ಆಟ, ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರಪಂಚ: ಪಿಯಾಜೆ, ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ ಮತ್ತು ಆಚೆಗೆ

ಅಗೆಲಿಕಿ ನಿಕೊಲೊಪೊವ್ಲೊವ್- ಸ್ಮಿತ್ ಕಾಲೇಜು, ನಾರ್ತ್‌ಹ್ಯಾಂಪ್ಟನ್, USA

ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಆಟ ಮತ್ತು ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಅದರ ಪಾತ್ರದ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿದೆ. ಈ ಬೆಳೆಯುತ್ತಿರುವ ಆಸಕ್ತಿಯು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಶಿಕ್ಷಣ, ಮಾನವಶಾಸ್ತ್ರ, ಮತ್ತು ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರದಂತಹ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತವಾಗಿದೆ. ಇದು ಸಂಶೋಧಕರನ್ನು ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ನೀತಿ-ನಿರ್ಮಾತೃಗಳು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ನೇರವಾಗಿ ವ್ಯವಹರಿಸುವ ಹಲವಾರು ವೃತಿಪರರನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಈ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯ ಒಂದು ಸೂಚನೆಯೆಂದರೆ, *Handbook of Child Psychology*ಯ ತೀರ ಇತ್ತೀಚಿನ ಆವೃತ್ತಿಯು, [ಮುಸ್ಸೆನ್ &, ಹೆಥರಿಂಗ್‌ಟನ್, 1983, Mussen &, Hetherington, 1983] ಆಟವನ್ನು ಕುರಿತ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುವ ಅಧ್ಯಾಯವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ಮೊದಲನೆಯದು; ಅದರ ಲೇಖಕರು ಈ ಹೊಸ ಕಲ್ಪನೆಗೆ ಈ ವಿಷಯದ ಕುರಿತ ಇತ್ತೀಚಿನ ಅಂತರಶಿಕ್ಷಣ ಶಾಖೀಯ/ವಿಭಾಗೀಯ(interdisciplinary) ಸಂಶೋಧನೆಯ ಪ್ರಸರಣವು ಭಾಗಶಃ ಕಾರಣವೆಂದು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ [ರೂಬಿನ್, ಫೀನ್, & ವಾಂಡೆನ್‌ಬರ್ಗ್, 1983 (Rubin Fein & Vandenberg, 1983].

ದೀರ್ಘಾವಧಿಯಲ್ಲಿ, ಈ ವಿಭಿನ್ನ ವಿಭಾಗಗಳು (disciplines) (ಮತ್ತು ಉಪವಿಭಾಗಗಳು) ಮಕ್ಕಳ ಆಟವನ್ನು ಕುರಿತ ವಿಚಾರಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಶೋಧನೆಗಳ ವಿನಿಮಯ ಮತ್ತು ಸಮನ್ವಯದ ಮೂಲಕ ಪರಸ್ಪರ ಕೊಡುಗೆ ನೀಡುತ್ತವೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಅತ್ಯಂತ ಫಲಪ್ರದ ವಿನಿಮಯ ಸಂಭವಿಸಲು, ಪ್ರತಿ ವಿಭಾಗವು ಅದರ ಲಭ್ಯವಿರುವ ಜ್ಞಾನದ ಒಂದು ಸುಸಂಬದ್ಧ ಚಿತ್ರವನ್ನು ವಿನಿಮಯಕ್ಕೆ ತರಲು ಮತ್ತು ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿರುವ ಸಂಶೋಧನೆಗೆ ಜ್ಞಾತವಾಗಿರುವ (informed) ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ (ಅಥವಾ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳ) ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಅರ್ಥವನ್ನು ತರಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಬೇಕು. ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯ ಆಟದ ಸಂಶೋಧನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯು ಪ್ರಸ್ತುತ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಸ್ಯಾತ್ಮಕವಾಗಿದೆ. ಆಟವನ್ನು-ಉದ್ದೇಶಿಸಿದ ಸಂಶೋಧನೆಯ ವೃದ್ಧಿಯು ಕೆಲವು ಮೌಲ್ಯಯುತ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ನೀಡಿದ್ದರೂ, ಈ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಒಟ್ಟಾರೆ ಮಾದರಿಯು ಚದುರಿಹೋಗಿದೆ ಮತ್ತು ಒಂದಕ್ಕೊಂದು ಸಂಬಂಧವಿಲ್ಲದಂತಿದೆ, ಹಾಗೂ ಅದರಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನವು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಯೋಚಿಸಿದ ಅಥವಾ ಭರವಸೆಯ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಕಾರ್ಯಸೂಚಿಯನ್ನು ಅನುಸರಿಸಿದಂತೆ ಕಾಣುವುದಿಲ್ಲ. ಸಂಶೋಧನೆಯ ಕೆಲವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮಾರ್ಗಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಕೆಲವು ವಿಸ್ತೃತ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುತ್ತವೆ, ಆದರೆ ಸಂಶೋಧಕರು ಈ ವಿಸ್ತೃತ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ತರ್ಕ ಮತ್ತು ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಎಚ್ಚರಿಕೆಯಿಂದ ಪರಿಗಣಿಸಿದ್ದಾರೆಯೇ ಎಂಬುದು ಎಲ್ಲ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲೂ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿಲ್ಲ, ಅಂದರೆ, ಅದು (ಚೌಕಟ್ಟು) ನೀಡುವ ಅತ್ಯಂತ ಸಮರ್ಥ ಅಥವಾ ಸೂಕ್ತ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಅವರು ಅವಲಂಬಿಸಿದ್ದಾರೆಯೇ ಅಥವಾ ಮಕ್ಕಳ ಆಟವು ಮುಂದೊಡ್ಡುವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಗೆ ಅವರು ಅದರ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಅತ್ಯಂತ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅನ್ವಯಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆಯೇ ಎಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿಲ್ಲ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಆಟದ ಸಂಶೋಧನೆಯ ವಿವಿಧ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಲು, ಅವುಗಳನ್ನು ನಿರ್ದೇಶಿಸಿದ ಮತ್ತು ತಿಳಿಸಿದ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಲು

ಮತ್ತು ಪರಿಗಣಿಸಲು ಮತ್ತು ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಲ್ಲಿನ ಅತ್ಯಮೂಲ್ಯ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಬಹುದಾದ ಮತ್ತು ಬಳಸಬಹುದಾದ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಲು ಇದು ಸೂಕ್ತ ಸಮಯವಾಗಿದೆ.

