

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА / PHYSICAL EDUCATION AND PROFESSIONAL PHYSICAL TRAINING

Научная статья

УДК 37.015.31:796.01

<https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-2-6>



Концепция конвергентной субъектности как методологическая основа формирования физкультурно-социальной компетентности

Евгений Владиславович Осипенко

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Гомель, Беларусь

Аннотация. В статье представлено теоретико-методологическое обоснование авторской концепции конвергентной субъектности как личностного механизма формирования физкультурно-социальной компетентности. Предметом исследования выступает процесс становления интегративного качества личности, обеспечивающего одновременное развитие двигательной автономии и социальной продуктивности учащихся в физкультурном образовании. Цель работы заключается в разработке концепции, объясняющей механизм перехода от индивидуального физкультурного действия к полноценному социальному взаимодействию через целенаправленное слияние когнитивного, двигательного и социально-коммуникативного компонентов развития. Методологическую основу исследования составляют конвергентный подход, теория субъектности и физиология активности. Авторский подход состоит в обосновании необходимости конвергенции указанных компонентов в единый образовательный процесс, результатом которого становится формирование конвергентной субъектности – способности обучающегося одновременно выступать автором индивидуального движения и соавтором совместного действия. Показано, что конвергентная субъектность выступает личностным механизмом формирования физкультурно-социальной компетентности, определенной в предшествующих работах автора. В ходе исследования раскрыта роль двигательного мышления в процессе субъектогенеза. Научная новизна работы заключается в описании этапов и механизмов перехода учащегося от позиции субъекта движения к позиции субъекта социальных отношений (моторная децентрация, координация перспектив, ценностно-смысловая рефлексия). Введено понятие «социально-двигательная задача» как дидактическая единица конвергентного физкультурного образования, обеспечивающая целенаправленную активацию компонентов физкультурно-социальной компетентности. В выводах обозначены перспективы личностно-типологической дифференциации обучающихся на основе особенностей двигательного мышления и уровня сформированности физической культуры личности. Материалы статьи могут быть использованы при разработке инновационных методик преподавания физической культуры в средней школе.

Ключевые слова: физкультурное образование, физкультурно-социальная компетентность, двигательное мышление, конвергентный подход, конвергентная субъектность, социально-двигательная задача, субъектогенез, физическая культура личности, личностно-типологическая дифференциация

Шифр специальности: 5.8.4. Физическая культура и профессиональная физическая подготовка.

Для цитирования: Осипенко Е. В. Концепция конвергентной субъектности как методологическая основа формирования физкультурно-социальной компетентности // Северный регион: наука, образование, культура. 2026. Т. 27, № 2. С. 64–77. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-2-6>.

Original article

Convergent subjectivity concept as methodological basis for physical and social competence development

Evgeny V. Osipenko

Francisk Skorina Gomel State University, Gomel, the Republic of Belarus

Abstract. The paper substantiates the author's perspective on the convergent subjectivity concept within the theoretical and methodological framework. Thus, the concept is in building the physical and social competence of a person. This research focuses on the development of an integrated character trait that simultaneously enhances students' motor autonomy and socialization within physical education (PE). The article's purpose lies in formulating a concept clarifying the transition pattern from an individual physical action to a comprehensive social interaction, which implies motivated incorporation of cognitive, motor, as well as social and communicative development components. The methodology comprises the convergent approach, the theory of subjectivity, and activity physiology. The author's approach consists in justifying the necessity of merging the listed elements into a unified teaching process that aims to foster convergent subjectivity in students. The definition pertains to the student's competence in executing actions autonomously and in contributing to shared activities. Determined in previous works by the author, convergent subjectivity is a mechanism for developing a person's physical and social competence. In addition, the paper reveals the role of motor cognition in subject-genesis. The scientific novelty involves outlining the phases and principles of a student's subjective transition from individual action to social interaction. The latter are motor decentration, motor plan coordination, value-based reflection. The author introduces the "social and motor task" term as a didactic part of convergent physical education contributing to motivated activation of the physical and social competence components. The conclusion addresses the prospects for individual and typological differentiation of students, predicated on the characteristics of motor cognition and the degree of personal physical culture development. Researchers can apply the article's materials in designing innovative methods for middle-school PE teaching.

Keywords: physical education (PE), physical and social competence, motor cognition, convergent approach, convergent subjectivity, social and motor task, subject-genesis, personal physical culture, personal and typological differentiation

Code: 5.8.4. Physical Education and Professional Physical Training.

For citation: Osipenko E. V. Convergent subjectivity concept as methodological basis for physical and social competence development. *Severnoy region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2026;27(2):64–77. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-2-6>.

ВВЕДЕНИЕ

Современная система общего образования находится в состоянии поиска новых смыслов и технологий, способных ответить на вызовы цифровой эпохи. Международные аналитические документы фиксируют приоритет формирования навыков кооперации, коммуникации и конструктивного разрешения конфликтов как ключевых образовательных результатов [1]. Одновременно исследования последних лет свидетельствуют об устойчивой тенденции к снижению навыков реального социального взаимодействия среди подростков, обусловленной их погруженностью в виртуальную среду [2]. Одним из наиболее

острых противоречий современности является несоответствие между декларируемым приоритетом гуманистических ценностей и всестороннего развития личности, с одной стороны, и растущим дефицитом живого, непосредственного общения среди школьников – с другой.

В этих условиях уроки физической культуры и здоровья приобретают особое значение: они представляют собой одну из немногих обязательных форм школьной практики, в которых коммуникация и телесная активность органично связаны в пространстве совместного действия. Как отмечал еще П. Ф. Лесгафт, физическое образование по своей природе

является не узкоспециальным тренингом двигательных качеств, а средством целостного развития личности, включающим нравственное и умственное воспитание [3]. Эта идея получила развитие в работах В. К. Бальсевича [4], Л. И. Лубышевой [5], В. И. Столярова [6], обосновавших понятие «физическая культура личности» как многомерное образование, несводимое к физической подготовленности.

