

# Концепция цифровой игры С. Эдвардс в контексте культурно-исторической парадигмы

О.В. Саломатова

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),  
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-9697>, e-mail: [salomatovaov@mgppu.ru](mailto:salomatovaov@mgppu.ru)

В статье представлен анализ работ С. Эдвардс, посвященных разработке целостной концепции цифровой игры в традиции культурно-исторической научной школы. Основные сложности связаны с трансформацией идеи опосредования применительно к цифровым технологиям. Рассматриваются осмысленные идеи опосредования в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Ю. Энгстрёма. На примере работ О.К. Тихомирова, О.В. Рубцовой, С.А. Смирнова, Г. Рюкрима показаны возможные способы переосмысления идеи опосредования в эпоху цифровых технологий. Осуществлен анализ трансформации ключевых понятий культурно-исторической психологии в работах С. Эдвардс, посвященных детской игре. В современной детской игре отражаются процессы цифровизации и культурной глобализации современного детства. С. Эдвардс вводит понятие конвергентной игры как ведущей деятельности современного ребенка. Конвергентная игра характеризуется стиранием границ между традиционными и цифровыми играми и интеграцией цифровых технологий в повседневную жизнь детей. Делается вывод о необходимости создания целостной концепции цифровой игры в русле культурно-исторической традиции.

**Ключевые слова:** цифровая игра, опосредование, С. Эдвардс, конвергентная игра, игровая деятельность.

**Финансирование.** Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 23-28-01204).

**Для цитаты:** Саломатова О.В. Концепция цифровой игры С. Эдвардс в контексте культурно-исторической парадигмы // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 3. С. 30–38. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190304>

# The Concept of the Digital Play by S. Edwards in the Context of the Cultural-Historical Paradigm

Olga V. Salomatova

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-9697>, e-mail: [salomatovaov@mgppu.ru](mailto:salomatovaov@mgppu.ru)

The article presents an analysis of the works of S. Edwards devoted to the development of a holistic concept of a digital game in the tradition of the cultural-historical scientific school. The main difficulties are connected with the transformation of the idea of mediation in relation to digital technologies. The understanding of the idea of mediation in the works of L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, I. Engestrem is considered. Transformation of the idea of mediation in the era of digital technologies are given on examples of the works by O.K. Tikhomirov, O.V. Rubtsova, S.A. Smirnov, G. Ryukrim. The analysis of the transformation of the key concepts of cultural-historical psychology in the works of S. Edwards devoted to children's play is carried out. The modern children's play reflects the processes of digitalization and cultural globalization of modern childhood. S. Edwards introduces the concept of convergent play as the leading activity of a modern child. Convergent play is characterized by the blurring of boundaries between traditional and digital play and the integration of digital technologies into the daily lives of children. It is concluded that it is necessary to create a holistic concept of digital games in line with the cultural-historical tradition.

**Keywords:** digital play, mediation, S. Edwards, converged play, play activity.

**Funding.** The work was supported by the Russian Science Foundation (grant number 23-28-01204).

**For citation:** Salomatova O.V. The Concept of the Digital Play by S. Edwards in the Context of the Cultural-Historical Paradigm. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 3, pp. 30–38. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190304>

## Введение

В последние годы исследователи по всему миру фиксируют качественные изменения в игровой деятельности дошкольников, в частности, все более раннее проникновение гаджетов в детскую игру. По данным опросов, современные дети знакомятся с гаджетами, начиная с 6 месяцев [13]; при этом 88% родителей считают, что в старшем дошкольном возрасте ребенку уже необходимо самостоятельно уметь пользоваться цифровыми устройствами [4]. На этом фоне исследователи все чаще говорят о возникновении нового феномена *цифровой игры* (digital play) — (далее ЦИ) [9; 10].

На сегодняшний день не существует единого определения понятия ЦИ. М. Флир (M. Fleeer) понимает под ЦИ «...процесс создания воображаемой цифровой ситуации, сопровождаемый специфической “цифровой” речью, в основе которой лежат сюжеты из повседневной жизни детей» [20, с. 87]. Н.Н. Вересов и Н.Е. Веракса считают, что ЦИ, как и обычной игровой деятельности детей, свойственна система правил, ролей, сюжетов и игровых действий [26]. О.В. Рубцова и О.В. Саломатова трактуют ЦИ как игровую деятельность с использованием цифровых технологий (далее ЦТ) и различных видов цифрового контента, где реальные и виртуальные объекты существуют и взаимодействуют в режиме реального времени, а новое средство (телефон, планшет и пр.) выступает таким же неотъемлемым атрибутом игры, как и традиционная игрушка [10].

ЦИ, наряду с традиционной, становится неотъемлемой частью игровой деятельности современного дошкольника. Однако исследований ЦИ крайне мало. В работах О.В. Рубцовой и О.В. Саломатовой [9; 10] показаны перспективы применения культурно-исторической парадигмы (далее — КИП) для понимания феномена ЦИ. Авторы анализируют, как ЦИ интерпретируется в работах М. Флир (M. Fleeer), Д. Марш (J. Marsh), Н. Вересова, Н. Вераксы и др. В то же время авторы практически не касаются работ известного австралийского ученого С. Эдвардс (S. Edwards). С. Эдвардс в своих исследованиях сочетает понятия социокультурного подхода (sociocultural theory) и идеи К. Хатт (C. Hutt). Социокультурный подход, в свою очередь, можно считать одной из интерпретаций КИП, которая широко распространена в иностранной традиции [23].