ಪ್ರಸ್ತುತ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ನಾನು ಈ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳುತ್ತೇನೆ. ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಅತ್ಯಂತ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ಮತ್ತು ಭರವಸೆಯ ಸಂಶೋಧನೆ ಎಂದು ನಾನು ಪರಿಗಣಿಸುವ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಸುಸಂಬದ್ಧ ನಕ್ಷೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತೇನೆ ಮತ್ತು ಆಟ ಮತ್ತು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧದ ಕುರಿತು ಸಂಶೋಧನೆಗೆ ಮಾಹಿತಿ ನೀಡಿದ ಪ್ರಧಾನ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳನ್ನು ನಾನು ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತೇನೆ. ಹಾಗೆ ಮಾಡುವುದರಿಂದ ಆಟವನ್ನು ಕುರಿತ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ನಿರ್ದೇಶಿಸಿದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಬಹಿರಂಗಪಡಿಸಲು, ಈ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ದೌರ್ಬಲ್ಯಗಳನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಲು ಮತ್ತು ಇನ್ನೂ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ, ಭವಿಷ್ಯದ ಸಂಶೋಧನೆಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವ ನಿರ್ದೇಶನಗಳನ್ನು ಉಪಯುಕ್ತವಾಗಿ ಅನುಸರಿಸಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಲು ಸಹಾಯಕವಾಗಿದೆ. ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಲ್ಲಿ ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿರುವ ಕೆಲವು ಅನ್ವೇಷಿಸದ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಮಕ್ಕಳ ಆಟವನ್ನು ಕುರಿತ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಹೆಚ್ಚು ಸಮರ್ಥ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಕೊಡುಗೆ ನೀಡಲು ಹೇಗೆ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಬಹುದು ಎಂದು ನಾನು ಸಲಹೆ ನೀಡುತ್ತೇನೆ, ಸಂಶೋಧಕರು ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸಕಾರರ ಕಳವಳಗಳನ್ನು ಪರಿಹರಿಸಲು ಅದು ಸಮರ್ಥವಾಗಿದೆ.

ಆಟ ಮತ್ತು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವು ಕಳೆದ ಮೂರು ದಶಕಗಳಲ್ಲಿ ಆಟವನ್ನು ಕುರಿತ ಬಹುತೇಕ ಮಾನಸಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖ ವಿಷಯವಾಗಿದೆ. ಈ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸುವಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೊಳಿಸುವಲ್ಲಿ ಎರಡು ಪ್ರಮುಖ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳು ಪ್ರಧಾನ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸಿವೆ. ದೀರ್ಘಕಾಲದವರೆಗೆ ಪ್ರಬಲವಾದ ಪ್ರಭಾವವು ಪಿಯಾಜೆ ಅವರದ್ದಾಗಿತ್ತು, ಅವರ ಆಟದ ವಿಧಾನವು ಅವರ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ದೊಡ್ಡ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಅವಿಭಾಜ್ಯ ಅಂಗವಾಗಿದೆ. ಪಿಯಾಜೆಯನ್ ಸಂಶೋಧನಾ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವು ಪೂರ್ತಿಯಾಗಿ ಆಗಿಲ್ಲವಾದರೂ, ಅದರ ಮಿತಿಗಳ ಅರಿವು ಹೆಚ್ಚು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಹರಡಿದೆ, ಮತ್ತು ಪಿಯಾಜೆಯವರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತಕ್ಕೆ ಟೀಕೆಗಳ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯು ವೃದ್ಧಿಸಿದೆ. ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಒಂದು ಸಾಲಿನ ಟೀಕೆಯು ಪಿಯಾಜೆಯನ್ ಚೌಕಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಅಂಶಗಳಿಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಗಮನವಿಲ್ಲ ಎಂದು ಆರೋಪಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಅಂಶಗಳಿಗೆ ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ಗಮನವನ್ನು ನೀಡುವ ಆಟವನ್ನು ಕುರಿತ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಸ್ಥಿರವಾಗಿ ನೆಲೆಸುತ್ತಿದೆ. ಅಂತಹ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಹಲವಾರು ಮೂಲಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ್ದರೂ, ಅದನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ತಿಳಿಸುವ ಮತ್ತು ಏಕೀಕರಿಸುವ ಚೌಕಟ್ಟು ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯವರ ಮಾನಸಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತವಾಗಿದೆ.

ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲಾದ ನಿಲುವು ಏನೆಂದರೆ ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯವರ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಚೌಕಟ್ಟು ಕನಿಷ್ಠ ಪಕ್ಷ ಪಿಯಾಜೆಯನ್ ವಿಧಾನಕ್ಕೆ ಉಪಯುಕ್ತವಾದ ಪೂರಕವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ, ಮತ್ತು ಆಟವನ್ನು ಕುರಿತ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸುವಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಮಹತ್ವದ್ದಾಗಿದೆ. ನಾನು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುವ ವಿಧಾನವು ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯನ್ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಆಧಾರದಲ್ಲಿದೆ ಮತ್ತು ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯವರ ತಿಳುವಳಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿ ಆಟವು ಸಂಜ್ಞಾನದ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ನೆಲೆಗಳ ನಿಟ್ಟಿನ ಅವರ

ವಿಸ್ತೃತ ಕಾಳಜಿಯೊಂದಿಗೆ ಹೇಗೆ ಸಂಪರ್ಕ ಹೊಂದಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸಲು ನಾನು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತೇನೆ.