Вместе с тем анализ сложившейся практики физкультурного образования выявляет существенное противоречие. Традиционные методики, сохраняющие приверженность биомеханической (тренирующей) парадигме [7, 8], рассматривают физическое развитие и социальное воспитание как параллельные, слабо пересекающиеся процессы. Основной акцент по-прежнему делается на формировании двигательных умений и навыков, развитии физических качеств, тогда как воспитательный потенциал командного взаимодействия, рефлексии и смыслообразования используется фрагментарно. В зарубежной литературе данная проблема обсуждается в контексте кризиса традиционной «мультиактивной» модели физического воспитания [9, 10].

Необходимость преодоления указанного разрыва осознается и в отечественном, и в зарубежном научном сообществе, однако предлагаемые решения, как правило, обладают определенными ограничениями. Модель обучения через игры (Teaching Games for Understanding – TGfU), разработанная D. Bunker и R. Thorpe, акцентирует тактическое мышление и понимание игровых ситуаций, содержит элементы развития самостоятельности обучающегося, однако не концептуализирует проблему становления субъектности как целостного процесса и не выстраивает систематической связи между тактическим мышлением и социальной компетентностью [11]. Модель спортивного образования (Sport Education Model, автор D. Siedentop) развивает идею социальных ролей в спортивной деятельности, но концентрируется преимущественно на организационных формах, а не на внутренних механизмах перехода

от двигательного опыта к социальной компетентности [12]. Модель персональной и социальной ответственности (TPSR) D. Hellison формирует уровни ответственности, однако рассматривает физическую активность скорее как контекст нравственного развития, нежели как субстрат, в котором телесное и социальное неразрывно связаны [13].

В отечественной педагогике проблема социализации в физкультурно-спортивной деятельности разрабатывается в рамках среднего [14, 15], компетентностного [16, 17] и субъектного подхода к физической культуре [18]. Вместе с тем анализ данных направлений показывает, что физическая активность рассматривается преимущественно как контекст социализации, без концептуализации телесной природы взаимодействия как источника особого типа компетентности.

Попытка преодолеть этот концептуальный пробел была предпринята нами в предшествующей работе [19], где было введено понятие физкультурно-социальной компетентности (ФСК) – интегративного динамического качества личности, базирующегося на ресурсе физической культуры личности и проявляющегося в способности к продуктивному взаимодействию в условиях совместной двигательной деятельности. В указанной работе была описана четырехкомпонентная структура ФСК (когнитивный, мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный и рефлексивно-регулятивный компоненты), выделены три модальности интеркорпоральности (кооперативно-конкурентная, публично-демонстрационная, рискованно-доверительная) и предложена двухуровневая модель, в которой физическая культура личности (ФКЛ) выступает интраперсональным ресурсом, а ФСК – интерперсональным вектором его реализации. Однако вопрос о том, через какое именно личностное качество и посредством каких механизмов субъектогенеза осуществляется переход от интраперсонального ресурса к интерперсональному результату, остался открытым.

Таким образом, проблема настоящего исследования заключается в необходимости

теоретического обоснования такого интегративного качества личности, которое выступает личностным механизмом формирования физкультурно-социальной компетентности, обеспечивая трансформацию индивидуально-физкультурного действия в форму социального взаимодействия.

Цель исследования – теоретико-методологическое обоснование концепции конвергентной субъектности как личностного механизма, обеспечивающего формирование физкультурно-социальной компетентности через трансформацию индивидуального физкультурного действия в форму социального взаимодействия учащихся.

Для достижения поставленной цели предполагается решить следующие задачи.

1. Охарактеризовать конвергентный подход как методологический фундамент интеграции когнитивного, двигательного и социального развития в физкультурном образовании.

2. Раскрыть феномен субъектности как механизм, обеспечивающий связь между физической культурой личности и физкультурно-социальной компетентностью, и сформулировать определение конвергентной субъектности.

3. Обосновать роль двигательного мышления в процессе субъектогенеза и описать механизмы перехода школьника от позиции субъекта движения к позиции субъекта социальных отношений.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Теоретико-методологической базой исследования послужили:

– фундаментальные положения культурно-исторической теории Л. С. Выготского [20] и теории деятельности А. Н. Леонтьева [21], рассматривающие развитие высших психических функций как процесс, опосредованный культурными орудиями и разворачивающийся в социальном взаимодействии;

– психология субъекта А. В. Брушлинского [22], трактующая субъектность как высший уровень активности личности, обеспечивающий ее способность к самодетерминации и саморегуляции деятельности;

– парадигма субъектности В. А. Петровского [23], акцентирующая способность личности к «надситуативной активности», выходящей за пределы требований ситуации;

– концепция психологической антропологии В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева [24], раскрывающая стадийность субъектогенеза как процесса обретения человеком субъективной реальности;

– физиология активности Н. А. Бернштейна [25], обосновавшая представление о движении как процессе решения двигательных задач, предполагающем прогнозирование и программирование действий;

– теория функциональных систем П. К. Анохина [26], описывающая механизм организации целенаправленного поведения через цикл афферентного синтеза, принятия решения, действия и обратной связи;

– теория физической культуры личности В. К. Бальсевича [4] и Л. И. Лубышевой [5], расширяющая понимание физического воспитания до уровня культуросообразной деятельности;

– концепция субъектности в физической культуре Л. В. Бянкиной [18], раскрывающая механизмы смыслообразования и становления субъектности в телесно-двигательной практике;

– концепция телесного познания (embodied cognition) F. J. Varela, E. Thompson, E. Rosch [27], обосновывающая неразрывную связь когнитивных процессов с телесным опытом субъекта;

– энактивный подход к социальному познанию Н. De Jaegher, E. Di Paolo [28], рассматривающий совместное смыслообразование (participatory sense-making) как телесно опосредованный интерсубъективный процесс;

– конвергентный подход, сформировавшийся в контексте NBIC-конвергенции [29] и получивший развитие в педагогике как принцип взаимопроникновения различных образовательных областей и практик [30];

– теория физкультурного мышления В. Н. Старченко [31], интегрирующая теоретико-познавательный и двигательно-практический компоненты когнитивной деятельности в сфере физической культуры;

– авторская концепция физкультурно-социальной компетентности [19], определяющая структуру, модальности и процессуальные основы формирования компетентности в сфере физкультурного взаимодействия.