**Цель** настоящей статьи — рассмотреть, в какой степени понимание С. Эдвардс феномена ЦИ является продолжением идей КИП. В процессе исследования предполагается решить следующие задачи: уточнить понимание ключевых понятий КИП у классиков отечественной традиции и представителей

социокультурного подхода; обобщить возможные подходы к исследованию ЦТ; проанализировать особенности понимания ЦИ в работах С. Эдвардс.

## Проблема опосредования в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и Ю. Энгельста

Несмотря на то, что С. Эдвардс относит себя к последователям Л.С. Выготского, необходимо понимать, что ее научные взгляды сформировались в англоязычном научном дискурсе. Она позиционирует себя как представителя *социокультурной теории* (sociocultural theory). Согласно М. Дафермосу (M. Dafermos), социокультурная теория в строгом смысле не аналогична КИП, а представляет ее североамериканскую интерпретацию. Так, теория Л.С. Выготского стала лишь одним из многих источников вдохновения для основателей социокультурной теории [3]. В силу этого обстоятельства существуют фундаментальные различия в интерпретации основных понятий КИП последователями теории Л.С. Выготского и сторонниками социокультурной теории. В частности, это замечание касается идеи *опосредования* (mediation).

Из работ Л.С. Выготского С. Эдвардс заимствует, прежде всего, идею *орудийного опосредования* деятельности (tool mediation), поэтому для дальнейшего рассмотрения ее взглядов необходимо коснуться вопросов, связанных с понятием опосредования.

Суть идеи опосредования Л.С. Выготский изобразил в виде треугольника (рис. 1), где при естественном процессе деятельности два стимула А и В связаны прямой связью. Если имеет место инструментальный характер деятельности, то она происходит посредством психологического орудия С [1].

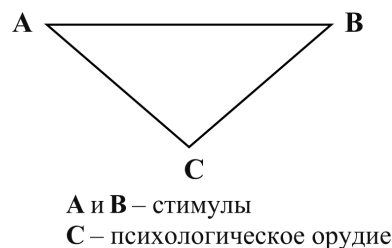


Рис. 1. Отношение инструментальных и естественных процессов (по Л.С. Выготскому)

Л.С. Выготский, говоря об орудийном опосредовании деятельности, различал *техническое* и *психологическое орудие*: «Существеннейшее отличие психологического орудия от технического — направленность его действия на психику и поведение,

в то время как техническое орудие, будучи тоже вдвинуто как средний член между деятельностью человека и внешним объектом, направлено на то, чтобы вызвать те или иные изменения в самом объекте; психологическое орудие ничего не меняет в объекте; оно есть средство воздействия на самого себя (или другого) — на психику, на поведение, а не средство воздействия на объект» [1, с. 106]. Развивая идею об опосредовании, Л.С. Выготский вводит понятие *знака* для обозначения «всякого искусственно созданного человеком условного стимула, являющегося средством овладения поведением — чужим или собственным» [2, с. 78]. *Орудие* и *знак* имеют существенные различия. При помощи орудия человек воздействует на объект деятельности и должен вызвать изменения в этом объекте. Знак — средство психологического воздействия на свое или чужое поведение [2, с. 89–90].

Идеи Л.С. Выготского об опосредовании развивал А.Н. Леонтьев. Он придавал посредническую роль не знаку, а деятельности: «... сознание ребенка есть продукт его человеческой деятельности по отношению к объективной действительности, совершающейся в условиях языка, в условиях речевого общения» [6, с. 18]. Таким образом, если процесс опосредования, по Л.С. Выготскому, имеет вид «субъект—знак/орудие—объект», то у А.Н. Леонтьева он принимает вид «субъект—деятельность—объект».

Как и многие зарубежные авторы, С. Эдвардс опирается на прочтение Л.С. Выготского, предложенное известным финским исследователем Ю. Энгстрёмом (Y. Engeström) [5; 11]. Его идеи нашли широкое практическое применение, однако концепция Ю. Энгстрёма существенно отличается от оригинальной концепции Л.С. Выготского и представляет скорее соединение КИП, теории деятельности и элементов иных теорий [3]. Ю. Энгстрём не разделяет трудовую, внешне опосредованную деятельность (орудийное опосредование), и деятельность по овладению своим поведением (знаковое опосредование). Треугольник опосредования у Ю. Энгстрёма значительно расширяется и включает уже такие понятия, как общество, правила, разделение труда и т. д., но из него уходит идея разделения психологического орудия и знака [5; 11; 12].