ಆಟದ ಕುರಿತಾದ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ವಿಧಾನವು ಫ್ರಾಯ್ಡಿಯನ್ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ವಿವಿಧ ರೀತಿಯಲ್ಲಿಆಧರಿಸಿದೆ. ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ಇದನ್ನು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಲು ನನ್ನ ಕಾರಣವೆಂದರೆ ಅದು *ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ* ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚೇನೂ ಗಮನ ಹರಿಸಿಲ್ಲ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಪಿಯಾಜೆ ಮತ್ತು ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ ಇಬ್ಬರೂ ತೆಗೆದುಕೊಂಡ ಆದರೆ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸದ, ಫ್ರಾಯ್ಡಿಯನ್ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ಆರಿಸಿಕೊಂಡ ಕೆಲವು ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಸಂಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಅಭಿಮುಖವಾದ ಆಟವನ್ನು ಕುರಿತ ಸಂಶೋಧನೆಗೆ ಉಪಯುಕ್ತವಾಗಿ ಸಂಯೋಜಿಸಬಹುದು ಎಂದು ನಾನು ಸಲಹೆ ನೀಡುತ್ತೇನೆ.

ಪಿಯಾಜೆ ಯುಗ

1970ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ಆಟವನ್ನು ಕುರಿತ ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಪುನರುತ್ಥಾನವು ಪಿಯಾಜೆಯವರ *"ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಆಟ, ಕನಸುಗಳು ಮತ್ತು ಅನುಕರಣೆ"* (Play, Dreams and Imitation in Childhood) ಎಂಬ ಮೂಲ ಗ್ರಂಥದಿಂದ [1945/1962] ದೊಡ್ಡ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಉತ್ತೇಜಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿತು. ಪಿಯಾಜೆಯವರು ಆಟವನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿಕೊಂಡ ರೀತಿಯು ಅದನ್ನು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಮಾಣಿಕವಾಗಿ ಇರಿಸುತ್ತದೆ. ಪಿಯಾಜೆಯವರ ಪ್ರಕಾರ, ಆಟವು ಬಾಹ್ಯವಾಗಿ ಗಮನಿಸಬಹುದಾದ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಇತರ ನಡವಳಿಕೆಗಳಿಂದ ಬೇರೆಯಾಗಿ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಗುರುತಿಸಲಾಗುವ ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಯ ನಡವಳಿಕೆಯಲ್ಲ. ಮಾನಸಿಕ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಆಟದ ಅಂಶವನ್ನು ವಿಶಿಷ್ಟವಾಗಿಸುವುದು (characterized) ಏನೆಂದರೆ ಅದು ನಡವಳಿಕೆಯ ಕಡೆಗಿನ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಹೊಂದಾಣಿಕೆ, ಅದು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಅಥವಾ ಕಡಿಮೆ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಕಡಿಮೆ ವಿಶೇಷ ಪ್ರಾಬಲ್ಯದ ಪಿಯಾಜೆಯವರು ಹೇಳುವ 'ಏಕೀಕರಣ'ದ ಕಡೆಗೆ ಪ್ರವೃತ್ತಗೊಂಡಿರುವ ಮಾನಸಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಯಿಂದ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಪಿಯಾಜೆ ಸಿದ್ಧಾಂತದಲ್ಲಿ ಆಟದ ಒಂದು ಅವಲೋಕನ

ಪಿಯಾಜೆಯವರ ಪ್ರಕಾರ, ಬುದ್ಧಿವಂತಿಕೆಯ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಕ್ರಿಯೆಯು ಸ್ವಾಂಗೀಕರಣ/ಮೈಗೂಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ (assimilation) ಮತ್ತು ಹೊಂದಾಣಿಕೆ (accommodation) ಎಂಬ ಎರಡು ಧ್ರುವೀಯ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳ ನಡುವಿನ ಸಮತೋಲನದಿಂದ ನಿರೂಪಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ. ಸ್ವಾಂಗೀಕರಣದಲ್ಲಿ, ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಘಟನೆಗಳು, ವಸ್ತುಗಳು ಅಥವಾ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳನ್ನು ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ಚಿಂತನೆಯ ವಿಧಾನಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಯೋಜಿಸುತ್ತಾನೆ, ಇದು ಸಂಘಟಿತ ಮಾನಸಿಕ ರಚನೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತದೆ. ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯಲ್ಲಿ, ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ಮಾನಸಿಕ ರಚನೆಗಳು ಬಾಹ್ಯ ಪರಿಸರದ ಹೊಸ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಸಂಯೋಜಿಸಲು ಮರುಸಂಘಟಿಸುತ್ತವೆ. ಬುದ್ಧಿವಂತಿಕೆಯ ಕ್ರಿಯೆಯ ಸಮಯದಲ್ಲಿ, ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಬಾಹ್ಯ ವಾಸ್ತವದ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾನೆ, ಜೊತೆಗೆ ಮಾನಸಿಕ ರಚನೆಗಳು ಊನವಾಗದಂತೆ ಕಾಪಾಡುತ್ತಾನೆ. ಹಾಗೇ ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ಆಟವು ಹೊಂದಾಣಿಕೆಗಿಂತಲೂ ಏಕೀಕರಣಕ್ಕೆ ಆದ್ಯತೆ ನೀಡುವ ಮೂಲಕ ವಿಶಿಷ್ಟವಾಗಿದೆ – ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಘಟನೆಗಳು ಮತ್ತು ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ಮಾನಸಿಕ ರಚನೆಗಳಿಗೆ ಸಂಯೋಜಿಸುತ್ತಾನೆ.