В работе использован комплекс теоретических методов: аналитико-синтетический метод для изучения философской, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; метод теоретического моделирования для построения целостной концепции конвергентной субъектности; метод сравнительного анализа для сопоставления существующих подходов к интеграции двигательного и социального развития; метод классификации для выделения этапов и механизмов субъектогенеза в условиях физкультурной деятельности.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Проведенный теоретический анализ позволяет утверждать, что продуктивным способом разрешения обозначенного противоречия между двигательным и социальным развитием выступает конвергентный подход. Понятие конвергенции, пришедшее из биологии и получившее широкое распространение в контексте NBIC-конвергенции (нано-, био-, информационных и когнитивных технологий), отражает процесс взаимопроникновения и синергетического слияния изначально различных областей, приводящего к качественно новым результатам, не достижимым в рамках каждой области по отдельности [29]. В педагогическом контексте конвергентный подход предполагает проектирование образовательных ситуаций, в которых различные компоненты развития не суммируются механически, а порождают новое качество через взаимопроникновение [30].

В контексте физкультурного образования применение конвергентного подхода означает принципиальный отказ от рассмотрения двигательной активности изолированно от когнитивных и коммуникативных процессов. Конвергенция реализуется через интеграцию трех ключевых аспектов становления личности школьника:

– когнитивного, выражающегося в способности анализировать двигательную ситуацию, формулировать гипотезы о возможных решениях и осуществлять рефлекссию результатов;

– двигательного, обеспечивающего биомеханическую реализацию замысла на уровне координации движений, пространственно-временной ориентации и управления физическими усилиями;

– социально-коммуникативного, позволяющего встроить индивидуальное действие в логику коллективного взаимодействия через согласование целей, распределение ролей и совместное принятие решений.

Следует подчеркнуть, что конвергенция принципиально отличается от простой межпредметной интеграции или «добавления» воспитательных задач к двигательным. Если интеграция предполагает объединение готовых элементов, сохраняющих свою автономность, то конвергенция означает их взаимопроникновение, при котором границы между компонентами размываются и возникает новое качество [30]. В нашем случае это новое качество – способность обучающегося осуществлять когнитивно нагруженное, социально ориентированное и двигательно реализуемое действие как единый акт.

Данное положение находит подтверждение в концепции телесного познания (*embodied cognition*), согласно которой познавательные процессы не локализуются исключительно в мозге, а разворачиваются в системе «мозг – тело – среда» [27]. Применительно к физкультурному образованию это означает, что двигательная деятельность является не просто объектом приложения когнитивных и социальных задач, но полноправным субстратом познания и коммуникации.

Ключевым звеном, обеспечивающим переход от индивидуального двигательного действия к полноценному социальному взаимодействию, выступает феномен субъектности. В отечественной психологии субъектность трактуется как способность человека быть инициатором, распорядителем и преобразователем собственной активности [22],

как стремление к «надситуативной активности», выходящей за рамки требований ситуации [23]. В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев рассматривают становление субъектности как стадийный процесс, связанный с обретением человеком все большей самостоятельности и ответственности в различных формах совместной и индивидуальной деятельности [24].

В рамках разрабатываемой концепции субъектность понимается как интегративное качество личности, характеризующее способность школьника выступать автором собственной активности, осуществлять целеполагание, смыслообразование и рефлексии в процессе физкультурной деятельности. В соответствии с деятельностным подходом [21] это качество не является врожденным; оно формируется и развивается в деятельности, проходя определенные стадии (субъектогенез).

Именно субъектность, на наш взгляд, выступает тем личностным качеством, которое обеспечивает переход от интраперсонального ресурса – физической культуры личности, включающей мотивационно-потребностную, когнитивную и деятельностно-поведенческую составляющие [4, 5, 19], – к интерперсональному результату – физкультурно-социальной компетентности, проявляющейся в способности к продуктивному взаимодействию в условиях совместной двигательной деятельности [19]. Двухуровневая модель, предложенная нами ранее [19], фиксирует этот переход, но не раскрывает его внутренний механизм. Настоящее исследование призвано восполнить данный пробел через введение понятия конвергентной субъектности.

Опираясь на изложенные теоретические положения, мы формулируем центральное понятие исследования. Конвергентная субъектность – это интегративное качество личности, формируемое в условиях целенаправленного слияния (конвергенции) когнитивных, двигательных и социально-коммуникативных процессов в физкультурной деятельности, проявляющееся в способности обучающегося одновременно выступать автором индивидуального движения (субъек-

том двигательной активности) и соавтором совместного действия (субъектом социальных отношений).

Термин «конвергентная» указывает на принципиальную неразделимость двигательного и социального аспектов данного качества: школьник не последовательно становится сначала субъектом движения, а затем субъектом общения, а формирует эти способности в едином процессе, где они взаимно обуславливают и усиливают друг друга.

Соотношение конвергентной субъектности и ФСК определяется следующим образом. Конвергентная субъектность – это качество личности (интегративное свойство, характеризующее позицию обучающегося в деятельности); ФСК – это компетентность (образовательный результат, проявляющийся в реальном продуктивном взаимодействии). Они соотносятся как внутренний механизм и внешне наблюдаемый результат: школьник, обладающий конвергентной субъектностью, демонстрирует ФСК в различных модальностях физкультурной среды – кооперативно-конкурентной, публично-демонстрационной и рискованно-доверительной [19]. В то же время ФСК не может быть сформирована извне, минуя становление конвергентной субъектности, поскольку без авторской позиции в деятельности продуктивное взаимодействие сводится к внешнему подчинению правилам или стихийному подражанию.

Когнитивным основанием субъектогенеза в физкультурной деятельности выступает двигательное мышление. Концептуальной рамкой для его понимания служит теория физкультурного мышления В. Н. Старченко [31], объединяющая теоретико-познавательный и практико-деятельностный компоненты когнитивной активности в сфере физической культуры. В контексте настоящего исследования фокус закономерно сужается до операционального ядра физкультурного мышления – его двигательного компонента. Н. А. Бернштейн [25] показал, что движение не является механической реакцией на стимул, а представляет собой процесс решения двигательной задачи, включающий

сенсорный анализ ситуации, программирование действия, его реализацию и коррекцию на основе обратной связи. Этот процесс структурно соотносится с циклом функциональной системы П. К. Анохина [26]: афферентный синтез (восприятие двигательной ситуации), принятие решения (выбор оптимального двигательного ответа), эфферентный синтез (моторная реализация), обратная афферентация (сличение результата с прогнозом и коррекция). Опираясь на эти положения, под двигательным мышлением мы понимаем способность обучающегося к оперативному анализу пространственно-временных параметров двигательной ситуации, прогнозированию возможных действий (собственных, партнеров и соперников), а также к принятию оптимальных решений на основе этого анализа. Двигательное мышление не тождественно технической подготовленности; оно представляет собой когнитивный компонент двигательной деятельности, обеспечивающий ее осознанность и произвольность. Именно двигательное мышление выступает непосредственным триггером субъектогенеза и запускает механизмы моторной децентрации.

Проведенный анализ позволил выделить два взаимосвязанных этапа субъектогенеза в условиях физкультурного образования, объединенных логикой конвергентного развития.

Первый этап: становление «субъекта движения». На данном этапе происходит переход школьника от позиции объекта педагогических воздействий (пассивного исполнителя команд учителя) к позиции активного деятеля, способного к осмысленному управлению собственной двигательной активностью. Развитие двигательного мышления запускает механизмы внутренней рефлексии: школьник начинает осознавать связь между собственным усилием и полученным результатом, формулировать гипотезы о причинах удач и неудач, корректировать стратегию действий. Тем самым он обретает телесную и когнитивную автономию, перестает нуждаться во внешней инструкции как единственном основании для действия и становится способным к самоиницированию двигательной

активности. В терминологии Л. В. Бянкиной на этом этапе школьник обретает «личностный смысл» движения, которое перестает быть внешне навязанной формой и становится внутренне мотивированным актом [18]. В терминах двухуровневой модели ФСК [19] данный этап соответствует формированию интраперсонального ресурса – физической культуры личности, когда мотивационно-потребностный, когнитивный и деятельностно-поведенческий компоненты ФКЛ достигают уровня, достаточного для осознанной автономной двигательной деятельности.

Второй этап: становление «субъекта социальных отношений». Двигательное мышление, сформированное на первом этапе, не замыкается в сфере индивидуальной телесности. В условиях командных видов деятельности, эстафет, подвижных и спортивных игр субъект движения неизбежно вступает во взаимодействие с другими субъектами. Здесь индивидуальное двигательное мышление расширяется до социального двигательного мышления – процесса оперативного анализа двигательной ситуации, учитывающего действия, возможности и намерения партнеров и соперников и направленного на принятие решений, оптимальных не только для индивида, но и для группы в целом. Школьнику необходимо не только анализировать собственную двигательную ситуацию, но и прогнозировать действия партнеров, учитывать их возможности и ограничения, встраивать свое действие в общий замысел. Рефлексия при этом переходит с уровня биомеханического анализа («Почему я не смог выполнить бросок?») на уровень ценностно-смысловой коммуникации («Как нам перестроить взаимодействие, чтобы компенсировать слабые стороны каждого участника и достичь общей цели?»). В терминах модели ФСК [19] второй этап знаменует переход от интраперсонального ресурса к интерперсональному вектору – от ФКЛ к ФСК.

Школьник, научившийся быть автором своего движения, оказывается способным стать соавтором совместного действия. Однако этот переход не совершается автоматически;

он обеспечивается рядом специфических механизмов.

Теоретическое моделирование позволило выделить три взаимосвязанных механизма, обеспечивающих трансформацию индивидуального физкультурного действия в социальное взаимодействие. Данные механизмы представляют собой не изолированные процессы, а иерархически связанные уровни: каждый последующий предполагает наличие предыдущего и надстраивается над ним.

Первый механизм – моторная децентрация. Понятие децентрации, введенное J. Piaget для описания преодоления эгоцентризма в когнитивном развитии [32], приобретает в контексте физкультурной деятельности специфическое содержание. Моторная децентрация – это способность обучающегося воспринять двигательную ситуацию с позиции партнера или соперника: предвосхитить его действия, оценить его физические возможности, понять его тактический замысел. Данная способность развивается в ситуациях, требующих «прочтения» движений другого человека (игровые виды деятельности, парные упражнения, задачи на согласование действий). Если школьник способен лишь к центрированному восприятию («я выполняю упражнение»), переход к социальному взаимодействию затруднен; моторная децентрация открывает возможность для координации действий. В контексте ФСК моторная децентрация обеспечивает функционирование операционально-деятельностного компонента: школьник становится способным к своевременному реагированию на партнера и обеспечению страховки именно потому, что он способен «прочитать» двигательную ситуацию с позиции другого.

Второй механизм – координация двигательных перспектив. Если моторная децентрация позволяет «увидеть» ситуацию глазами другого, то координация перспектив обеспечивает согласование собственного двигательного плана с планами партнеров. Этот механизм проявляется в совместном тактическом планировании, распределении функций в команде, оперативной перестройке взаимодействия по

ходу деятельности. Он предполагает развитую коммуникацию – как вербальную (обсуждение тактики, объяснение замысла), так и невербальную (считывание жестов, движений, пространственных позиций партнеров). Идеи Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития [20] находят здесь специфическое преломление: партнер по двигательной деятельности выступает для школьника не только как объект координации, но и как носитель иного двигательного опыта, расширяющего индивидуальные возможности каждого. В контексте ФСК координация перспектив обеспечивает функционирование когнитивного компонента: оперативный анализ социально-двигательной ситуации, понимание тактики взаимодействий и знание алгоритмов разрешения разногласий [19].

Третий механизм – ценностно-смысловая рефлексия. Это наиболее глубокий уровень перехода от индивидуального действия к социальному. Двигательная деятельность становится пространством проживания и осмысления таких социальных ценностей, как взаимоподдержка, справедливость, ответственность перед группой, уважение к возможностям другого. Данный механизм созвучен идее совместного смыслообразования (participatory sense-making) H. De Jaegher, E. Di Paolo [28], согласно которой смысл рождается не в изолированном сознании, а в процессе телесно опосредованного взаимодействия, где участники совместно порождают новые значения через координацию своих действий. В контексте ФСК ценностно-смысловая рефлексия обеспечивает функционирование двух компонентов: мотивационно-ценностного (приоритет командных целей, уважение к сопернику) и рефлексивно-регулятивного (сдерживание негативных эмоций, анализ неудач, коррекция поведения на основе осмысления социальных последствий действий) [19].

Последовательное развитие этих трех механизмов обеспечивает целостность субъектогенеза: субъектность, сформированная в процессе индивидуальной двигательной деятельности и опосредованная двигательным мышлением, транслируется в сферу

социальных отношений, порождая конвергентную субъектность. Школьник, у которого сформирована конвергентная субъектность, демонстрирует ФСК: он способен к продуктивному взаимодействию в кооперативно-конкурентной среде (конструктивная конкуренция при сохранении уважения к сопернику), к эмоциональной саморегуляции в публично-демонстрационной среде (управление переживаниями в условиях публичности двигательных действий) и к обеспечению безопасности партнера в рискованно-доверительной среде (телесное доверие и взаимная ответственность) [19].

Практическая реализация конвергентного подхода требует переосмысления единицы образовательного процесса. В традиционной парадигме такой единицей выступает физическое упражнение, направленное на формирование двигательного навыка или развитие физического качества [7]. В рамках предлагаемой концепции единицей образовательного процесса становится социально-двигательная задача (СДЗ). Это специально сконструированная педагогическая ситуация, решение которой предполагает одновременную активизацию трех компонентов: когнитивного (анализ ситуации, принятие решений, рефлексия), двигательного (физическое выполнение действий с необходимым уровнем координации и усилий) и социально-коммуникативного (согласование действий с партнерами, распределение ролей, разрешение возникающих конфликтов).

Существенным отличием СДЗ от обычного игрового задания является наличие трех обязательных характеристик:

– социальная обусловленность – принципиальная невозможность успешного решения в одиночку, что создает объективную необходимость во взаимодействии;

– когнитивная нагруженность – необходимость осознанного анализа и выбора стратегии, а не механического воспроизведения заученных действий;

– двигательная содержательность – достаточный уровень физической сложности, требующий мобилизации двигательных ресурсов.

Данные характеристики СДЗ функционально соотносятся с компонентами ФСК [19]. Социальная обусловленность активирует операционально-деятельностный и мотивационно-ценностный компоненты ФСК, поскольку создает объективную необходимость в координации действий с партнерами и в балансировании личных и командных интересов. Когнитивная нагруженность активирует когнитивный компонент ФСК, обеспечивая развитие оперативного анализа социально-двигательной ситуации. Двигательная содержательность обеспечивает телесную укорененность социального опыта, благодаря которой рефлексивно-регулятивный компонент формируется не в абстрактных условиях, а в ситуации реальной физической нагрузки и эмоционального напряжения.

Для иллюстрации дидактического потенциала СДЗ приведем два примера, демонстрирующих, каким образом единая задача одновременно активирует все три компонента.

Пример 1. «Командная переправа». Группе из 5–6 учащихся предлагается преодолеть полосу препятствий (бревно, гимнастические маты, скамейки), при этом на каждом этапе разрешено действовать только определенному числу участников, а оставшиеся должны координировать их действия вербальными и невербальными сигналами. Ошибка одного участника возвращает всю группу к началу этапа. Двигательная содержательность обеспечивается сложностью преодоления препятствий; когнитивная нагруженность – необходимостью выработать оптимальную последовательность действий и распределить роли; социальная обусловленность – невозможностью индивидуального прохождения и штрафом за ошибку, порождающим групповую ответственность. Данная задача активирует все четыре компонента ФСК: когнитивный (тактическое планирование), мотивационно-ценностный (приоритет группового результата), операционально-деятельностный (страховка и синхронизация), рефлексивно-регулятивный (управление фрустрацией при неудаче группы).

Пример 2. «Игра без слов». Команда из 4–5 учащихся играет в модифицированную

спортивную игру (мини-баскетбол, мини-футбол) с запретом вербальной коммуникации на протяжении определенных игровых отрезков. Учащимся необходимо выстроить взаимодействие исключительно на основе невербальных сигналов – жестов, позиционного расположения, ритма движений. Двигательная содержательность обеспечивается требованиями самой игры; когнитивная нагруженность – необходимостью «прочитать» намерения партнера через его моторику; социальная обусловленность – командным характером деятельности и ограничением привычного канала коммуникации. Данная задача целенаправленно развивает моторную децентрацию (необходимость «считывания» движений другого) и активирует операционально-деятельностный компонент ФСК в рискованно-доверительной модальности [19].

Как было показано во введении, существующие модели – TGfU [11], Sport Education [12], TPSR [13] – при всей их продуктивности не концептуализируют переход от двигательного действия к социальной компетентности через механизм субъектогенеза и не рассматривают телесность как онтологическое условие взаимодействия [19]. Концепция конвергентной субъектности дополняет и развивает указанные подходы в нескольких направлениях:

а) она предлагает личностный механизм (субъектогенез), объясняющий, каким образом двигательный опыт трансформируется в физкультурно-социальную компетентность;

б) она вводит понятие двигательного мышления как когнитивного основания субъектности, опираясь на фундаментальные работы Н. А. Бернштейна [25] и П. К. Анохина [26];

в) она описывает конкретные механизмы перехода (моторная децентрация, координация перспектив, ценностно-смысловая рефлексия), иерархически связанные и соотносимые с компонентами ФСК;

г) она предлагает дидактическую единицу (СДЗ), операционализирующую принцип конвергенции в логике формирования ФСК.

Существенной теоретической поддержкой для предложенной концепции выступа-

ют идеи энактивизма [28] и феноменологической традиции [18, 27], обосновывающие первичность телесного опыта в конституировании субъекта и его социальных связей. Физкультурная деятельность, понимаемая в этой логике, предоставляет естественную среду для совместного смыслообразования, что делает урок физической культуры не просто площадкой для отработки социальных навыков, а подлинным пространством социального познания, укорененного в телесном опыте.

Концепция конвергентной субъектности открывает перспективы для разработки принципов личностно-типологической дифференциации обучающихся. Если двигательное мышление выступает когнитивным основанием субъектогенеза, то индивидуальные особенности его проявления могут служить одним из оснований для дифференциации педагогических стратегий. Речь идет о таких характеристиках, как скорость анализа двигательной ситуации, склонность к аналитической или интуитивной стратегии решения, предпочтение индивидуальных или коллективных решений, доминирующий тип рефлексии (телесно-чувственная, вербально-аналитическая, образная).

Вторым основанием для дифференциации выступает уровень сформированности физической культуры личности, диагностируемый на основе авторской методики [19], включающей измерение мотивационно-потребностного, когнитивного и деятельностно-поведенческого компонентов ФКЛ с расчетом интегрального показателя физической культуры личности (ИФКЛ). Поскольку ФКЛ в двухуровневой модели выступает интраперсональным ресурсом, на котором базируется ФСК, школьники с различным уровнем ИФКЛ будут нуждаться в различных типах СДЗ для становления конвергентной субъектности.

Таким образом, дифференциация осуществляется по двум координатам: тип двигательного мышления и уровень ФКЛ. Обучающиеся с преобладанием аналитического двигательного мышления и относительно

невысоким уровнем ФКЛ могут нуждаться в более структурированных СДЗ с четкими ориентирами и пошаговым сопровождением на начальных этапах. Обучающиеся с выраженным интуитивным мышлением и высоким уровнем ФКЛ могут быть более продуктивны в открытых, творческих задачах с высокой степенью неопределенности. Данный подход согласуется с идеями личностно ориентированного образования [33] и позволяет индивидуализировать процесс становления конвергентной субъектности, создавая для каждого ученика «зону ближайшего развития» [20] адекватной сложности.

Разработка развернутой типологии двигательного мышления и соответствующих дифференцированных программ СДЗ представляет собой самостоятельную исследовательскую задачу, выходящую за рамки данной статьи, но непосредственно вытекающую из предложенной концепции.

Необходимо обозначить ряд ограничений представленной работы.

Во-первых, концепция носит теоретический характер и нуждается в эмпирической верификации. Предложенные модели субъектогенеза и структуры СДЗ требуют экспериментальной проверки в условиях реального образовательного процесса.

Во-вторых, выделенные механизмы перехода (моторная децентрация, координация перспектив, ценностно-смысловая рефлексия) описаны на уровне теоретической модели; их операционализация и диагностика требуют разработки специального инструментария, включающего как количественные (тестовые), так и качественные (наблюдение, экспертная оценка) методы.

В-третьих, остается открытым вопрос о возрастной специфике субъектогенеза в физкультурной деятельности. Вероятно, соотношение и последовательность описанных механизмов варьируются в зависимости от возраста обучающихся, что требует дополнительного исследования с учетом возрастной периодизации [20, 24].

В-четвертых, следует признать, что предложенные гипотезы о соотношении типов

двигательного мышления и эффективных типов СДЗ являются теоретическими предположениями, требующими эмпирической проверки. Их корректность может быть установлена лишь в ходе специального экспериментального исследования.

Принципиально важно обозначить границы применимости рефлексивного компонента концепции. Рефлексия в предлагаемой модели не сводится к вербально-аналитической процедуре; она понимается широко – от телесного переживания несоответствия между замыслом и результатом до группового обсуждения стратегии. Такое понимание согласуется с процессуальной моделью формирования ФСК, в которой рефлексивно-действенный цикл включает как дорефлексивные (афферентный синтез), так и рефлексивные (социальная рефлексия) этапы [19].

Необходимо также учитывать, что спонтанное социальное научение в условиях физкультурной деятельности нередко воспроизводит негативные модели: доминирование физически сильных, маргинализацию слабых, конкурентность в ущерб сотрудничеству [9, 10]. Это подчеркивает необходимость целенаправленного педагогического управления процессом субъектогенеза, которое обеспечивается, в частности, через специально сконструированные СДЗ.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное теоретико-методологическое исследование позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Обоснована продуктивность конвергентного подхода как методологического фундамента, обеспечивающего органичное единство когнитивного, двигательного и социально-коммуникативного компонентов в физкультурном образовании. Показано, что конвергенция принципиально отличается от простой межпредметной интеграции, предполагая взаимопроникновение компонентов и порождение нового качества – способности обучающегося к когнитивно нагруженному, социально ориентированному и двигательному реализуемому действию.

2. Раскрыт феномен субъектности как личностного механизма, опосредующего связь между физической культурой личности (интраперсональным ресурсом) и ФСК (интерперсональным результатом). Сформулировано определение конвергентной субъектности как интегративного качества личности, проявляющегося в способности обучающегося одновременно выступать автором индивидуального движения и соавтором совместного действия. Показано, что конвергентная субъектность и ФСК соотносятся как внутренний личностный механизм и внешне наблюдаемый образовательный результат.

3. Выявлена и охарактеризована роль двигательного мышления как когнитивного основания субъектогенеза. Описаны три иерархически связанных механизма перехода от субъекта движения к субъекту социальных отношений – моторная децентрация, координация двигательных перспектив и ценностно-смысловая рефлексия – и показана их функциональная связь с компонентами ФСК.

4. Введено и обосновано понятие «социально-двигательная задача» (СДЗ) как дидактическая единица конвергентного физкультурного образования. Определены три обязательных характеристики СДЗ (социальная обусловленность, когнитивная нагруженность, двигательная содержательность), раскрыто их

функциональное соотношение с компонентами ФСК и приведены примеры реализации.

Таким образом, цель исследования достигнута: теоретически обоснована концепция «конвергентной субъектности», раскрывающая личностный механизм формирования ФСК. Показано, что трансформация индивидуального физкультурного действия в социальное взаимодействие становится возможной благодаря целенаправленному развитию двигательного мышления и актуализации механизмов моторной децентрации, координации перспектив и ценностно-смысловой рефлексии в условиях конвергенции когнитивных, двигательных и коммуникативных процессов.

Перспективы дальнейшего исследования включают: разработку диагностического инструментария для оценки уровня сформированности конвергентной субъектности и ее взаимосвязи с ФСК; проектирование системы социально-двигательных задач, дифференцированных для различных возрастных групп; обоснование принципов личностно-типологической дифференциации обучающихся на основе особенностей двигательного мышления и уровня развития физической культуры личности; а также экспериментальную проверку эффективности предлагаемой модели в условиях реального образовательного процесса.

Список источников

1. OECD. Future of Education and Skills 2030/2040. URL: <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html> (дата обращения: 10.03.2026).
2. Twenge J. M. iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy – and completely unprepared for adulthood (and what that means for the rest of us). New York, NY : Atria, 2017. 342 p.
3. Лесгафт П. Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста. 3-е изд. СПб. : Тип. А. Бенке, 1912. 384 с.
4. Бальсевич В. К. Онтокинезиология человека. М. : Теория и практика физической культуры, 2000. 275 с.
5. Лубышева Л. И. Развитие субъектности личности в контексте ценностей физической культуры // Теория и практика физической культуры. 2023. № 8. С. 101.
6. Столяров В. И. Философия спорта и телесности человека : моногр. В 2-х кн. М. : Университетская книга, 2011. Кн. 1. 765 с.

References

1. OECD. Future of Education and Skills 2030/2040. URL: <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html> (accessed: 10.03.2026).
2. Twenge J. M. iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy – and completely unprepared for adulthood (and what that means for the rest of us). New York, NY: Atria; 2017. 342 p.
3. Lesgaft P. F. Rukovodstvo po fizicheskomu obrazovaniyu detey shkolnogo vozrasta. 3rd ed. St. Petersburg: Tip. A. Benke; 1912. 384 p. (In Russ.).
4. Balsevich V. K. Ontokineziologiya cheloveka. Moscow: Teoriya i praktika fizicheskoy kultury; 2000. 275 p. (In Russ.).
5. Lubysheva L. I. Development of personality subjectivity in the context of physical culture values. *Theory and Practice of Physical Culture*. 2023;(8):101. (In Russ.).
6. Stolyarov V. I. Filosofiya sporta i telesnosti cheloveka. Monograph. In 2 books. Moscow: Universitetskaya kniga; 2011. Book 1. 765 p. (In Russ.).

7. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Физкультура и спорт, 2008. 542 с.
8. Донской Д. Д., Зациорский В. М. Биомеханика. М. : Физкультура и спорт, 1979. 264 с.
9. Kirk D. Physical education futures. Abingdon : Routledge, 2010. 184 p.
10. Ennis C. D. Reimagining professional competence in physical education // *Motriz: Revista de Educação Física*. 2013. Vol. 19, no. 4. P. 662–672. <https://doi.org/10.1590/S1980-65742013000400001>.
11. Bunker D., Thorpe R. A model for the teaching of games in secondary schools // *Bulletin of Physical Education*. 1982. Vol. 18, no. 1. P. 5–8.
12. Siedentop D. Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences. Champaign, IL : Human Kinetics, 1994. 141 p.
13. Hellison D. Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity. 3rd ed. Champaign, IL : Human Kinetics, 2010. 224 p.
14. Манжелей И. В. Средо-ориентированный подход в физическом воспитании // Теория и практика физической культуры. 2005. № 8. С. 7–11.
15. Щетинина С. Ю. Педагогические условия реализации модели интегрированной воспитывающей физкультурно-спортивной среды // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2014. № 1. С. 185–192.
16. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–14.
17. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении. М. : Эйдос, 2013. 73 с.
18. Бянкина Л. В. Физическая культура как пространство развития субъектности личности : моногр. Хабаровск : ДВГАФК, 2017. 116 с.
19. Осипенко Е. В., Гао Ш. Физкультурно-социальная компетентность: теоретическое обоснование // Теория и практика физической культуры. 2026. № 3. С. 53–55.
20. Выготский Л. С. Психология развития человека. М. : Смысл ; Эксмо, 2005. 1136 с.
21. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 303 с.
22. Брушлинский А. В. Психология субъекта. СПб. : Алетейя, 2003. 268 с.
23. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д : Феникс, 1996. 509 с.
24. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе. М. : Школьная Пресса, 2000. 416 с.
25. Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. М. : Физкультура и спорт, 1991. 288 с.
26. Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. М., 1971. 61 с.
27. Varela F. J., Thompson E., Rosch E. The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience. Cambridge, MA : MIT Press, 1993. 308 p.
7. Matveev L. P. Teoriya i metodika fizicheskoy kultury. 3rd ed. rev. Moscow: Fizkultura i sport; 2008. 542 p. (In Russ.).
8. Donskoy D. D., Zatsiorskiy V. M. Biomekhanika. Moscow: Fizkultura i sport; 1979. 264 p. (In Russ.).
9. Kirk D. Physical education futures. Abingdon: Routledge; 2010. 184 p.
10. Ennis C. D. Reimagining professional competence in physical education. *Motriz: Revista de Educação Física*. 2013;19(4):662–672. <https://doi.org/10.1590/S1980-65742013000400001>.
11. Bunker D., Thorpe R. A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*. 1982;18(1):5–8.
12. Siedentop D. Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences. Champaign, IL: Human Kinetics; 1994. 141 p.
13. Hellison D. Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity. 3rd ed. Champaign, IL: Human Kinetics; 2010. 224 p.
14. Manzheley I. V. Sredo-orientirovanny podkhod v fizicheskom vospitanii. *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury*. 2005;(8):7–11. (In Russ.).
15. Schetinina S. Yu. Pedagogic conditions of integrated educative physical-sports environment model realization. *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta*. 2014;(1):185–192. (In Russ.).
16. Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezultata obrazovaniya. *Ekspеримент i innovatsii v shkole*. 2009;(2):7–14. (In Russ.).
17. Khutorskoy A. V. Kompetentnostnyy podkhod v obuchenii. Moscow: Eydos; 2013. 73 p. (In Russ.).
18. Byankina L. V. Fizicheskaya kultura kak prostranstvo razvitiya subektnosti lichnosti. Monograph. Khabarovsk: Far Eastern State Academy of Physical Culture; 2017. 116 p. (In Russ.).
19. Osipenko E. V., Gao Sh. Physical and social competence: Theoretical rationale. *Theory and Practice of Physical Culture*. 2026;(3):53–55. (In Russ.).
20. Vygotskiy L. S. Psikhologiya razvitiya cheloveka. Moscow: Smysl, Eksmo; 2005. 1136 p. (In Russ.).
21. Leontev A. N. Deyatel'nost. Soznanie. Lichnost. Moscow: Politizdat; 1975. 303 p. (In Russ.).
22. Brushlinskiy A. V. Psikhologiya subekta. St. Petersburg: Aleteyya; 2003. 268 p. (In Russ.).
23. Petrovskiy V. A. Lichnost v psikhologii: paradigma subektnosti. Rostov-on-Don: Feniks; 1996. 509 p. (In Russ.).
24. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Osnovy psikhologicheskoy antropologii. Psikhologiya razvitiya cheloveka: razvitie subektivnoy realnosti v ontogeneze. Moscow: Shkol'naya Pressa; 2000. 416 p. (In Russ.).
25. Bernshteyn N. A. O lovkosti i ee razviti. Moscow: Fizkultura i sport; 1991. 288 p. (In Russ.).
26. Anokhin P. K. Printsipialnye voprosy obshchey teorii funktsionalnykh system. Moscow; 1971. 61 p. (In Russ.).

28. De Jaegher H., Di Paolo E. Participatory sense-making: An enactive approach to social cognition // *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. 2007. Vol. 6, no. 4. P. 485–507. <https://doi.org/10.1007/s11097-007-9076-9>.
29. Roco M. C. *Converging Technologies for Improving Human Performance: Nanotechnology, Biotechnology, Information Technology and Cognitive Science* / W. S. Bainbridge, ed. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 2003. 467 p.
30. Ковальчук М. В. Конвергенция наук и технологий – прорыв в будущее // *Российские нанотехнологии*. 2011. Т. 6, № 1–2. С. 13–23.
31. Старченко В. Н. Физкультурная мыследеятельность и мышление // *Мир спорта*. 2024. № 1. С. 104–108.
32. Piaget J. *The Psychology of Intelligence*. San Diego, CA : Harcourt, Brace and Company, 1950. 182 p.
33. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М. : Логос, 1999. 272 с.
27. Varela F. J., Thompson E., Rosch E. *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA: MIT Press; 1993. 308 p.
28. De Jaegher H., Di Paolo E. Participatory sense-making: An enactive approach to social cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. 2007;6(4):485–507. <https://doi.org/10.1007/s11097-007-9076-9>.
29. Roco M. C. *Converging Technologies for Improving Human Performance: Nanotechnology, Biotechnology, Information Technology and Cognitive Science*. W. S. Bainbridge, ed. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers; 2003. 467 p.
30. Kovalchuk M. V. Konvergentsiya nauk i tekhnologiy – proryv v budushchee. *Rossiyskie nanotekhnologii*. 2011;6(1–2):13–23. (In Russ.).
31. Starchenko V. N. Physical mental activity and thinking. *Mir sporta*. 2024;(1):104–108. (In Russ.).
32. Piaget J. *The Psychology of Intelligence*. San Diego, CA: Harcourt, Brace and Company; 1950. 182 p.
33. Serikov V. V. *Obrazovanie i lichnost. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sistem*. Moscow: Logos; 1999. 272 p. (In Russ.).

Информация об авторе

Е. В. Осипенко – кандидат педагогических наук, доцент;
<https://orcid.org/0000-0002-2766-067X>,
eosipenko_2019@mail.ru

About the author

E. V. Osipenko – Candidate of Sciences (Pedagogy), Docent;
<https://orcid.org/0000-0002-2766-067X>,
eosipenko_2019@mail.ru