Концепция Ю. Энгстрёма неоднократно подвергалась критике со стороны исследователей, которые имеют доступ как к русскоязычным, так и к англоязычным работам Л.С. Выготского [3; 5; 11; 12]. Преимущественно критика касается того, что Ю. Энгстрём игнорирует фундаментальные разногласия, сложившиеся между последователями КИП и деятельностного подхода, объединяя эти две концепции в одну теорию, которая носит название культурно-историческая теория деятельности (Cultural-Historical Activity Theory, CHAT) [3; 21].

## ЦТ в контексте проблемы опосредования

В условиях информационной революции происходит переосмысление проблемы опосредования, в частности, разрабатываются различные подходы к цифровым устройствам как новым средствам опосредования. Можно выделить несколько направлений исследований в этой области.

Сторонники *первого направления* считают, что, с одной стороны, ЦТ опосредуют употребление знаковых средств. С другой стороны, можно говорить о том, что ЦТ влияют как на практическую деятельность человека, так и на внутренние психические процессы. Соответственно, они затрагивают и интер-, и интрапсихические функции. Таким образом, изменения носят иной характер, чем при употреблении знака, и можно говорить о возникновении новых качеств осознанности и произвольности [14].

В рамках *второго направления* ЦТ рассматриваются и как орудие, и как знак. «В одних обстоятельствах компьютер или мобильный телефон могут выступать преимущественно как орудие, используемое для передачи информации (отправка электронной почты или sms-сообщения), а в других обстоятельствах то же самое средство может выступать в качестве знака, опосредующего различные психические функции и процессы (общение через социальные сети, участие в компьютерной игре и др.)» [8, с. 119]. При этом четкую границу между орудийным и знаковым использованием сложно обозначить, так как переход от одного вида к другому происходит очень быстро (иногда эти процессы разворачиваются параллельно) [7; 8].

Сторонники *третьего направления* полагают, что использование ЦТ упрощает структуру деятельности: «Между нажатием кнопки и результатом нет рабочего интервала, т. е. собственно самой работы, предметного действия, результатом которого стал некий продукт, и нет ощущения сопричастности к этому действию и результату. Тем самым мы получаем ту же схему поведения, стимул—реакция» [12].

В рамках *четвертого направления* ЦТ рассматриваются сквозь призму теории медиа. Его сторонники отходят от понятий орудия и знака и делают акцент на описании и изучении изменений среды, вызванных внедрением ЦТ. Они опираются на идеи теории медиа (Н.А. Innis, Н.М. McLuhan и др.). По их мнению, эта теория может предоставить методологические средства, необходимые для формирования модели, этапов и законов перехода между различными ведущими медиа<sup>1</sup> и таким образом помочь в разработке новой концепции среды [11].

## Преломление КИП в работах С. Эдвардс

С. Эдвардс является одним из ведущих зарубежных исследователей ЦИ и *конвергентной игры* (о по-

<sup>1</sup> Медиа (media — форма множественного числа от лат. Medium — «средний», «посредник») — термин, который широко используется в работах, посвященных проблемам цифровизации («digital media», «new media» и т. д.). Одновременно выступает как синоним понятия «технологии» и понятия «средства», однако может иметь и другие значения.

нятии конвергентной игры см. ниже). В ее работах предпринята попытка создать целостную концепцию ЦИ с опорой на идеи Л.С. Выготского.

Ссылаясь на упомянутую выше работу Л.С. Выготского [1], С. Эдвардс понимает идею *орудийного опосредования* как облегчение человеческой деятельности посредством использования культурно обусловленных орудий. Идею орудийного опосредования она схематично представляет в виде треугольника, где в одной точке основания находится человек, в другой — объект, а орудие располагается в вершине треугольника. Орудия в течение времени могут закрепляться в культурной традиции, поэтому орудие начинает имплицитно ассоциироваться с объектом деятельности. Этот процесс может быть назван *имплицитным посредничеством* (implicit mediation). По мере того, как человек осваивает использование данного орудия, меняется и объект его деятельности, процесс повторяется вновь [16].

Используя треугольник опосредования, С. Эдвардс объясняет и образовательное значение игры<sup>2</sup>: в одной точке основания треугольника будет находиться дошкольный работник/воспитатель, в другой — возможность ребенка играть. Орудием будут служить теории игры (theories of play), т. е. те правила, на которые воспитатель опирается, когда разрабатывает сценарий обучающей игры для своего занятия. Здесь теории игры выполняют роль имплицитного посредника [16].

К культурным орудиям С. Эдвардс относит и ЦТ. ЦТ являются производными от культурного контекста, в котором находится ребенок, на этом основании их следует рассматривать как *орудия деятельности* [17]. Освоение нового орудия — ЦТ — позволяет ребенку расширить круг возможных игровых действий. Однако ЦТ еще не так прочно закрепились в культурной традиции, поэтому пока преждевременно говорить об их имплицитном характере [16].

Представляется, что понимание С. Эдвардс идеи опосредования отражает скорее взгляды Ю. Энгстрёма, нежели самого Л.С. Выготского. Так, в статьях С. Эдвардс, как и в работах Ю. Энгстрёма, не прослеживаются различия между орудийным и знаковым опосредованием. В них говорится лишь об орудийном опосредовании, в то время как про знаковое не упоминается вовсе. Причин тому может быть несколько. Во-первых, соединение Ю. Энгстрёмом в своей концепции идей Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева [3; 5]. Во-вторых, проблемы, связанные с корректным переводом. Для обозначения орудийного опосредования (англ. «tool mediation») в работах российских авторов часто используется термин «опосредование». Для обозначения знакового опосредования (англ. «sign mediation») — «опосредствование». Однако при переводе слова «tool» и «sign» могут опускаться, а опосредование и опосредствование переводятся одним словом «mediation» [12].

Кроме идеи опосредования, в фокус внимания С. Эдвардс попадают другие важнейшие понятия КИП: ведущая деятельность, высшие психические функции и социальная ситуация развития.

Под *ведущей деятельностью* она понимает способность преобразования существующих способов мышления и познания во все более сложные формы психологического взаимодействия (psychological engagement), связанные с социальной и культурной ситуацией, которая, в свою очередь, формирует основу для обучения и развития. Ведущая деятельность не является доминирующей в течение определенного периода развития, она функционирует скорее «... как мост, который поддерживает переход ребенка от одной психологической функции (psychological function) к другой на протяжении всей жизни» [18]. Овладение ведущей деятельностью приводит к изменению *социальной ситуации развития*, в которой находится ребенок, что, в свою очередь, порождает новую *психологическую функцию*. К психологическим функциям, которые возникают у ребенка в период от рождения до подросткового возраста, относятся сенсорная функция, восприятие, эмоции, память и мышление [18]. Вероятно, под психологическими функциями С. Эдвардс понимает высшие психические функции.

Согласно теории Л.С. Выготского, высшие психические функции первоначально возникают как форма коллективного поведения ребенка, как форма сотрудничества с другими людьми, и лишь впоследствии они становятся индивидуальными функциями самого ребенка, т. е. источником формирования высших психических функций выступает среда. Ведущая деятельность связывает ребенка с элементами среды, которые в данный период являются источниками психического развития. В этой деятельности формируются основные личностные новообразования, происходят перестройка психических процессов и возникновение новых видов деятельности [1; 2].

Помимо идей КИП С. Эдвардс в своих исследованиях игры опирается на работы К. Хатт (С. Hutt). Труды К. Хатт были направлены на поиски различий между *исследовательской* (investigation) и *игровой деятельностью* у детей [25]. Она указала на принципиальное различие этих видов деятельности: «Скрытый вопрос, возникающий в сознании ребенка во время исследования, по-видимому, звучит как *«Что может делать этот объект?»*. В то время как в игре он звучит иначе: *«Что я могу сделать с этим объектом?»*» [22, с. 70]. С. Хатт, опираясь на это разграничение, разделила деятельность ребенка на два больших класса: *эпистемологическое* (epistemic) и *развлекательное* (ludic) поведение. Границы между эпистемологическим и развлекательным поведением подвижны, но эпистемологическое поведение предшествует развлекательному, так как сначала ребенок осваивает объект, учится с ним взаимодействовать.

<sup>2</sup> Европейская система дошкольного образования базируется на обучении через игру, поэтому исследованиям образовательного потенциала игровой деятельности уделяется особое внимание.

*Эпистемологическое поведение* («что может делать этот объект?») проявляется в стремлении ребенка получить новые знания или информацию о предмете и ориентировано на цель или конечный продукт. К. Хатт выделяет следующие разновидности эпистемологического поведения: решение задач (problem solving), исследование (exploration) и продуктивная деятельность (skill acquisition).

*Развлекательное поведение* («что я могу сделать с этим объектом?») нацелено на получение удовольствия от спонтанной деятельности, не имеющей определенной цели. Детская игра заставляет игроков притворяться, т. е. брать на себя определенную роль, доставляет ребенку удовольствие и развивает воображение. К. Хатт предлагает две категории развлекательного поведения: фантазийная игра (fantasy play) и повторяющаяся игра (repetitive play) [22].

По мнению С. Эдвардс, любой объект, на котором сосредоточено сначала эпистемологическое, а потом и развлекательное поведение, можно приравнять к орудию, на том основании, что использование орудий способно менять объект деятельности. Это замечание касается и цифровых объектов (детской цифровой видеокамеры и т. д.) [15].

На наш взгляд, исследователь предприняла очень важную попытку переосмыслить ЦИ в русле КИП, дополнив ее идеями К. Хатт. Однако понимание автором основ КИП нуждается в дальнейшем обсуждении и прояснении. Несмотря на это, концепция С. Эдвардс актуализирует перед исследователями краеугольную проблему — встраивание реалити цифрового общества в КИП, а также позволяет увидеть игру современного ребенка как сложный феномен, нуждающийся в междисциплинарном исследовании.

### Представления о современной детской игре в исследованиях С. Эдвардс

Предварительно стоит отметить, что игровая деятельность дошкольников интересует С. Эдвардс с точки зрения ее педагогической ценности. Основная задача всех ее исследований игры — раскрыть образовательный потенциал новых разновидностей игры и помочь воспитателям использовать новые возможности, чтобы сделать занятия с детьми более продуктивными, так как ЦТ позволяют модифицировать традиционные игры (снимать совместную игру на видео, проигрывать игровые сюжеты в цифровом пространстве и т. д.).

Процесс знакомства ребенка с цифровыми устройствами может быть отнесен, по мнению С. Эдвардс, к проявлению *эпистемологического поведения*: сначала ребенок изучает функции цифрового устройства, затем он может использовать ЦТ как инструменты для создания новых игровых сюжетов. Иными словами, овладение новым орудием позволяет изменять объект деятельности [16].

Использование цифровых устройств, по мысли С. Эдвардс, является неотъемлемой чертой социаль-

ной ситуации развития современного ребенка. Процессы цифровизации идут параллельно с процессами *культурной глобализации* современного детства. Культурная глобализация приобщает ребенка к героям и сюжетам массовой детской культуры, а цифровизация способствует тому, чтобы массовая культура постоянно окружала ребенка. Автор называет это явление *культурой цифрового потребления* (digital consumerist cultures) [18; 24].

Новый культурный опыт находит отражение в игровой деятельности современного ребенка. Автор выделяет следующие типы игр:

1) *универсальные игры* (generic) — игры с традиционными игрушками (железная дорога, набор «Ферма» и т. д.);

2) *потребительские игры* (consumer) — игры с использованием брендовых, фирменных игрушек. Как правило, такая игрушка имеет какую-то историю, которая была создана разработчиками бренда, и является атрибутом массовой культуры (паровозик Томас, свинка Пеппа и т. д.);

3) *ЦИ* (digital) — использование детьми игровых приложений [24];

4) *цифровая потребительская игра* (digital-consumerist) — ЦИ, в основе которой лежат сюжеты и герои массовой культуры (например, «Tomas and friends: minis», «Safari day with Peppa Pig» и др.). По наблюдениям С. Эдвардс, цифровая потребительская игра имеет больший развивающий потенциал, чем универсальная или потребительская игра [24];

5) *конвергентная игра* (converged) — игра, в которой наблюдается стирание границ между традиционными и цифровыми играми и интеграция ЦТ в повседневную жизнь детей [17; 19].

### Конвергентная игра как ведущая деятельность современного ребенка

Конвергентная игра предполагает участие ребенка как в традиционных, так и в ЦИ, а также то, что он находится под влиянием культурной глобализации и цифровых медиа. Именно конвергентная игра, по мнению автора, является ведущей деятельностью у современных детей [17].

Поскольку конвергентная игра является новым явлением, ее природа и образовательные возможности еще не изучены. Для исследования конвергентной игры С. Эдвардс предлагает использовать новый инструмент, который она называет веб-картирование (web-mapping). Визуально инструмент выглядит как сеть, состоящая из секторов и кругов (рис. 2).

Каждый сектор представляет собой вид активности дошкольника, связанный с использованием ЦТ (цифровые игрушки, планшет и т. д.). Круги представляют собой более «традиционные» для дошкольников формы деятельности: ролевые игры, конструирование, подвижные игры и т. д. Пересечение между сектором и кругом представляет собой конвергентные эпизоды игры, в которых исчезло разделение на цифровые и нецифровые виды деятельности. Этот



Рис. 2. Веб-картирование С. Эдвардс

инструмент позволяет педагогам увидеть и применять конвергентную игру на практике [17].

На основании анализа эмпирического материала С. Эдвардс выделяет три характеристики конвергентной игры (см. таблицу) [17].

Таким образом, С. Эдвардс предлагает новый взгляд на игровую деятельность современных детей. Представленный ею метод изучения помогает педагогам увидеть элементы перехода между цифровыми

и нецифровыми видами деятельности в конкретных эпизодах конвергентной игры.

### Заключение

Проблема анализа современных разновидностей игровой деятельности детей является одним из актуальных вызовов современной психолого-педагогической науки.

Таблица

Характеристики конвергентной игры, по С. Эдвардс

Название игры	Пояснение	Пример
Мультимодальная (multi-modal)	Одновременное использование воспитателями и детьми как «традиционного» взаимодействия (говорение, слушание, рисование, прикосновения т. д.), так и «цифрового» (совместное использование планшетов и т. д.), в том числе и в обучающих целях	Воспитатель знала, что ребенок играет в LEGO и использует цифровые приложения LEGO. Она предложила девочке поиграть в конструктор. Девочка стала рассказывать воспитательнице об одном из персонажей LEGO. Воспитательница решила уточнить историю персонажа, взяла планшет и оставила запрос в поисковой строке. Воспитатель рассказала девочке, что она прочитала в Интернете, и они продолжили играть
Глобально-локальная (global-local)	Совместное использование воспитателями и детьми героев и сюжетов массовой детской культуры в игровой деятельности, в том числе и в обучающих играх	Воспитатель сделала из картона «фигурки покемонов» из ЦИ «Рок топ Го» и спрятала их на площадке детского сада. Каждому ребенку нужно было отыскать полный набор «покемонов». От детей требовалось отыскать фигурки, сопоставлять уже имеющиеся фигурки с требуемым набором, сосчитать их, договориться об обмене и т. д.
Традиционно-цифровая (traditional-digital)	Возможность объединения материальных, социальных и цифровых составляющих в детской игре с целью развития когнитивных, коммуникативных и социальных навыков ребенка. По сути, эта характеристика показывает отсутствие различий между традиционными играми и ЦИ как отдельными видами деятельности ребенка	Воспитатель предложила для игры фигурку Эльзы из мультфильма «Холодное сердце». Дети ранее смотрели мультфильм и знали его сюжет. Дети вместе с воспитателем создали эскиз дворца для Эльзы, все вместе сделали его из картона и бумаги и стали в него играть

ческой науке. Основная сложность заключается в отсутствии общепринятого понимания места ЦТ и ЦИ в системе понятий КИП.

С. Эдвардс, опираясь на идеи Л.С. Выготского, предприняла попытку переосмыслить ключевые понятия КИП применительно к реалиям современного детства. В то же время необходимо подчеркнуть, что, будучи представителем социокультурной теории, С. Эдвардс интерпретирует эти понятия, опираясь на трактовки таких авторов, как Ю. Энгстрём, что в значительной степени определяет специфику ее научных взглядов.

Фактически, рассматривая феномен ЦИ, исследователь опирается на идеи исключительно орудийного опосредования, не принимая во внимание знаковое опосредование. ЦТ рассматриваются С. Эдвардс как производные от культурного контекста орудия деятельности. Требуется дополнительное пояснения

интерпретация С. Эдвардс таких важных понятий КИП, как высшие психические функции, социальная ситуация развития и социальная среда, которые автор, по всей видимости, заменяет на понятия «психологическая функция» и «социальная и/или культурная ситуация» соответственно.

Перспективным для дальнейших исследований представляется также изучаемый автором феномен конвергентной игры, понимаемый как специфическая игровая деятельность, для которой характерны постоянные переплетения традиционных и цифровых форм игры, а также использование сюжетов и героев культуры цифрового потребления.

Разрабатываемые автором направления исследований практически не представлены в современной отечественной науке, в связи с чем настоящая проблематика представляется крайне перспективной и актуальной.

### Литература

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. 488 с.
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
3. *Дафермос М.* Критический анализ принятия теории Л.С. Выготского в международном академическом сообществе // *Культурно-историческая психология*. 2016. Том 12. № 3. С. 27–46. DOI:10.17759/chp.2016120303
4. *Клопотова Е.Е., Романова Ю.А.* Компьютерные игры как фактор познавательного развития дошкольников [Электронный ресурс] // *Вестник практической психологии образования*. 2020. Том 17. № 1. С. 32–40. DOI:10.17759/bppe.202017010
5. *Корепапова И. А., Виноградова Е. М.* Концепция И. Энгстрёма – вариант прочтения теории деятельности А.Н. Леонтьева // *Культурно-историческая психология*. 2006. Том 2. № 4. С. 74–78.
6. *Леонтьев А.Н.* Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского (критическое исследование) // *Психологическая наука и образование*. 1998. Том 3. № 1. С. 5–21.
7. *Рубцова О.В.* Цифровые технологии как новое средство опосредования (статья вторая) // *Культурно-историческая психология*. 2019. Том 15. № 4. С. 100–108. DOI:10.17759/chp.2019150410
8. *Рубцова О.В.* Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть первая) // *Культурно-историческая психология*. 2019. Том 15. № 3. С. 117–124. DOI:10.17759/chp.2019150312
9. *Рубцова О.В., Саломатова О.В.* Детская игра в условиях цифровой трансформации: культурно-исторический контекст (Часть 1) // *Культурно-историческая психология*. 2022. Том 18. № 3. С. 22–31. DOI:10.17759/chp.2022180303
10. *Рубцова О.В., Саломатова О.В.* Детская игра в условиях цифровой трансформации: культурно-исторический контекст (Часть 2) // *Культурно-историческая психология*. 2022. Том 18. № 4. С. 15–26. DOI:10.17759/chp.2022180402

### References

1. *Vygotskii L.S.* Sbornie sochinenii: v 6 t. T. 1. Voprosy teorii i istorii psihologii [Collected works: in 6 vol. Vol. 1. Questions of the theory and history of psychology]. Luriya A.R., Yaroshevskii M.G. (eds.). Moscow: Pedagogika, 1982. 488 p. (In Russ.).
2. *Vygotskii L.S.* Sbornie sochinenii: v 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psihiki [Collected works: in 6 vol. Vol. 3. Problems of development of the psyc]. Matyushkin A.M. (ed.). Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p. (In Russ.).
3. *Dafermos M.* Kriticheskii analiz prinyatiya teorii L.S. Vygotskogo v mezhdunarodnom akademicheskom soobshchestve [Critical Reflection on the Reception of Vygotsky's Theory in the International Academic Communities]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 27–46. DOI:10.17759/chp.2016120303 (In Russ.).
4. *Klopotova E.E., Romanova Yu.A.* Komp'yuternye igry kak faktor poznavatel'nogo razvitiya doshkol'nikov [Computer Games as a Factor in the Cognitive Development of Preschoolers]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya [Bulletin of Practical Psychology of Education]*, 2020. Vol. 17, no. 1, pp. 32–40. DOI:10.17759/bppe.2020170104 (In Russ.).
5. *Korepanova I.A., Vinogradova E.M.* Kontsepsiya I. Engestrema – variant prochteniya teorii deyatel'nosti A.N. Leont'eva [The concept of I. Engeström is a variant of reading the theory of activity of A.N. Leontiev]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2006. Vol. 2, no. 4, pp. 74–78. (In Russ.).
6. *Leont'ev A.N.* Uchenie o srede v pedologicheskikh rabotakh L.S. Vygotskogo (kriticheskoe issledovanie) [The doctrine of the environment in the pedological works of L.S. Vygotsky (critical study)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 1998. Vol. 3, no. 1. pp. 5–21. (In Russ.).
7. *Rubtsova O.V.* Tsifrovye tekhnologii kak novoe sredstvo oposredovaniya (chast' vtoraya) [Digital Media as a New Means of Mediation (Part Two)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 100–108. DOI:10.17759/chp.2019150410 (In Russ.).
8. *Rubtsova O.V.* Tsifrovye tekhnologii kak novoe sredstvo oposredovaniya (chast' pervaya) [Digital Media as a New Means of Mediation (Part One)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*,

11. Рюкрим Г. Digital technology and Mediation – a Challenge to Activity Theory // Культурно-историческая психология. 2010. Том 6. № 4. С. 30–38.
12. Смирнов С.А. Культурно-исторический подход: цифровой вызов и модель опосредствования // Человек.RU. 2022. №17. С. 15–68. DOI:10.32691/2410-0935-2022-17-14-70
13. Солдатова Г., Теславская О. Особенности использования цифровых технологий в семьях с детьми дошкольного и младшего школьного возраста // Национальный психологический журнал. 2019. Том 12. № 4. С. 12–27. DOI:10.11621/npj.2019.0402
14. Тихомиров О.К. Информационный век и теория Л.С. Выготского // Психологический журнал. 1993. Том 14. № 1. С. 114–119.
15. Bird J., Colliver Y., Edwards S. The camera is not a methodology: towards a framework for understanding young children's use of video cameras // Early Child Development and Care. 2014. Vol. 184. № 11. DOI:10.1080/03004430.2013.878711
16. Bird J., Edwards S. Children learning to use technologies through play: A Digital Play Framework // British Journal of Educational Technology. 2015. Vol. 46. № 6. P. 1149–1160. DOI:10.1111/bjet.12191
17. Edwards S., Mantilla A., Grieshaber S., Nuttall J., Wood E. Converged play characteristics for early childhood education: multi-modal, global-local, and traditional-digital // Oxford Review of Education. 2020. Vol. 46. № 5. P. 637–660. DOI:10.1080/03054985.2020.1750358
18. Edwards S. Lessons from 'a Really Useful Engine'<sup>TM</sup>: Using Thomas the Tank Engine<sup>TM</sup> to Examine the Relationship between Play as a Leading Activity, Imagination and Reality in Children's Contemporary Play Worlds // Cambridge Journal of Education. 2011. Vol. 41. № 2. P. 195–210. DOI:10.1080/0305764x.2011.572867
19. Edwards S. Post-industrial Play: Understanding the Relationship between Traditional and Converged Forms of Play in the Early Years // Children's Virtual Play Worlds: Culture, Learning and Participation / A. Burke, J. Marsh (eds.). New York: Peter Lang, 2013. P. 10–26.
20. Fleer M. Theorising digital play: a cultural-historical conceptualisation of children's engagement in imaginary digital situation // International Research in Early Childhood Education. 2016. Vol. 7. № 2. P. 75–90. DOI:10.4225/03/584E7151533F7
21. Hakkarainen P., Bredikyte M. Application of Cultural-Historical and Activity Theory in Educational Research and Practice // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 4. С. 10–33. DOI:10.11621/vsp.2021.04.01
22. Hutt C. Curiosity and young children // Science Journal. 1970. Vol. 6. № 2. P. 68–71.
23. Newman S. Criticism of the Sociocultural Theory // Budapest International Research and Critics Institute-Journal. 2020. Vol. 3. № 3. P. 1530–1540. DOI:10.33258/birci.v3i3.1082
24. Nuttall J., Edwards S., Lee S., Mantilla A., Wood E. The implications of young children's digital consumerist play for changing the kindergarten curriculum // Культурно-историческая психология. 2013. № 2. P. 54–63.
25. Speering W., Rennie L.J., McClafferty T.P. Discoverland: Exploring young children's interactions with science exhibits [Электронный ресурс] // Proceedings Western Australian Institute for Educational Research Forum 1997. <http://www.waier.org.au/forums/1997/speering.html> (дата обращения: 07.08.2023).
26. Veresov N., Veraksa N. Digital games and digital play in early childhood: a cultural-historical approach // Early Years. 2022. № 3. DOI:10.1080/09575146.2022.2056880
2019. Vol. 15, no. 3, pp. 117–124. DOI:10.17759/chp.2019150312 (In Russ.).
9. Rubtsova O.V., Salomatova O.V. Detskaya igra v usloviyakh tsifrovoy transformatsii: kul'turno-istoricheskii kontekst (Chast' 1) [Child's Play in the Context of Digital Transformation: Cultural-Historical Perspective (Part One)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 22–31. DOI:10.17759/chp.2022180303 (In Russ.).
10. Rubtsova O.V., Salomatova O.V. Detskaya igra v usloviyakh tsifrovoy transformatsii: kul'turno-istoricheskii kontekst (Chast' 2) [Children's Play in the Context of Digital Transformation: Cultural and Historical Perspective (Part Two)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 4, pp. 15–26. DOI:10.17759/chp.2022180402 (In Russ.).
11. Rückriem G. Digital technology and Mediation – a Challenge to Activity Theory. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2010. Vol. 6, no. 4, pp. 30–38.
12. Smirnov S.A. Kul'turno-istoricheskij podhod: cifrovoy vyzov i model' oposredstvovaniya [Cultural-historical approach: digital challenge and mediation model]. *Chelovek. RU [Man.RU]*, 2022, no. 17, pp. 14–70. DOI:10.32691/2410-0935-2022-17-14-70 (In Russ.).
13. Soldatova G.U., Teslavskaya O.I. Osobennosti ispol'zovaniya tsifrovyykh tekhnologii v sem'yakh s det'mi doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta [Using digital technology in families with children of preschool and primary school age]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]*, 2019. Vol. 12, no. 4, pp. 12–27. DOI:10.11621/npj.2019.0402 (In Russ.).
14. Tikhomirov O.K. Informacionnyi vek i teoriya L.S. Vygotskogo [Information Age and Theory L.S. Vygotsky]. *Psihologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 1993. Vol. 14, no. 1, pp. 114–119. (In Russ.).
15. Bird J., Colliver Y., Edwards S. The camera is not a methodology: towards a framework for understanding young children's use of video cameras. *Early Child Development and Care*, 2014. Vol. 184, no. 11. DOI:10.1080/03004430.2013.878711
16. Bird J., Edwards S. Children learning to use technologies through play: A Digital Play Framework. *British Journal of Educational Technology*, 2015. Vol. 46, no. 6, pp. 1149–1160. DOI:10.1111/bjet.12191
17. Edwards S., Mantilla A., Grieshaber S., Nuttall J., Wood E. Converged play characteristics for early childhood education: multi-modal, global-local, and traditional-digital. *Oxford Review of Education*, 2020. Vol. 46, no. 5, pp. 637–660. DOI:10.1080/03054985.2020.1750358
18. Edwards S. Lessons from 'a Really Useful Engine'<sup>TM</sup>: Using Thomas the Tank Engine<sup>TM</sup> to Examine the Relationship between Play as a Leading Activity, Imagination and Reality in Children's Contemporary Play Worlds. *Cambridge Journal of Education*, 2011. Vol. 41, no. 2, pp. 195–210. DOI:10.1080/0305764x.2011.572867
19. Edwards S. Post-industrial Play: Understanding the Relationship between Traditional and Converged Forms of Play in the Early Years. In Burke A., Marsh J. (eds.). *Children's Virtual Play Worlds: Culture, Learning and Participation*. New York: Peter Lang, 2013, pp. 10–26.
20. Fleer M. Theorising digital play: a cultural-historical conceptualisation of children's engagement in imaginary digital situation. *International Research in Early Childhood Education*, 2016. Vol. 7, no. 2, pp. 75–90. DOI:10.4225/03/584E7151533F7
21. Hakkarainen P., Bredikyte M. Application of Cultural-Historical and Activity Theory in Educational Research



and Practice. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* [Moscow University Psychology Bulletin], 2021, no. 4, pp. 10–33. DOI:10.11621/vsp.2021.04.01

22. Hutt C. Curiosity and young children. *Science Journal*, 1970. Vol. 6, no. 2, pp. 68–71.

23. Newman S. Criticism of the Sociocultural Theory. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal*, 2020. Vol. 3, no. 3, pp. 1530–1540. DOI:10.33258/birci.v3i3.1082

24. Nuttall J., et all. The implications of young children's digital consumerist play for changing the kindergarten curriculum. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2013, no. 2, pp. 54–63.

25. Speering W., Rennie L.J., McClafferty T.P. Discoverland: Exploring young children's interactions with science exhibits [Elektronnyi resurs]. *Proceedings Western Australian Institute for Educational Research Forum 1997*. Available at: <http://www.waier.org.au/forums/1997/speering.html> (Accessed 07.08.2023).

26. Veresov N., Veraksa N. Digital games and digital play in early childhood: a cultural-historical approach. *Early Years*, 2022, no. 3. DOI:10.1080/09575146.2022.2056880

#### **Информация об авторах**

Саломатова Ольга Викторовна, младший научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-9697>, e-mail: salomatovaov@mgppu.ru

#### **Information about the authors**

Olga V. Salomatova, junior research fellow of the Centre for Interdisciplinary Research of Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-9697>, e-mail: salomatovaov@mgppu.ru

Получена 09.08.2023

Принята в печать 25.09.2023

Received 09.08.2023

Accepted 25.09.2023