ಪಿಯಾಜೆಯವರು ಜೀವನದ ಮೊದಲ ಏಳು ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಆಟದ ವಿಕಾಸದ ವಿಶಾಲ ರೂಪರೇಖೆಗಳನ್ನು ಮೂರು ಸತತವಾದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ಮೂಲಕ ಚಿತ್ರಿಸಿದರು - ಅಭ್ಯಾಸ ಆಟ (practice play), ಸಾಂಕೇತಿಕ ಆಟ (symbolic play) ಮತ್ತು ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಆಟ (play with rules). ಈ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ಸಂವೇದನಾ-ಚಾಲನಾ, ಪೂರ್ವ ಕಾರ್ಯಾರ್ತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಮೂರ್ತ ಕಾರ್ಯಾರ್ತ್ಮಕ ಬುದ್ಧಿವಂತಿಕೆಯ ಅನುಕ್ರಮ ಪ್ರತಿರೂಪಗಳಾಗಿವೆ. ಅಭ್ಯಾಸದ ಆಟವು ಮೊದಲು ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಜೀವನದ ಮೊದಲ 18 ತಿಂಗಳುಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಬಲವಾಗಿದೆ. ಇದು ಕಾರ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಕುಶಲತೆಯ ಸುಸ್ಥಾಪಿತ ಅನುಕ್ರಮಗಳ ಪುನರಾವರ್ತನೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ, ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಅಥವಾ ನಿಮಿತ್ತವಾದ ಉದ್ದೇಶಗಳಿಗಾಗಿ ಅಲ್ಲ, ಬದಲಾಗಿ, ಕೇವಲ ಸ್ನಾಯುಗಳ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯಿಂದ (mastery) ಪಡೆದ ಸಂತೋಷಕ್ಕಾಗಿ. ಪಿಯಾಜೆಯವರ ಪ್ರಕಾರ, ಆಟದ ಈ ರೂಪವು ಮಗು ಸ್ವಾಧೀನಪಡಿಸಿಕೊಂಡಿರುವ ಬಹುತೇಕ ಎಲ್ಲಾ ಸಂವೇದನಾ-ಚಾಲನಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಿಂದ ಉದ್ಭವಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಮಗುವಿನ ವಸ್ತುಗಳ ಬಳಕೆಯ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತದೆ.

ಸುಮಾರು ಒಂದು ವರ್ಷದ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ, ಈ ಪುನರಾವರ್ತನೆಯ ಅಭ್ಯಾಸಗಳು ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ಕಡಿಮೆಯಾಗುತ್ತವೆ. ಕಾಲಾನಂತರದಲ್ಲಿ, ಅವುಗಳು ಈ ಕೆಳಗಿನ ಒಂದು ಅಥವಾ ಹೆಚ್ಚಿನ ವಿಧಾನಗಳಲ್ಲಿ ರೂಪಾಂತರಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ: (ಎ) ಮಗುವು ಕೇವಲ ಪುನರಾವರ್ತನೆಯಿಂದ ಆಕಸ್ಮಿಕ (fortuitous) ಮತ್ತು ನಂತರ *ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕ (purposive*) ಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಕುಶಲತೆಯ ಸಂಯೋಜನೆಗಳಿಗೆ ಸಾಗುತ್ತದೆ; ಮತ್ತು ಅದು ಸಂಭವಿಸಿದ ತಕ್ಷಣ, ಮಗು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಹಾಕಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸದ ಆಟಗಳು ನಿರ್ಮಾಣದ ಆಟಗಳಾಗಿ ಪರಿವರ್ತನೆಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. (ಬಿ) ಕೇವಲ ಅಭ್ಯಾಸ ಆಟಗಳು ಸಾಂಕೇತಿಕವಾಗಿರಬಹುದು, ಅಥವಾ ಕನಿಷ್ಠ 'ಸಾಂಕೇತಿಕತೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಂಯೋಜಿತಗೊಂಡಿರಬಹುದು, ಇದರಿಂದ ಮಕ್ಕಳು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ಕ್ರಿಯೆಗಳ ರಚನೆಗಳು ಅಥವಾ ಅನುಕ್ರಮಗಳು *ಸಾಂಕೇತಿಕ*ವಾಗುತ್ತವೆ (*symbolic*). (ಸಿ) ಆಟದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು *ಸಾಮೂಹಿಕವಾಗಬಹುದು (collective*) ಮತ್ತು *ನಿಯಮಗಳನ್ನು (rules*) ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಬಹುದಲ್ಲದೆ, ಹೀಗೆ, *'ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಆಟಗಳಾಗಿ'* (*games with rules)* ವಿಕಸನಗೊಳ್ಳಬಹುದು. ಈ ಮೂರನೇ ಪರಿವರ್ತನೆಯು ಸಾಧಿಸಬೇಕಾಗಿರುವುದರಲ್ಲಿ ಕೊನೆಯದು.

ಪ್ರಾತಿನಿಧ್ಯ ಮತ್ತು ಭಾಷೆಯ ಪ್ರಾರಂಭದೊಂದಿಗೆ ಜೀವನದ ಎರಡನೇ ವರ್ಷದಲ್ಲಿ ಸಾಂಕೇತಿಕ ಆಟವು ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಪಿಯಾಜೆಯವರ ಪ್ರಕಾರ, ಆರಂಭದಲ್ಲಿ 'ನಟನೆ ಆಟ'ವು (pretend play) ವಿಶಿಷ್ಟವಾದ ವಿನೋದದ ಚಿಹ್ನೆಗಳ (idiosyncratic ludic symbols) ಬಳಕೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಏಕಾಂಗಿ (solitary) ಸಾಂಕೇತಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆ. ಸಾಮೂಹಿಕ ಚಿಹ್ನೆಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತಹ ಸಾಮಾಜಿಕ-ನಾಟಕೀಯ ಆಟವು ಜೀವನದ ಮೂರನೇ ವರ್ಷದ ಕೊನೆಯ ಭಾಗದವರೆಗೆ ಕಾಣಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಪಿಯಾಜೆಯನ್ ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿ, ಆರಂಭಿಕ ಸೋಗಿನ ಆಟವು (ptetense play) ಈ ಕೆಳಗಿನ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದು, ಅದರ ಸಂಯೋಜನೆಯು ಕಾಲಾನುಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಬದಲಾಗುತ್ತದೆ: (ಎ) ಸನ್ನಿವೇಶವಿಲ್ಲದ ನಡವಳಿಕೆ (decontextualized behaviour) (ಉದಾ., 'ಶೂನ್ಯದಲ್ಲಿ' ('in the void') ಮಲಗುವುದು, ತಿನ್ನುವುದು ಅಥವಾ ಕುಡಿಯುವುದು ಮುಂತಾದ ಪರಿಚಿತ ನಡವಳಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸುವುದು); (ಬಿ) ಸ್ವಯಂ-ನಿಂದ (self) ಇತರ ಅನುರೂಪತೆಗಳಿಗೆ (other references) ಬದಲಾಯಿಸುವುದು (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ತಾನು ನಿದ್ರಿಸುವ ಸ್ಥಳದಲ್ಲಿ, ಕರಡಿಯನ್ನು ಹೋಲುವ

ಮಕ್ಕಳ ಆಟಿಕೆಯನ್ನು ನಿದ್ರೆಗೆ ಜಾರುವಂತೆ ಮಾಡುವುದು); (ಸಿ) ಬದಲಿ ವಸ್ತುಗಳ ಬಳಕೆ (ಉದಾ. ಒಂದು ಮರದ ಕೊರಡು ಎಂದರೆ ಒಂದು ಗೊಂಬೆ); ಮತ್ತು (ಡಿ) ಅನುಕ್ರಮ ಸಂಯೋಜನೆಗಳು (sequential combinations) (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಒಂದೇ ಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಅನುಕರಿಸುವ ಬದಲು, ಮಗು ಸಂಪೂರ್ಣ ದೃಶ್ಯವನ್ನು ಕಾಲ್ಪನಿಕವಾಗಿ (in make-believe) ರೂಪಿಸುತ್ತದೆ).

ಸಾಂಕೇತಿಕ ಆಟದ ಬೆಳವಣಿಗೆಯೊಂದಿಗೆ, ಪಿಯಾಜೆಯವರ ಪ್ರಕಾರ, ಮಗು ಭೌತಿಕವಾಗಿ ನೈಜತೆಯನ್ನು ಕುಶಲತೆಯಿಂದ ನಿರ್ವಹಿಸುವುದರಲ್ಲಿನ ಸಾಮಾನ್ಯ ತೃಪ್ತಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನದನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತದೆ. ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನದ್ದಾಗಿ, ಸಾಂಕೇತಿಕ ತಿರುಚುವಿಕೆಗಳು (distortions) ಮತ್ತು ಸ್ಥಾನಾಂತರಗಳ (transpositions) ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾ ಮಗು ಬಾಹ್ಯ ನೈಜತೆಯನ್ನು ಸಾಂಕೇತಿಕವಾಗಿ ತನ್ನತನದೊಂದಿಗೆ (ego) ಸಮೀಕರಿಸಬಹುದು. ಹೀಗೆ ಸಾಂಕೇತಿಕ ಆಟವನ್ನು, ಸರಿದೂಗಿಸುವಿಕೆ (compensation), ಆಶಯ-ನೆರವೇರಿಕೆ (wish-fulfilment), ಭಿನಾಭಿಪ್ರಾಯಗಳ ಅಂತ್ಯ (liquidation of conflicts), ಇತ್ಯಾದಿಗಳ ಮೂಲಕ ಕಾಲ್ಪನಿಕ ತೃಪ್ತಿಯನ್ನು (fantasy satisfaction) ಸಾಧಿಸಲು ಬಳಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಸಾಂಕೇತಿಕ ಆಟವು ನಾಲ್ಕನೇ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಕಡಿಮೆಯಾಗುತ್ತದೆ, ಏಕೆಂದರೆ ಮಗುವು ಕ್ರಮೇಣ ತನ್ನತನವನ್ನು ವಾಸ್ತವಕ್ಕೆ ಒಳಪಡಿಸಲು (subordinate ego to reality) ಹೆಚ್ಚು ಶಕ್ತವಾಗುತ್ತದೆ.

ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಆಟ, ಕನಸುಗಳು ಮತ್ತು ಅನುಕರಣೆ (Play, Dreams and Imitation in Childhood) *ಎಂಬ ತಮ್ಮ ಕೃತಿಯಲ್ಲಿ* ಪಿಯಾಜೆಯವರು ಬಹಳ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಪರಿಶೀಲಿಸುವ ಮೂರನೇ ರೀತಿಯ ಆಟವು ನಿಯಮಗಳ ಆಟವಾಗಿದೆ, ಅವರ ಪ್ರಕಾರ, ಇದು ಸಮಾಜಮುಖಿಯಾದ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ವಿನೋದಮಯವಾದ ಚಟುವಟಿಕೆಗೆ ದಾಟುವುದನ್ನು (transition) ಗುರುತಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ರೀತಿಯ ಆಟವು 4ರಿಂದ 7 ವರ್ಷಗಳ ಅವಧಿಗಿಂತ ಮೊದಲು ಅಪರೂಪವಾಗಿ ಸಂಭವಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು 7ರಿಂದ 11 ವರ್ಷಗಳ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅವರು ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ನಿಯಮಗಳು ಕನಿಷ್ಠ ಇಬ್ಬರು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಪರಸ್ಪರ ಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುಂಪನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸಲು ಮತ್ತು ಸಂಯೋಜಿಸಲು ನಿಯಮಗಳು ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ಪಿಯಾಜೆ ಒತ್ತಿಹೇಳುತ್ತಾರೆ. [ಪಿಯಾಜೆ ಆಧರಿಸುತ್ತಿರುವ ದೊಡ್ಡ ವಾದವೆಂದರೆ ಡರ್ಖೈಮ್ (Durkheim) ಅವರದು, ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ [1925/1973.] ನಿಯಮಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ, ಪಿಯಾಜೆ ಎರಡು ವರ್ಗಗಳನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸುತ್ತಾರೆ, ಮೇಲಿನಿಂದ ಹಸ್ತಾಂತರಿಸಿದವು ಮತ್ತು ಸ್ವಾಭಾವಿಕವಾಗಿ ರೂಪಿಸಿದವುಗಳು. ಈ ಎರಡು ವಿಧದ ನಿಯಮ-ಬದ್ಧ ಕ್ರಿಯೆಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತತೆಯನ್ನು ಈ ವಿಷಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಪಿಯಾಜೆಯವರ [1932/1965] ವಸ್ತುತಃ ಮೂಲ ಕೃತಿಯಾದ ದಿ *ಮಾರಲ್ ಜಡ್ಜ್‌ಮೆಂಟ್ ಆಫ್ ದ ಚೈಲ್ಡ್*(The Moral Judgement of the Child)ನಲ್ಲಿ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಅನ್ವೇಷಿಸಲಾಗಿದೆ. (ಅದರ ಕೇಂದ್ರಭಾಗವು ಗೋಲಿಗಳ ಆಟದ ಬಗ್ಗೆ ಮಕ್ಕಳ ತಿಳುವಳಿಕೆಯ ವಿಸ್ತೃತ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಾಗಿದೆ).

ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಆಟ, ಕನಸುಗಳು ಮತ್ತು ಅನುಕರಣೆ (play, dreams and imitation in childhood)ಯಲ್ಲಿ ಪಿಯಾಜೆ ಅವರು ತಾತ್ಕಾಲಿಕ ಒಪ್ಪಂದವನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ನಿಯಮಗಳೊಂದಿಗೆ ಸ್ವಾಭಾವಿಕವಾಗಿ ರೂಪಿಸಿದ (spontaneous) ಆಟಗಳನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಿತ ಆಟಗಳು ಕೇವಲ ಅಭ್ಯಾಸದ ಆಟಗಳ ಅಥವಾ ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಸಾಂಕೇತಿಕ ಆಟಗಳ ಸಾಮಾಜಿಕೀಕರಣದ ಫಲಿತಾಂಶವನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಆದರೂ, ಪಿಯಾಜೆಯವರ ವಿವರಣೆಯ ಪ್ರಕಾರ ನಿಯಮಗಳನ್ನು

ಹೊಂದಿರುವ ಆಟಗಳ ಮಾನಸಿಕ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯು ಹಿಂದಿನ ಆಟದ ಪ್ರಕಾರಗಳೊಂದಿಗೆ ಅವುಗಳ ಕಾರ್ಯಗಳ ನಿರಂತರತೆಯನ್ನು ಒತ್ತಿಹೇಳುತ್ತದೆ. ಅವರು ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಆಟಗಳಲ್ಲಿ ತನ್ನತನದೊಂದಿಗೆ ಏಕೀಕರಣ - ಎಲ್ಲಾ ಆಟದ ತತ್ವ - ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಜೀವನದ ನಡುವಿನ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಸಮತೋಲನವನ್ನು ನೋಡುತ್ತಾರೆ. ಇತರರ ಮೇಲೆ ವೈಯಕ್ತಿಕ ವಿಜಯದ ಅವಕಾಶದಲ್ಲಿ ಬೌದ್ಧಿಕ ತೃಪ್ತಿಯಿದೆ, ಆದರೆ ಈ ತೃಪ್ತಿಯನ್ನು ಗೌರವ ಸಂಹಿತೆ ಮತ್ತು ನ್ಯಾಯೋಚಿತ ಆಟವನ್ನು ಖಚಿತಪಡಿಸುವ ಆಟದ ನಿಯಮಗಳ ಮೂಲಕ 'ಕಾನೂನುಬದ್ಧ' (legitimate) ಮಾಡಲಾಗಿದೆ.

ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ, ಆಟದ ಬೆಳವಣಿಗೆಯು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮತ್ತು ವಿಶಿಷ್ಟ ಖಾಸಗಿ ಸಂಕೇತಗಳಿಂದ (symbols) ಸಾಮಾಜಿಕ ಆಟ ಮತ್ತು ಸಾಮೂಹಿಕ ಸಂಕೇತಗಳಿಗೆ ಪ್ರಗತಿಯಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಪಿಯಾಜೆ ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆಟವು ಮಗುವಿನ ಮಾನಸಿಕ ರಚನೆಯಿಂದ ಹುಟ್ಟಿಕೊಂಡಿದೆ ಮತ್ತು ಆ ರಚನೆಯಿಂದ ಮಾತ್ರ ವಿವರಿಸಬಹುದು. ಆಟವು ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಒಂದು ವಿಧಾನವಾಗಿದ್ದು ಅದು ಏಕೀಕರಣದಿಂದ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯೊಂದಿಗಿನ ಭಿನ್ನತೆಯೊಂದಿಗೆ (differentiation) ಪ್ರಾರಂಭವಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ, ಏಕೀಕರಣವು ತಾನಾಗಿಯೇ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾದಾಗ ಹೊರಹೊಮ್ಮುತ್ತದೆ. ಪ್ರಾತಿನಿಧ್ಯದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಆಗಮನದೊಂದಿಗೆ, ಏಕೀಕರಣಕ್ಕಾಗಿ ಏಕೀಕರಣವು ಮಾರ್ಪಾಡಾಗುವುದಲ್ಲದೆ, ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕ ಕಾಲ್ಪನಿಕತೆಯ ಮೂಲವೂ ಆಗುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಸೋಗಿನ ಆಟವು ಮಗುವಿಗೆ ವಾಸ್ತವಕ್ಕೆ ತನ್ನತನವನ್ನು ಅಧೀನಮಾಡುವುದಕ್ಕಿಂತ ತನ್ನತನದ ತೃಪ್ತಿಗಾಗಿ ಹಿಂದಿನ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಮೆಲುಕು ಹಾಕಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಈ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ, ಆಟವು ವಾಸ್ತವತೆಯನ್ನು ವಸ್ತುನಿಷ್ಠವಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸುವ ಅಗತ್ಯಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಸಹಾನುಭೂತಿಯ ತಿಳುವಳಿಕೆಯ ಅಗತ್ಯವನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುತ್ತದೆ (ಪಿಯಾಜೆಯವರ ಪರಿಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ, 'ದಯನೀಯ'(pathic)ಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ (versus) ' ಅರಿವಿನ''(gnostic) ಮನಸ್ಥಿತಿ).

ಪಿಯಾಜೆಯನ್ ಆಟದ ಸಂಶೋಧನೆ - ಮತ್ತು ಅದರಲ್ಲಿನ ಅಸಮಾಧಾನಗಳು

ಹಲವಾರು ಸಂಶೋಧಕರು ಪಿಯಾಜೆಯನ್ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಕದಂತೆ ಬಳಸಿದ್ದಾರೆ ಮತ್ತು ಪಿಯಾಜೆಯವರ ಕೆಲವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾದ ಅವಲೋಕನಗಳನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸುತ್ತಾ ಕಠಿಣವಾದ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಪರೀಕ್ಷೆಗೆ ಒಡ್ಡಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದ್ದಾರೆ. [ಈ ಸಾಹಿತ್ಯದ ವ್ಯಾಪಕ ವಿಮರ್ಶೆಗಳಿಗಾಗಿ ನೋಡಿ: ಫೀನ್, 1981; ಫೀನ್ & ರಿವ್ಕಿನ್ 1986: ರೂಬಿನ್, 1980: ಮತ್ತು ರೂಬಿನ್ ಮತ್ತು ಇತರರು, 1983. Fein. 1981; Fein & Rivkin. 1986: Rubin, 1980: and Rubin et al., 1983] ಕಳೆದ ದಶಕಗಳಲ್ಲಿ ಆಟಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಾಹಿತ್ಯದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಬಲ್ಯ ಸಾಧಿಸಿದ ಸೋಗಿನ ಆಟದ ಕ್ಷೇತ್ರವನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಬಹುಪಾಲು ಭಾಗವು ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿದೆ. ಗಮನ ಸೆಳೆದಿರುವ ಕೆಲವು ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಸೋಗಿನ ಆಟದ ಪ್ರಾರಂಭ ಮತ್ತು ಕ್ಷೀಣಿಸುವಿಕೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವುದನ್ನು [ಉದಾ., ಬೇಟ್ಸ್, ಬೆನಿಗ್ನಿ, ಬ್ರೆದರ್ಟನ್, ಕ್ಯಾಮಯೋನಿ, & ವೋಲ್ಟೆರಾ, 1977; ಕೆಸೆನ್ ಮತ್ತು ಫೀನ್, I975: ರೋಸೆನ್‌ಬ್ಲಾಟ್, 1977, Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni, & Volterra, 1977, Kessen & Fein, I975: Rosenblatt. 1977], ಮತ್ತು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಪರಿಪಕ್ವತೆ ಮತ್ತು ಭಾಷಾ ಸ್ವಾಧೀನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಸೋಗಿನ ರೂಪಗಳ ಅನುಕ್ರಮವನ್ನು ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡುವುದನ್ನು [ಉದಾ., ಫೆನ್ಸನ್ & ರಾಮ್ಸೆ, 1980; ನಿಕೋಲಿಕ್. 1977 Fenson & Ramsay, 1980; Nicolich, 1977] ಒಳಗೊಂಡಿವೆ. ಪಿಯಾಜೆ ಗುರುತಿಸಿದ ಹಲವಾರು ಅಂಶಗಳನ್ನು ಅಂದರೆ - ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ ಸನ್ನಿವೇಶವಿಲ್ಲದೆ ತೋರುವ ನಡವಳಿಕೆ [ಉದಾ., ಫೀನ್ ಮತ್ತು ಆಪ್ಫೆಲ್. 1979; ಫೀನ್ & ಮೂರಿನ್, 1985; ಫೆನ್ಸನ್, ಕಗನ್. ಕೆರ್ಸ್ಲೆ, &. ಝೆಲಾಜೊ, I976; ಕಗನ್, ಕೀರ್ಸ್ಲೆ, & ಝೆಲಾಜೊ,

1978; ಲೋವೆ, 1975 Fein & Apfel. 1979; Fein & Moorin, 1985; Fenson, Kagan, Kearsley, &. Zelazo, I976; Kagan, Kearsley, & Zelazo, 1978; Lowe, 1975]; ಸ್ವಯಂ-ನಿಂದ ಇತರ-ಅನುರೂಪತೆಗೆ ಬದಲಾವಣೆ [ಉದಾ., ಫೀನ್ & ಆಪ್ಫೆಲ್, 1979; ಫೆನ್ಸನ್ ಮತ್ತು ರಾಮ್ಸೇ, 1980; ಇನ್ಹೆಲ್ಡರ್, ಲೆಜಿನ್, ಸಿಂಕ್ಲೇರ್, &. ಸ್ಟ್ಯಾಂಬಕ್, 1972; ಲೋವೆ, 1975; ವ್ಯಾಟ್ಸನ್ & ಫಿಶರ್, 1977 Fein & Apfel. 1979. Fein & Robertson. 1975; Inhelder, Lezine, Sinclair, & Stambak 1972; Lowe, 1975; Watson & Fisher, 1977]]; ಮತ್ತು ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಬದಲಿಸುವ ಹಾಗೂ ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ಪ್ರಾತಿನಿಧ್ಯಕ್ಕಾಗಿ ಬಳಸುವ ನಿಟ್ಟಿನ ವರ್ಧಿತ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಲಾಗಿದೆ [ಉದಾ: ಫೀನ್, 1975: ಫೀನ್ ಮತ್ತು ಆಪ್ಫೆಲ್. 1979. ಫೀನ್ & ರಾಬರ್ಟ್ಸನ್, 1975; ಇನ್ಹೆಲ್ಡರ್ ಮತ್ತು ಇತರರು., 1972; ಜಾಕೋವಿಟ್ಜ್ & ವ್ಯಾಟ್ಸನ್, 1980; ಲೋವ್, I 975: ವ್ಯಾಟ್ಸನ್ &. ಫಿಶರ್, 197. Fein, 1975: Fein & Apfel, 1979; Fein & Robertson, 197 5; Inhelder et a1., 1972; Jackowitz & Watson, 1980; Lowe, I 975; Watson & Fisher, 1977].

ಪಿಯಾಜೆ ಅವರು ಕೇವಲ ಸ್ಥೂಲ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ನೀಡಿರುವ ಮಕ್ಕಳ ಆಟದ ಅಂಶಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಈ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ನಮ್ಮ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಉತ್ಕೃಷ್ಟಗೊಳಿಸಿದ್ದರೂ, ಅವುಗಳು ಕೆಲವು ಗಂಭೀರ ಮತ್ತು ಚಿರಸ್ಥಾಯಿಯಾದ (persistent) ನ್ಯೂನತೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ. ಮೊದಲಿಗೆ, ಈ ಸಂಶೋಧಕರು ಪ್ರಯೋಗಾಲಯವನ್ನು ಮಾತ್ರ ಆಟದ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕಾಗಿ ಬಳಸಿದರು ಮತ್ತು ಕೇವಲ ಸೋಗಿನ ಆಟವನ್ನು ಅವರ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಏಕೈಕ ವಸ್ತುವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಿದರು. ಈ ಮಿತಿಗಳನ್ನು ನಿಧಾನವಾಗಿ ಭಾಗಶಃ ನಿವಾರಿಸಲಾಗಿದೆ. ಇದಲ್ಲದೆ, ಸಂಶೋಧಕರು ತಮ್ಮ ಪ್ರಯೋಗಾಲಯದ ಕಾಣ್ಕೆಗಳನ್ನು (findings) ಮನೆ ಮತ್ತು ಆಟದ ಮೈದಾನದಂತಹ ನೈಸರ್ಗಿಕ ವಾತಾವರಣಗಳಲ್ಲಿನ (setting) ಅವಲೋಕನಗಳೊಂದಿಗೆ ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿ ಹೋಲಿಸುವ ಮೂಲಕ ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುವುದು ಬಹಳ ಅಪರೂಪವಾಗಿದೆ. ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, ಆಟದ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಈ ಮಾರ್ಗವು ಅದರ ಅಗತ್ಯ ಅಧ್ಯಯನದ ವಸ್ತುವಿನಿಂದ ಬೇರ್ಪಟ್ಟಿದೆ, ಆದ್ದರಿಂದ ಪ್ರಯೋಗಾಲಯದ ವಾತಾವರಣಗಳ ಅವಲೋಕನಗಳು ಮಕ್ಕಳ ಸ್ವಾಭಾವಿಕ ಆಟದ ಬಗ್ಗೆ ನಮ್ಮ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಉತ್ಕೃಷ್ಟಗೊಳಿಸಲಿಲ್ಲ ಎಂಬುದು ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಇತರ ಅಭ್ಯಾಸಕಾರರಲ್ಲಿರುವ ಬಲವಾದ ಅನಿಸಿಕೆಯಾಗಿದೆ. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ಸಂಶೋಧಕರು ಆಟದ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುವ, ಆದರೆ ಅವುಗಳನ್ನೇ ಆಟಗಳೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗದ ನಡವಳಿಕೆಗಳ ಎಚ್ಚರಿಕೆಯ ಅವಲೋಕನಕ್ಕಾಗಿ, ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಬೇರೆ ಇರಿಸಿಕೊಂಡರು (ಮಕ್ಕಳೊಡನೆ ಇರದೆ).

ಕಾಲಾನಂತರದಲ್ಲಿ, ಸಂಶೋಧನಾ ಅಭ್ಯಾಸದಲ್ಲಿನ ಈ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳು ಸಂಶೋಧಕರ ಆಟದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಸಂಕುಚಿತಗೊಳ್ಳಲು ಕಾರಣವಾಗಿವೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಪಿಯಾಜೆ ಅವರು ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಕಲ್ಪಿಸಿದಂತೆ, ಆಟವನ್ನು *ಚಟುವಟಿಕೆಯ ವಿಧಾನ ಅಥವಾ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ* ಎಂದು ನೋಡುವುದಕ್ಕಿಂತ ವೈಯಕ್ತಿಕ ವರ್ತನೆಯ ಪ್ರವೃತ್ತಿ, [ಉದಾ., ರೂಬಿನ್ ಮತ್ತು ಇತರರು., 1983, Rubin et al.,1983], ಒಂದು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಕೌಶಲ್ಯ [ಉದಾ., ಫೀನ್, 1981, Fein, 1981], ಅಥವಾ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ [ಉದಾ., ವ್ಯಾಂಡೆನ್‌ಬರ್ಗ್, 1980, Vandenberg,1980], ಎಂದು ನೋಡುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯಾಗಿದೆ [ಸಮಾನಾಂತರ ವಾದಕ್ಕಾಗಿ ಕೋಹೆನ್, 1987 ನೋಡಿ Cohen, 1987]. ಇದಲ್ಲದೆ, ಈ ವರ್ತನೆ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಮತ್