагу приділено програмам вивчення мови країни перебування, підтримці рідних мов учнів-мігрантів, підготовці педагогічних кадрів для роботи в мультикультурному середовищі та створенню інклюзивного освітнього простору. Виявлено протиріччя між загальноєвропейськими принципами збереження мовного різноманіття та національними стратегіями швидкої асиміляції новоприбулих. Досліджено ефективність двомовних освітніх програм, підготовчих класів для дітей-мігрантів та інтегрованих моделей навчання.

Проаналізовано виклики, пов'язані з оцінюванням мовної компетентності учнів, забезпеченням рівного доступу до якісної освіти та запобіганням сегрегації в школах.

Результати дослідження свідчать про необхідність балансу між швидкою мовною адаптацією та збереженням культурної ідентичності учнів-мігрантів, розробки гнучких освітніх траєкторій та посилення міжкультурного компоненту в навчальних програмах усіх європейських шкіл для формування справді інклюзивного освітнього середовища.

Ключові слова: мовна інтеграція, культурна інтеграція, освіта мігрантів, мультикультурна освіта, європейська освітня політика, багатомовність, інтеркультурна компетентність.

Dzhurylo Alina PhD., Assoc. Prof., Sen. Researcher, Senior Scientific Officer of Comparative Education Department, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine; Associated Professor of Foreign Languages and Methodology Department, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, <https://orcid.org/0000-0002-5129-6724>

EUROPEAN STRATEGIC GUIDELINES AND NATIONAL MODELS OF LANGUAGE AND CULTURAL INTEGRATION INTO EU COUNTRIES SCHOOL EDUCATION SYSTEMS

Abstract. This article is devoted to the analysis of European priorities and national policies of linguistic and cultural integration in the general secondary education systems of the European Union countries in the context of growing migration and multiculturalisation of European society.

Key EU strategic documents are examined, in particular the Council of Europe's recommendations on the integration of migrant children, the Common European Framework of Reference for Languages, and the national education programmes of leading EU member states.

The main models of language integration, namely assimilation, multicultural and intercultural, as well as their implementation in the education systems of EU member states (Germany, France, Sweden, the Netherlands and others) are analysed. Particular attention is paid to programmes for learning the language of the host country, supporting the native languages of migrant students, training teaching staff to work in a multicultural environment, and creating an inclusive educational space.

Contradictions between pan-European principles of preserving linguistic diversity and national strategies for the rapid assimilation of newcomers have been identified. The effectiveness of bilingual educational programmes, preparatory classes for migrant children and integrated learning models has been investigated. The challenges associated with assessing students' language competence, ensuring equal access to quality education, and preventing segregation in schools were analysed.

The results of the study indicate the need to strike a balance between rapid language adaptation and the preservation of the cultural identity of migrant students, to develop flexible educational trajectories, and to strengthen the intercultural component in the curricula of all European schools in order to create a truly inclusive educational environment.

Keywords: language integration, cultural integration, migrant education, multicultural education, European education policy, multilingualism, intercultural competence.

Постановка проблеми. Європейський Союз сьогодні характеризується безпрецедентною мобільністю населення та зростаючим культурним різноманіттям. Станом на 1 січня 2024 року в країнах ЄС проживало 44,7 млн. осіб, народжених за межами ЄС, що становить 9,9% населення ЄС. Це на 2,3 мільйона більше, ніж у 2023 році. Крім того, 17,9 млн. осіб, які проживали в одній з країн ЄС станом на 1 січня 2024 року, народилися в іншій країні ЄС, що також на 0,2 млн. більше, ніж у 2023 році. В абсолютних цифрах найбільша кількість осіб, народжених за кордоном, які проживали в країнах ЄС станом на 1 січня 2024 року, була в Німеччині (16,9 млн.), Франції (9,3 млн.), Іспанії (8,8 млн.) та Італії (6,7 млн.). Особи, народжені за кордоном, у цих 4 країнах ЄС разом становили 66,6% від загальної кількості осіб, народжених за кордоном, які проживали в ЄС, тоді як ці 4 країни ЄС мали 57,8 % частки населення ЄС.

Найвища відносна частка осіб, народжених за кордоном, у загальній чисельності населення була в Люксембурзі (51,0% від чисельності населення, що проживає в країні), Мальті (30,8%), Кіпрі (26,9%), Ірландії (22,6%), Австрії (22,1%), Швеції (20,6%) і Німеччині (20,2%). Натомість особи, народжені за кордоном, становили менше 5 % населення в Польщі (2,6% її постійного населення станом на 1 січня 2024 року), Румунії (3,1 %), Болгарії (3,3 %) та Словаччині (3,9 %). За даними Євростату, станом на 2024 рік понад 23 мільйони дітей шкільного віку в країнах ЄС мають міграційне походження або є вихідцями з родин з іншомовним середовищем. Ця демографічна реальність ставить перед національними освітніми системами складні виклики щодо забезпечення ефективної мовної та культурної інтеграції учнів при одночасному збереженні їхньої ідентичності та забезпеченні рівного доступу до якісної освіти [1].

Школа як соціальний інститут відіграє ключову роль у процесах інтеграції, адже саме тут відбувається первинна соціалізація дітей-мігрантів, формування їхніх мовних компетентностей та культурних орієнтирів. Водночас освітні системи європейських країн демонструють суттєві відмінності у підходах до мовної та культурної інтеграції – від асиміляційних моделей до мультикультурних та інтеркультурних стратегій. Ці відмінності відображають як історичні особливості формування національних держав, так і сучасні політичні пріоритети у сфері міграції та інтеграції.

Актуальність дослідження зумовлена зростаючим розривом у навчальних досягненнях між учнями-мігрантами та їхніми однолітками без міграційного походження. За результатами міжнародного дослідження PISA 2022, у

більшості країн ЄС учні з міграційним походженням демонструють нижчі результати з математики, читання та природничих наук [2]. Цей розрив значною мірою пояснюється соціоекономічними факторами та мовними бар'єрами, що підкреслює критичну важливість ефективних політик мовної та культурної інтеграції в системі шкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика мовної та культурної інтеграції дітей-мігрантів у європейських школах активно досліджується міжнародними організаціями та науковцями. Фундаментальним документом у цій сфері є звіт Eurydice «Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe» (2018), який представляє компаративний аналіз національних політик та заходів, спрямованих на інтеграцію учнів з міграційним походженням у 42 освітніх системах Європи [3].

Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) регулярно публікує аналітичні звіти, присвячені інтеграції мігрантів, зокрема «The Road to Integration: Education and Migration» (2019), що визначає вісім ключових політичних важелів для підтримки інтеграції через освіту [4].

Дослідження ОЕСР підкреслюють необхідність урахування гетерогенності міграційних груп та розробки диференційованих підходів до освітньої підтримки.

Важливим напрямком досліджень є компаративний аналіз національних моделей інтеграції. Crul M., Schneider J. та Lelie F провели порівняльне дослідження інтеграції сирійських дітей-біженців у школи Швеції, Німеччини, Греції, Туреччини та Лівану, виявивши суттєві відмінності в інституційних механізмах доступу до освіти та підтримки [5, 6]. Автори доходять висновку, що включення дітей у звичайні класи якомога швидше забезпечує кращі шанси на успіх у навчанні, тоді як тривале навчання у сегрегованих паралельних системах часто призводить до раннього відсіву.

Питання мовної підтримки детально висвітлюється в публікаціях Ради Європи, зокрема в рамках проекту «Linguistic Integration of Adult Migrants» (LIAM) [7] та оновленого «Language Support for Migrants Toolkit 2024» [8]. Ці ресурси підкреслюють важливість плюрилінгвальної та міжкультурної освіти, використання Загальноєвропейської системи оцінки мовних знань (CEFR) як інструменту оцінювання мовної компетентності [9].

Дослідження Migration Policy Institute, зокрема робота Collett E. та Petrovic M. «Mainstreaming 2.0: How Europe's Education Systems Can Boost Migrant Inclusion» (2014), розглядають кроки, які освітні системи можуть зробити для забезпечення справедливих можливостей для учнів з міграційним походженням [10]. Автори наголошують на необхідності підготовки всього педагогічного персоналу до роботи з різноманітними класами, а не лише викладачів мови.

Національні дослідження також вносять вагомий вклад у розуміння проблеми. Karakayali J. та Zur Nieden B. [11] аналізують виклики німецької освітньої системи у контексті міграції, вказуючи на проблеми відтворення нерівності та недостатньої реакції системи на потреби учнів-мігрантів. Collett E. та Escafré-Dublet A. [12] досліджують французький підхід до mainstreaming інтеграційної політики через освіту, зайнятість та соціальну згуртованість.

Міжнародний індекс політик інтеграції мігрантів (MIPEx) надає систематичну оцінку освітніх політик у 56 країнах світу, виявляючи, що освіта залишається найслабшою ланкою інтеграційних політик у більшості країн [13]. Лише вісім країн забезпечують обов'язкове навчання вчителів з міжкультурної освіти та різноманітності.

Незважаючи на значний обсяг досліджень, залишається потреба в комплексному аналізі взаємозв'язку між загальноєвропейськими пріоритетами та національними практиками, особливо в контексті нових міграційних викликів та оновлених європейських стратегій інтеграції.

Мета статті – комплексний аналіз європейських пріоритетів та національних політик мовної та культурної інтеграції в системі шкільної освіти країн ЄС, виявлення спільних тенденцій та відмінностей у підходах різних країн, а також оцінка ефективності існуючих моделей інтеграції з точки зору освітніх результатів учнів-мігрантів та соціальної згуртованості.

Виклад основного матеріалу. Європейський Союз та Рада Європи розробили комплексну систему документів, що визначають пріоритети мовної та культурної інтеграції в освіті. Центральним елементом європейської політики є План дій з інтеграції та інклюзії на 2021-2027 роки, прийнятий Європейською Комісією у листопаді 2020 року [14]. Цей документ просуває інклюзію через всеохоплюючий суспільний підхід, залучаючи міграційні та місцеві громади, роботодавців, громадянське суспільство та всі рівні управління.

Одним з основних напрямів є інклюзивна освіта та навчання від раннього дитинства до вищої освіти, з акцентом на швидше визнання кваліфікацій та вивчення мови при підтримці фондів ЄС [14].

Фундаментальне значення для мовної інтеграції має Загальноєвропейська система оцінки мовних знань (CEFR), розроблена Радою Європи між 1986 та 1989 роками як частина проєкту «Вивчення мов для європейського громадянства» [9]. CEFR визначає шість рівнів володіння мовою (A1, A2, B1, B2, C1, C2) та створює спільну основу для розробки мовних програм, навчальних матеріалів та оцінювання компетентності [9]. Система була розроблена для захисту лінгвістичної та культурної різноманітності, просування плюрилінгвальної та міжкультурної освіти, посилення права на якісну освіту для всіх [9].

У 2024 році Рада Європи оновила інструментарій підтримки мігрантів «Language Support for Migrants Toolkit»[8], який містить 80 ресурсів для педагогів, що працюють з дорослими мігрантами та дітьми-мігрантами. Інструментарій адресує специфічні потреби учнів з низьким рівнем грамотності та включає багатомовні ресурси для біженців та шукачів притулку.

Рада Європи наголошує, що інтеграція є двостороннім процесом, і присутність учнів-мігрантів у школах має приносити користь місцевому населенню у формі нового лінгвістичного та культурного розуміння [8]. Більшість дітей та підлітків з міграційним походженням не говорять мовою навчання вдома і потребують допомоги в її опануванні. Вони часто швидко розвивають неформальні розмовні навички, але зазвичай потребують значно більше часу для оволодіння академічною мовою, яка використовується в різних шкільних предметах [8].

Комітет Міністрів Ради Європи прийняв низку рекомендацій щодо інтеграції дітей-мігрантів, зокрема Рекомендацію CM/Rec(2008)4 [15] про зміцнення інтеграції дітей мігрантів та дітей з міграційним походженням, яка закликає держави-члени забезпечити рівний доступ до освіти та враховувати мовну та культурну різноманітність. Рекомендації підкреслюють важливість співпраці між учнями, батьками, вчителями та іншими освітніми експертами для успішної лінгвістичної інтеграції двомовних та багатомовних дітей [15].

У 2024 році, за даними Європейської мережі з міграції, майже всі країни-члени ЄС посилили свої зусилля щодо інтеграції мігрантів, при цьому освіта та професійна підготовка стали центральними стовпами політики з сильним акцентом на ранньому оволодінні мовою, громадянській орієнтації та розширенні доступу до професійної та вищої освіти [16]. Дев'ять країн ЄС покращили надання послуг через багаторівневі підходи до управління [16].

У ЄС існує кілька загальноєвропейських і національних моделей мовної інтеграції учнів, особливо з емігрантським чи багатомовним фоном. Згідно з дослідженням Eurydice, країни-члени реалізують політики, які включають підтримку вивчення мови країни прийому (L2), а також -збереження рідної мови (L1), через інтеркультурну освіту й мовні курси [3].

Одна з домінантних моделей – інтеркультурна освіта, яка спрямована не лише на мовну, а й на культурну інтеграцію: школи створюють умови для діалогу, поваги до культурного й мовного різноманіття, залучаючи всіх учнів, як з мігрантським бекграундом, так і місцевих [17].

Інша модель – інтеграція через інклюзію (inclusive model), яка розглядає освітній процес комплексно: окрім мовної підтримки, передбачає соціально-емоційну допомогу, адаптаційні класи, менторство й психологічну підтримку для учнів, що щойно прибули або мають труднощі з мовою [18]. Ці моделі часто комбінуються на національному рівні – держава встановлює політики, а школи

адаптують їх до місцевих умов, забезпечуючи мовні курси, підготовчі класи та підтримку для всіх учнів.

Європейські країни застосовують різноманітні моделі мовної інтеграції учнів-мігрантів, які можна класифікувати як асиміляційні, мультикультурні та інтеркультурні підходи.

Німецька модель характеризується децентралізованою структурою, де кожна федеральна земля має власні освітні повноваження. Після великого припливу біженців у 2015-2016 рр. більшість учнів-мігрантів прибули до країни після 6 років, що означає, що значна частка пережила порушення в освітній траєкторії [19]. Німеччина запровадила систему "вітальних класів" (Willkommensklassen), де новоприбулі учні отримують інтенсивну мовну підготовку перед інтеграцією в звичайні класи. Базова програма інтеграційних курсів включає 600 годин мовного навчання, спрямованого на досягнення рівня B1 за CEFR [19]. З 2016 року Німеччина також пропонує професійно-орієнтовані мовні курси для отримувачів соціальних виплат та осіб, які шукають роботу [19].

Однак німецька система критикується за ранню сегрегацію учнів за різними освітніми траєкторіями, що часто негативно впливає на дітей з міграційним походженням. Крім того, німецька освітня система надає привілейований статус європейським мовам (англійська, іспанська, французька) порівняно з мовами, якими говорять мігранти (турецька, арабська, польська, українська). Хоча зростає кількість шкіл, що пропонують факультативні класи рідних мов для учнів-мігрантів, оцінки з цих класів можуть використовуватися для освітньої кар'єри лише в деяких федеральних землях.

Шведська модель традиційно вважалася однією з найбільш відкритих та мультикультурних в Європі. За рейтингом Migration Policy Group 2006 року, Швеція отримала найвищі бали серед 28 країн за політику інтеграції мігрантів [16].

На відміну від країн, де умови інтеграції стають все більш обмежувальними, участь у інтеграційних курсах у Швеції залишається добровільною, і не встановлено вимог щодо інтеграції для отримання довгострокового проживання або громадянства [16].

Шведська система не використовує ранню сегрегацію учнів за здібностями, що надає дітям з міграційним походженням кращі можливості для реалізації своїх освітніх амбіцій [20]. Дослідження проєкту IntegrateYouth показують, що молоді люди з міграційним походженням у Швеції демонструють високу мотивацію та амбітність у навчанні [21]. Швеція виділяється серед п'яти досліджуваних країн як найближча до реалізації серйозної мовної педагогіки, що цінує рідну мову учнів та забезпечує кваліфікованих викладачів другої мови [21].

Водночас у 2024 році шведський уряд запропонував широкі ініціативи для оновлення інтеграційної політики, включаючи заходи, спрямовані на покращення мовних навичок дітей та персоналу в дошкільних закладах, школах та закладах, що забезпечують освіту та ранній догляд [22]. Це свідчить про визнання існуючих викликів у забезпеченні мовної компетентності.

Французька модель базується на республіканському принципі рівного ставлення незалежно від походження, релігії чи раси, що робить mainstreaming (інтеграцію через загальні програми) вродженою характеристикою інтеграційної політики. Франція обмежує інтеграційні ініціативи першими п'ятьма роками перебування іммігранта в країні, після чого очікується, що особа інтегрується через загальні соціальні програми [23].

Французький підхід фокусується на трьох ключових напрямках: освіта, зайнятість та соціальна згуртованість. Однак французьке законодавство забороняє збір офіційної статистики на основі етнічності, і оскільки більшість дітей іммігрантів є французькими громадянами, складно оцінити, наскільки політики, спрямовані на загальне населення, впливають на молодь з міграційним походженням. За даними MIPEX, Франція не має заходів щодо заохочення цінування культурної різноманітності як окремого предмету чи в рамках навчальної програми [13].

Бельгійська модель характеризується федеральною структурою, де три регіони (Фландрія, Валлонія, Брюссель) мають власні підходи до інтеграції. Фландрія тяжіє до нідерландської мультикультурної моделі, Валлонія – до французької республіканської моделі, а Брюссель намагається поєднувати елементи різних підходів. У Фландрії створено Агентство громадянської інтеграції, яке організовує мовні курси та соціально-професійну орієнтацію [24].

У французькомовній частині Бельгії функціонує програма DASPA (Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants) – підготовча освітня програма для новоприбулих учнів у середніх школах. Учасники програми підкреслюють важливість створення інклюзивного, безпечного та вільного від дискримінації середовища, де цінується різноманітність та заохочується міжкультурний обмін. Водночас дослідження виявляють потребу в розширенні мережі DASPA на всі школи та громади для зменшення гомогенних класів [25].

Нідерландська модель передбачає обов'язкові інтеграційні курси для новоприбулих, включаючи досягнення мінімального рівня володіння мовою. Нідерланди розробили проєкт «Інтеркультурне навчання в класі», який використовує колаборативні семінари для розвитку міжкультурних навичок вчителів.

Країна також запровадила заходи для залучення мігрантів до педагогічної професії [26].

Результати PISA 2022 демонструють стійкий розрив у навчальних досягненнях між учнями-мігрантами та їхніми однолітками в більшості країн ОЕСР. Соціоекономічний статус пояснює більше половини розриву в математичних досягненнях у кількох країнах; у Франції, Греції, Норвегії, Іспанії та Швейцарії він пояснює понад 60% міграційного розриву [27, 28].

У Фінляндії 58% іммігрантів першого покоління та 43% другого покоління досягли низького рівня володіння математикою порівняно з 22% учнів без міграційного походження. Вільність читання пояснювала до половини розриву. Важливо зазначити, що не саме міграційне походження передбачає низькі результати, а пов'язане з ним низьке володіння мовою навчання та низький соціоекономічний статус [29].

Дослідження виявляють вплив концентрації учнів-мігрантів у школах. Успішність учнів-мігрантів була найвищою в школах з найнижчою концентрацією учнів з міграційним походженням. Порівняльні дослідження показують, що розрив у досягненнях значний у континентальній Європі вже у віці 10 років, тоді як у традиційних країнах імміграції таких відмінностей не спостерігається [29].

Центральну роль у забезпеченні ефективної мовної та культурної інтеграції відіграють вчителі. Однак у більшості країн ЄС педагоги отримують недостатню підготовку для роботи в мультикультурних класах. За даними MIPREX, лише вісім країн забезпечують обов'язкове навчання вчителів з міжкультурної освіти та різноманітності: Бельгія, Корея, Люксембург, Литва, Нідерланди, Нова Зеландія, Норвегія та Швейцарія [13]. У 20 країнах навчання з питань різноманітності пропонується, але не є формально обов'язковим, а в решті 28 досліджуваних країн такі політики досі відсутні або надаються лише на разовій основі [13].

Більшість шкіл та вчителів отримують мало цільової підтримки для задоволення потреб учнів-мігрантів, багатомовності, соціальної інтеграції або міжкультурної освіти. Питання мовного навчання та багатомовності розглядаються частіше, ніж проблеми шкільної сегрегації, різноманітності вчителів або mainstreaming міжкультурної освіти в школі [30].

Дослідження підкреслюють необхідність забезпечення того, щоб усі вчителі (а не лише викладачі мови) мали підготовку для підтримки лінгвістично різноманітних класів, а також найму вчителів з різноманітним походженням [10]. Лише 12 країн ОЕСД (6 країн ЄС) мають заходи для залучення іммігрантів до педагогічної професії, включаючи Австралію, Канаду, Китай, Фінляндію, Ірландію, Німеччину, Нову Зеландію, Нідерланди, ОАЕ, Норвегію, Швецію та Туреччину [31].

Важливим аспектом є підготовка вчителів до роботи з травмованими дітьми, особливо біженцями. Дослідження в Німеччині показали, що школи

відіграють важливу роль як основні стабілізатори та джерела підтримки психічного здоров'я підлітків-біженців, але їм бракує ресурсів для належного задоволення цих потреб [29].

Європейська політика наголошує на важливості плюрилінгвальної освіти та визнання мовних ресурсів учнів-мігрантів. Рекомендація Ради Європи CM/Rec(2022)1 про важливість плюрилінгвальної та міжкультурної освіти для демократичної культури підкреслює, що плюрилінгвальна освіта призначена для всіх, а не лише для тих, хто вже говорить двома чи більше мовами [32]. Концепція охоплює всі мови, присутні в освітньому контексті, незалежно від того, чи є вони частиною офіційної навчальної програми [32].

Рада Європи наголошує, що діти-мігранти зазвичай живуть двомовним або багатомовним життям у країні перебування і привносять множину мов та мовних компетентностей до своїх навчальних закладів. Успішна лінгвістична інтеграція двомовних та багатомовних дітей може бути реалізована через співпрацю між учнями, батьками, вчителями та іншими освітніми експертами, а також між школами та іншими інституціями.

Рекомендація Ради ЄС від 22 травня 2019 року про всебічний підхід до викладання та вивчення мов підкреслює, що школи стають все більш усвідомленими необхідності забезпечити, щоб усі діти, незалежно від походження та першої мови, досягли дуже хорошого рівня володіння мовою навчання, за потреби через спеціальні заходи підтримки [33]. Мовна обізнаність у школах може включати розуміння грамотності та багатомовних компетентностей усіх учнів, включаючи компетентності в мовах, які не викладаються в школі.

Водночас багато країн ЄС надають привілейований статус європейським мовам (англійська, французька, іспанська) порівняно з мовами мігрантів. Лише деякі країни, такі як Швеція, реалізують справжню мовну педагогіку, що цінує рідні мови учнів. Європейський центр сучасних мов (ECML) розробив проєкт RECOLANG, спрямований на підтримку соціального та інституційного визнання рідних мов мігрантів та посилення плюрилінгвальних репертуарів учнів-мігрантів у середній освіті [34].

Інтеркультурна освіта є невід'ємним компонентом успішної інтеграції, що виходить за межі мовного навчання. Біла книга Ради Європи з міжкультурного діалогу підкреслює, що інтеграція є двостороннім процесом, і присутність учнів-мігрантів у школах повинна приносити користь місцевому населенню у формі нового лінгвістичного та культурного розуміння [35].

Рада ЄС від 2019 року наголошує, що багатомовна компетентність є ключовою для розвитку міжкультурного розуміння, активного громадянства та соціальної інклюзії [36]. Збільшення та покращення вивчення мов може зміцнити європейський вимір в освіті, сприяти розвитку європейської

ідентичності в усій її різноманітності та кращому розумінню культурного розмаїття [36].

Однак дослідження виявляють, що питання міжкультурної освіти розглядаються менш систематично, ніж мовне навчання. За даними МІРЕХ, більшість країн не мають обов'язкових програм міжкультурної освіти в навчальних планах, а підготовка вчителів у цій сфері залишається епізодичною [33].

Висновки. Аналіз європейських пріоритетів та національних політик мовної та культурної інтеграції в системах шкільної освіти країн ЄС дозволяє зробити наступні висновки. Існує суттєва розбіжність між загально-європейськими принципами збереження мовного різноманіття та багатомовності, закладеними в документах Ради Європи та ЄС, і національними практиками, що часто орієнтовані на швидку мовну асиміляцію новоприбулих учнів.

Документи, такі як План дій з інтеграції на 2021-2027 роки та Рекомендація CM/Rec(2022)1 про плюрилінгвальну освіту, просувають інклюзивний підхід, що поважає мовну ідентичність мігрантів, тоді як національні системи часто фокусуються виключно на оволодінні мовою країни перебування.

Національні моделі інтеграції відображають різні підходи: від асиміляційної французької моделі, що наголошує на республіканській рівності та mainstreaming, до мультикультурної шведської моделі з добровільною участю в інтеграційних програмах та федералізованих систем Німеччини та Бельгії з регіональними відмінностями.

Жодна з моделей не демонструє безперечної ефективності у подоланні розриву в освітніх досягненнях між учнями-мігрантами та їхніми однолітками, що вказує на необхідність комплексного підходу, який поєднує сильні сторони різних моделей.

Результати міжнародних досліджень (PISA 2022) підтверджують, що розрив у досягненнях значною мірою пояснюється не міграційним статусом як таким, а соціоекономічними факторами (що пояснюють понад 60% розриву у Франції, Греції, Норвегії, Іспанії та Швейцарії), володінням мовою навчання та концентрацією учнів-мігрантів у окремих школах. Це вказує на необхідність комплексних соціально-освітніх політик, що виходять за межі суто мовної підготовки та включають заходи щодо запобігання сегрегації та підтримки соціо-економічного вирівнювання.

Критичною проблемою залишається недостатня підготовка педагогічних кадрів для роботи в мультикультурному середовищі. Лише вісім країн (Бельгія, Корея, Люксембург, Литва, Нідерланди, Нова Зеландія, Норвегія та Швейцарія) забезпечують обов'язкове навчання вчителів з міжкультурної освіти, що

свідчить про системну прогалину в освітніх політиках більшості країн ЄС. Дослідження підкреслюють, що всі вчителі, а не лише викладачі мови, потребують підготовки для підтримки лінгвістично різноманітних класів.

Ефективна інтеграція вимагає балансу між забезпеченням швидкого оволодіння мовою країни перебування (для академічної успішності та соціальної інтеграції) та підтримкою рідних мов учнів-мігрантів (для збереження культурної ідентичності, розвитку когнітивних навичок та формування позитивної самооцінки). Плюрилінгвальний підхід, що визнає та цінує всі мови учнів, демонструє позитивні результати, однак його впровадження залишається обмеженим через брак ресурсів та підготовлених викладачів рідних мов мігрантів.

Раннє включення дітей-мігрантів у звичайні класи зі спеціальною мовною підтримкою виявляється більш ефективним, ніж тривале навчання у сегрегованих підготовчих класах.

Порівняльні дослідження показують, що тривале перебування в паралельних системах часто призводить до раннього відсіву та обмежує освітні можливості учнів-мігрантів.

Перспективними напрямками розвитку є: mainstreaming міжкультурної освіти в усіх школах для всіх учнів, а не лише для дітей-мігрантів; забезпечення обов'язкової підготовки всіх вчителів до роботи з лінгвістично та культурно різноманітними класами; активне залучення педагогів з міграційним походженням (лише 12 країн мають такі програми); запобігання сегрегації через диверсифікацію шкільного населення та забезпечення рівного доступу до якісних шкіл; розробка гнучких освітніх траєкторій, що враховують індивідуальні потреби, попередній освітній досвід та мовні компетентності учнів-мігрантів; використання інструментів Ради Європи, таких як CEFR та Language Support for Migrants Toolkit, для систематичного оцінювання мовної компетентності та розробки індивідуалізованих програм підтримки.

Успішна інтеграція вимагає визнання її двостороннього характеру: не лише учні-мігранти мають адаптуватися до освітньої системи, але й система має змінюватися, щоб стати справді інклюзивною. Присутність учнів-мігрантів повинна розглядатися як ресурс для розвитку міжкультурних компетентностей та лінгвістичного розуміння всіх учнів, а не лише як виклик, що потребує компенсаційних заходів.

Подальші дослідження мають зосередитися на вивченні довгострокового впливу різних інтеграційних моделей на соціальну мобільність та суспільну згуртованість, розробці та апробації інноваційних педагогічних підходів до навчання в мультикультурних класах, а також на аналізі ефективності конкретних інтервенцій щодо подолання розриву в досягненнях з урахуванням контекстуальних факторів різних європейських країн.

Література:

1. European Commission/EUROSTAT/(2024). *9.4% of minors in the EU were non-nationals in 2024*. URL: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20250731-1>
2. OECD (2023). *PISA 2022 Results: Factsheets – Migration background and student performance*. URL: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html
3. European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. URL: <https://doi.org/10.2797/819077>
4. OECD (2019) *The Road to Integration: Education and Migration*. Reviews of Migrant Education, OECD Publishing, Paris. URL: <https://doi.org/10.1787/d8ceec5d-en>
5. Crul M., Schneider J., Lelie F. (2012). *The European Second Generation Compared: Does the Integration Context Matter?* Amsterdam: Amsterdam University Press, 2012. URL: <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/34469>
6. Crul M., Schneider J., Lelie F. (2019). Super-diversity as a methodological lens to understand Syrian refugee education. *Comparative Migration Studies*. Vol. 7, Article 40.
7. Council of Europe (2014). *Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM)*. Strasbourg: Council of Europe. URL: <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/home>
8. Council of Europe (2024). *Language Support for Migrants Toolkit*. Strasbourg: Council of Europe. URL: <https://www.coe.int/en/web/language-support-for-adult-migrants>
9. Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. URL: www.coe.int/lang-cefr
10. Collett E., Petrovic M. (2014). *The Future of Immigrant Integration in Europe: Mainstreaming 2.0*. Brussels: Migration Policy Institute Europe. URL: https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/Mainstreaming-General-Report-FINALWEB_0.pdf
11. Karakayali J., Zur Nieden B. (2013). Rassismus und Klassen-Verhältnisse. Das Thema (Neo-)Rassismus in der Bildungsforschung. *Berliner Blätter*. No. 64. S. 3-18.
12. Escafré-Dublet A. (2015). *Mainstreaming Immigrant Integration Policy in France: Edu, Employment, and Social Cohesion Initiatives*. Brussels: Migration Policy Institute Europe.
13. Migration Policy Institute (2020). *Migrant Integration Policy Index (MIPEX) 2020*. Brussels: MPG. URL: <https://www.migpolgroup.com/wp-content/uploads/2021/01/Solano-Giacomo-Huddleston-Thomas-2020-Migrant-Integration-Policy-Index-2020.pdf>
14. European Commission (2020). *EU Action Plan on Integration and Inclusion 2021-2027*. Brussels: European Commission. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0758>
15. Council of Europe (2008). *Recommendation CM/Rec(2008)4 on strengthening the integration of children of migrants and of immigrant background*. Strasbourg: Council of Europe.
16. European Migration Network (2024). *Annual Report on Migration and Asylum 2024*. Brussels: European Commission.
17. European Parliament (2008). Policy Department: Structural and Cohesion Policies. Culture and Education. Intercultural Education in Schools. Brusel. URL: https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/405392/IPOL-CULT_ET%282008%29405392_EN.pdf?utm_source=chatgpt.com
18. OECD (2019). *Refugee education: Integration models and practices in OECD countries*. OECD Education Working Papers No. 203. URL: <https://dx.doi.org/10.1787/a3251a00-en>

19. Federal Ministry of the Interior and Community, Germany (2017). National Integration Plan: Education, Language. Berlin.
20. OECD (2018). *Settling in 2018: Indicators of Immigrant Integration*. Paris: OECD Publishing. URL: <https://doi.org/10.1787/9789264307216-en>
21. IntegrateYouth. Research output. URL: <https://www.integrateyouth.org/research-output>
22. Crul M., Lelie F., Biner Ö., Schneider J., Keskiner E., & Thys D. (2019). How the different institutional arrangements of education systems relate to different integration outcomes of immigrant youth. *Comparative Migration Studies*. Vol. 7, No. 43. URL: <https://research.vu.nl/en/publications/how-the-different-policies-and-school-systems-affect-the-inclusio/>
23. Escafré-Dublet A., Simon P. (2014). *Mainstreaming Immigrant Integration Policy in France*. Migration Policy Institute Europe. URL: <https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/Mainstreaming-France-FINAL.pdf>
24. Council of Europe (2022). Recommendation CM/Rec(2022)1 on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture. Strasbourg: Council of Europe.
25. Université libre de Bruxelles. L'intégration scolaire des élèves primo-arrivants: Enquête qualitative auprès des acteurs du dispositif DASPA. Brussels: ULB, 2018.
26. Tyrer R.A., Fazel M. (2024). School and community-based interventions for refugee and asylum seeking children: a systematic review. *PLoS One*. Vol. 9, No. 2. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0097977>
27. OECD (2023). PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. Paris: OECD Publishing. URL: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
28. OECD (2023). PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption. Paris: OECD Publishing. URL: <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
29. Coste D., Moore D., Zarate G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe. URL: <https://rm.coe.int/168069d29b>
30. Council of Europe (2022). *Regional, minority and migration languages. Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe. URL: <https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/regional-languages>
31. Tyrer R.A., Fazel M. (2014). School and community-based interventions for refugee and asylum seeking children: a systematic review. *PLoS One*. Vol. 9, No. 2.
32. Council of Europe (2022). *Recommendation CM/Rec(2022)1 on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*. Strasbourg: Council of Europe.
33. Antony-Newman M. (2019). Parental involvement of immigrant parents: a meta-synthesis. *Educational Review*. Vol. 71, No. 3. P. 362-381. URL: https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1423278?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26medium%3Darticle
34. European Centre for Modern Languages (2020). *RECOLANG – Recognition of competences in languages of schooling and in home languages*. Graz: ECML. URL: <https://www.ecml.at/en/>
35. Council of Europe (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue Living Together As Equals in Dignity*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2008. URL: https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf
36. Council of the European Union (2019). *Council Recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages*. Official Journal of the European Union. 2019. C 189/15. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02))

References:

1. European Commission/EUROSTAT/(2024). *9.4% of minors in the EU were non-nationals in 2024*. URL: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20250731-1>
2. OECD (2023). *PISA 2022 Results: Factsheets – Migration background and student performance*. Retrieved from: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html
3. European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from: <https://doi:10.2797/819077>
4. OECD (2019) *The Road to Integration: Education and Migration*. Reviews of Migrant Education, OECD Publishing, Paris. Retrieved from: <https://doi.org/10.1787/d8ceec5d-en>
5. Crul M., Schneider J., Lelie F. (2012). *The European Second Generation Compared: Does the Integration Context Matter?* Amsterdam: Amsterdam University Press, 2012. Retrieved from: <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/34469>
6. Crul M., Schneider J., Lelie F. (2019). Super-diversity as a methodological lens to understand Syrian refugee education. *Comparative Migration Studies*. Vol. 7, Article 40.
7. Council of Europe (2014). *Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM)*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/home>
8. Council of Europe (2024). *Language Support for Migrants Toolkit*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/language-support-for-adult-migrants>
9. Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. Retrieved from: www.coe.int/lang-cefr.
10. Collett E., Petrovic M. (2014). *The Future of Immigrant Integration in Europe: Mainstreaming 2.0*. Brussels: Migration Policy Institute Europe. Retrieved from: https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/Mainstreaming-General-Report-FINALWEB_0.pdf
11. Karakayali J., Zur Nieden B. (2013). Rassismus und Klassen-Verhältnisse. Das Thema (Neo-)Rassismus in der Bildungsforschung. *Berliner Blätter*. No. 64. S. 3-18.
12. Escafré-Dublet A. (2015). *Mainstreaming Immigrant Integration Policy in France: Edu, Employment, and Social Cohesion Initiatives*. Brussels: Migration Policy Institute Europe.
13. Migration Policy Institute (2020). *Migrant Integration Policy Index (MIPEX) 2020*. Brussels: MPG. Retrieved from: <https://www.migpolgroup.com/wp-content/uploads/2021/01/Solano-Giacomo-Huddleston-Thomas-2020-Migrant-Integration-Policy-Index-2020.pdf>
14. European Commission (2020). *EU Action Plan on Integration and Inclusion 2021-2027*. Brussels: European Commission. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0758>
15. Council of Europe (2008). *Recommendation CM/Rec(2008)4 on strengthening the integration of children of migrants and of immigrant background*. Strasbourg: Council of Europe.
16. European Migration Network (2024). *Annual Report on Migration and Asylum 2024*. Brussels: European Commission.
17. European Parliament (2008). Policy Department: Structural and Cohesion Policies. Culture and Education. Intercultural Education in Schools. Brusel. Retrieved from: https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/405392/IPOL-CULT_ET%282008%29405392_EN.pdf?utm_source=chatgpt.com

18. OECD (2019). *Refugee education: Integration models and practices in OECD countries*. OECD Education Working Papers No. 203. Retrieved from: <https://dx.doi.org/10.1787/a3251a00-en>
19. Federal Ministry of the Interior and Community, Germany (2017). *National Integration Plan: Education, Language*. Berlin.
20. OECD (2018). *Settling in 2018: Indicators of Immigrant Integration*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from: <https://doi.org/10.1787/9789264307216-en>
21. IntegrateYouth. Research output. Retrieved from: <https://www.integrateyouth.org/research-output>
22. Crul M., Lelie F., Biner Ö., Schneider J., Keskiner E., & Thys D. (2019). How the different institutional arrangements of education systems relate to different integration outcomes of immigrant youth. *Comparative Migration Studies*. Vol. 7, No. 43. Retrieved from: <https://research.vu.nl/en/publications/how-the-different-policies-and-school-systems-affect-the-inclusio/>
23. Escafré-Dublet A., Simon P. (2014). *Mainstreaming Immigrant Integration Policy in France*. Migration Policy Institute Europe. Retrieved from: <https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/Mainstreaming-France-FINAL.pdf>
24. Council of Europe (2022). *Recommendation CM/Rec(2022)1 on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*. Strasbourg: Council of Europe.
25. Université libre de Bruxelles. *L'intégration scolaire des élèves primo-arrivants: Enquête qualitative auprès des acteurs du dispositif DASPA*. Brussels: ULB, 2018.
26. Tyrer R.A., Fazel M. (2024). School and community-based interventions for refugee and asylum seeking children: a systematic review. *PLoS One*. Vol. 9, No. 2. Retrieved from: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0097977>
27. OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
28. OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from: <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
29. Coste D., Moore D., Zarate G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from: <https://rm.coe.int/168069d29b>
30. Council of Europe (2022). *Regional, minority and migration languages. Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/regional-languages>
31. Tyrer R.A., Fazel M. (2014). School and community-based interventions for refugee and asylum seeking children: a systematic review. *PLoS One*. Vol. 9, No. 2.
32. Council of Europe (2022). *Recommendation CM/Rec(2022)1 on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*. Strasbourg: Council of Europe.
33. Antony-Newman M. (2019). Parental involvement of immigrant parents: a meta-synthesis. *Educational Review*. Vol. 71, No. 3. P. 362-381. Retrieved from: https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1423278?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26medium%3Darticle
34. European Centre for Modern Languages (2020). *RECOLANG – Recognition of competences in languages of schooling and in home languages*. Graz: ECML. Retrieved from: <https://www.ecml.at/en/>
35. Council of Europe (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue Living Together As Equals in Dignity*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2008. Retrieved from: https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf

36. Council of the European Union (2019). *Council Recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages*. Official Journal of the European Union. 2019. C 189/15. Retrieved from: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02))