

Интегративный подход к социокультурной адаптации детей-инофонов в инклюзивной школе: ресурс совместной работы учителя русского языка и учителя-логопеда

Современная образовательная парадигма, ориентированная на принципы инклюзии, сталкивается с беспрецедентным вызовом: увеличением числа обучающихся, для которых русский язык не является родным (инофонов), при одновременном сохранении требований к качеству освоения образовательной программы. Согласно данным мониторингов, в крупных городах доля таких детей в начальной и основной школе достигает 15–25%, а в отдельных классах — 40% [6]. Однако традиционная инклюзивная модель в России преимущественно ориентирована на детей с ограниченными возможностями здоровья, тогда как языковая недостаточность инофона требует иных механизмов педагогической поддержки. Это порождает глубокое противоречие: формально находясь в инклюзивной среде, ребенок-инофон оказывается в ситуации «академического исключения» — он физически присутствует на уроке, но не понимает значительной части содержания, что ведет к дезадаптации и социальной изоляции [6].

Данный феномен можно описать как «двойной дефицит». С одной стороны, у ребенка-инофона наблюдается когнитивно-языковой дефицит: недостаточный уровень владения русским языком, интерференция родного языка, ограниченный лексический запас. С другой — аффективно-коммуникативный дефицит: нарастающая тревожность, трудности установления социальных контактов, риск стигматизации [6]. Эти два дефицита циклически взаимосвязаны: языковая неуспешность усиливает тревожность, а та блокирует речевую активность.

Теоретическое осмысление проблемы опирается на культурно-историческую психологию. Л.С. Выготский подчеркивал, что обучение ведет за собой развитие через зону ближайшего развития (ЗБР) — расхождение между актуальным и потенциальным уровнями, достигаемым в сотрудничестве с более компетентным партнером [4, с. 246–255]. Применительно к инофону классическая дихотомия «самостоятельно — с помощью взрослого» осложняется тем, что помощь учителя и логопеда оказывается разделенной: первый работает над содержанием речи, второй — над формой. При отсутствии интеграции ЗБР ребенка не сокращается, а «расслаивается»: он успешен в кабинете логопеда, но беспомощен в реальном классном взаимодействии.

Согласно теории речевой деятельности А.А. Леонтьева, речевая способность формируется в деятельности и общении, а не через изолированное изучение форм [7, с. 18]. Для инофона это означает, что языковые упражнения без включения в коммуникативно-значимые ситуации не приводят к подлинному овладению языком. И.А. Бубнова и И.И. Мурзак, комментируя идеи Т.Н. Ушаковой, отмечают, что слово как единица сознания должно выйти за пределы непосредственного опыта в сферу логического и

абстрактного, что возможно только через активное речевое взаимодействие [3].

Анализ существующих подходов выявляет серьезный пробел. Лингводидактическая стратегия (учитель) ориентирована на формирование коммуникативной компетенции, расширение словаря, освоение грамматики. Коррекционно-логопедическая стратегия направлена на развитие речевых механизмов: фонематического слуха, лексико-грамматического строя, связной речи. При этом инофон часто попадает в ту же категорию, что и дети с системным недоразвитием речи, хотя природа трудностей здесь иная — социокультурная и языковая [1]. Раздельное применение этих стратегий порождает ограничения: усилия специалистов не суммируются, а у ребенка формируется фрагментарная картина языковой системы.

Таким образом, возникает необходимость в интегративной модели сопровождения детей-инофонов, объединяющей лингводидактический и логопедический ресурсы в едином пространстве. Такая модель должна выстраивать системное взаимодействие на уровне целеполагания, отбора содержания, технологий и оценки результатов. В основе интеграции лежит понимание того, что овладение русским языком для инофона — это социокультурная адаптация через речь, где форма и содержание неразрывны. Настоящая статья представляет опыт построения такой модели на базе инклюзивной школы.

Эффективное сопровождение ребенка-инофона невозможно через разрозненные мероприятия. Необходима модель, превращающая совместную работу специалистов из инициативы в институциональную норму. Разработанная нами модель базируется на трех этапах: формально-организационный (диагностика и разработка маршрута), активно-адаптационный (содержательное ядро — интегрированные занятия) и аналитико-результатирующий (мониторинг динамики). Ключевым механизмом выступает психолого-педагогический консилиум, где разрабатывается индивидуальный маршрут с распределением нагрузки и формами совместной работы.

Разработанная нами модель базируется на трех последовательных этапах, каждый из которых имеет собственную логику и функциональное наполнение. Первый, формально-организационный этап включает первичную диагностику речевых и когнитивных трудностей ребенка-инофона, дифференциацию языковых и нейропсихологических причин дефицитов, а также разработку индивидуального образовательного маршрута с определением зон ответственности учителя и логопеда. Второй, активно-адаптационный этап представляет собой содержательное ядро модели: именно здесь реализуются интегрированные занятия, на которых происходит одновременное формирование коммуникативных навыков (учитель) и базовых речевых механизмов, включая пространственно-временные представления, фонематический слух и слухоречевую память (логопед). Третий, аналитико-результатирующий этап направлен на мониторинг динамики: учитель фиксирует изменения в коммуникативном поведении ученика,

логопед отслеживает динамику речевых механизмов, после чего результаты сопоставляются и интерпретируются. Ключевым механизмом, обеспечивающим связность всех трех этапов, выступает психолого-педагогический консилиум. Именно на консилиуме разрабатывается индивидуальный маршрут ребенка с распределением учебной и коррекционной нагрузки, определяются формы совместной работы, а также принимаются решения о переходе с этапа на этап на основе объективных критериев.

Принципиальным отличием предлагаемой модели от традиционной практики является то, что на активно-адаптационном этапе логопед не «забирает» ребенка на отдельные занятия вне класса, а органично включается в уроки русского языка. Он проводит короткие фрагменты по полисенсорному развитию, участвует в мини-проектах, работает параллельно с учителем в рамках одного урока. Например, при изучении темы предлогов логопед через двигательные упражнения формирует телесно-ориентированную схему (ребенок сначала «проживает» пространственные отношения телом), и только затем учитель включает эту схему в речевую практику, переходя к вербализации и составлению фраз. Такое встроенное, а не вынесенное сопровождение позволяет избежать разрыва между коррекционной и образовательной деятельностью. Однако эффективность модели зависит не только от методических решений, но и от институциональных условий. Поэтому она закреплена в локальных актах, обеспечена адаптированным функционалом учителя-логопеда (предполагающим не кабинетные, а «выходные» формы работы), системой повышения квалификации для учителей и унифицированным диагностическим инструментарием, позволяющим сопоставлять данные учителя и логопеда.

Функционал специалистов пересекается в трех зонах, образуя совместную компетенцию. Учитель русского языка фокусируется на создании коммуникативно-значимых ситуаций: работа в малых группах, мини-проекты, поликультурный диалог. Ключевая компетенция — способность вступать в коммуникацию, аргументировать, запрашивать информацию [5, с. 115]. Учитель-логопед, работающий с детьми-инофонами, решает три взаимосвязанные задачи: диагностическую (дифференциация языковых и нейропсихологических трудностей), коррекционно-развивающую (формирование пространственно-временных представлений, фонематического слуха, слухоречевой памяти) и интегративную (перенос навыков в реальную коммуникацию) [2, с. 45]. Реализация этих задач требует четкого взаимодействия с учителем, которое выстраивается в трех основных зонах. Первая зона — планирование, где учитель и логопед совместно разрабатывают тематический план, обеспечивая сквозную методическую проработку каждой темы: с одной стороны, коммуникативные задачи, которые ставит учитель, а с другой — речевые механизмы, формируемые логопедом. Вторая зона касается организации процесса: логопед систематически включается в уроки — от коротких «вкраплений» до совместного ведения занятия. Например, при изучении темы «Описание помещения» логопед

сначала проводит упражнения на ориентировку в пространстве, и только затем учитель дает задание «Расскажи, где находится твой рюкзак». Третья зона — это мониторинг: учитель фиксирует изменения в коммуникативном поведении ученика, а логопед отслеживает динамику речевых механизмов, после чего результаты сопоставляются на психолого-педагогическом консилиуме.

Наиболее показательным примером здесь служит тема «Пространство школы: мой класс, моя столовая, мой коридор», которая считается одной из самых сложных для детей-инофонов, поскольку требует не только языковых знаний, но и сформированности пространственных представлений [2, с. 112–114]. В рамках этой темы учитель ставит перед собой задачи по формированию лексического минимума (предлоги, наречия, названия помещений), развитию умения описывать маршрут и диалогических навыков, реализуя их через мини-проект «Карта моей школы» с элементами поликультурного диалога. В свою очередь, логопед предварительно проводит занятия по формированию пространственно-временных представлений с использованием полисенсорных технологий [9, с. 58]: движение по инструкции, тактильное моделирование, отработка предлогов через действие. Только после того, как схема «присвоена» телом, логопед переходит к вербализации. Точкой пересечения становится интегрированное занятие, на котором логопед проводит сенсомоторную разминку, учитель организует работу в парах по описанию маршрута, а затем следует совместный анализ ошибок. В итоге ребенок получает целостный опыт, где язык и тело неразрывны, а результатом выступает социально-коммуникативная компетенция — способность действовать в социуме с учетом позиции других [5, с. 118].

Предложенная модель была апробирована в течение двух лет на группе из 24 учащихся 5–9 классов. Языковые результаты показали прирост активного лексического запаса на 27%, снижение ошибок в предложно-падежных конструкциях на 35%, а доля детей, способных к связному рассказу из 5–7 предложений, увеличилась с 14% до 51%, что соотносится с результатами, полученными в других исследованиях [10, с. 92]. Наиболее выраженная динамика зафиксирована у детей с несформированностью пространственных представлений — здесь количество ошибки снизились на 60%. Социально-коммуникативные результаты также оказались значимыми: доля детей с отказом от ответа сократилась с 57% до 23%, количество инициативных обращений за урок выросло с 0,8 до 2,7, а доля «принятых» в классе — с 43% до 76%, что также коррелирует с результатами других исследований [8, с. 205]. В профессиональной среде сформировалась практика совместного планирования и взаимопосещений, причем 100% педагогов отметили снижение тревожности при работе с инофонами. В качестве перспектив можно выделить расширение диагностического инструментария, цифровую поддержку модели и ее институционализацию на уровне образовательной политики.

В заключение необходимо подчеркнуть несколько ключевых выводов. Во-первых, образовательные потребности ребенка-инофона не сводятся к простому «незнанию языка»: он находится в ситуации двойного дефицита —

когнитивно-языкового и аффективно-коммуникативного, что требует интегративной модели, объединяющей ресурсы разных специалистов. Во-вторых, эффективная интеграция невозможна без институциональной рамки: предложенная трехэтапная модель с опорой на психолого-педагогический консилиум создает такие условия, фиксируя не только зоны ответственности, но и зоны пересечения. В-третьих, на примере темы «Пространство школы» наглядно показано распределение функционала: учитель отвечает за коммуникативные задачи, логопед — за формирование базовых речевых механизмов, а точками пересечения выступают планирование, интегрированные занятия и совместный мониторинг.

Практическая значимость работы состоит в том, что модель может быть адаптирована в инклюзивных школах с полиэтническим контингентом, а разработанный инструментарий готов к использованию в работе психолого-педагогических консилиумов. Адресатами статьи являются учителя русского языка и литературы, учителя-логопеды, педагоги-психологи, заместители директоров, а также исследователи в области лингводидактики и логопедии.

Перспективы дальнейших исследований включают сравнение эффективности форм интеграции, критерии перехода с этапа на этап, влияние модели на сохранение родного языка и экономическую эффективность. Резюмируя, можно утверждать, что интеграция работы учителя и логопеда выступает необходимым условием экологичной социокультурной адаптации детей-инофонов. Как писал Л.С. Выготский, «обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития» [4, с. 255]; для инофона это означает создание системы опережающей междисциплинарной поддержки, где слово, тело, действие и общение слиты воедино.

Список литературы

1. Архипова, Е. Ф. Особенности логопедической работы при дизартрии URL: <https://metodich.ru/osobennosti-logopedicheskoy-raboti-pri-dizartrii/index.html> (дата обращения: 20.04.2026).
2. Ахутина Т. В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. — СПб: Питер, 2008. — 320 с.
3. Бубнова И. А., Мурзак И. И. Теория речевой деятельности и возможности ее применения в современном гуманитарном образовании в высшей школе. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-rechevoy-deyatelnosti-i-vozmozhnosti-ee-primeneniya-v-sovremennom-gumanitarnom-obrazovanii-v-vysshey-shkole> (дата обращения: 21.04.2026).
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. — Москва: Педагогика, 1983. — 368 с.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. — Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 42 с.

6. Приставко К. В. Обучение иностранному языку в условиях инклюзии URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-inostrannomu-yazyku-v-usloviyah-inklyuzii> (дата обращения: 21.04.2026).
7. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. — Москва: Просвещение, 1969. — 214 с.
8. Мудрик А. В. Социализация человека : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А. В. Мудрик. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. — 624 с.
9. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза : учебное пособие / А. В. Семенович. — Москва: Генезис, 2007. — 474 с.
10. Щербакова Н. Н., Зыкова Н. В. Мониторинг речевого развития младших школьников-инофонов: критерии и диагностический инструментарий // Русский язык за рубежом. — 2019. — № 4. — С. 88–94.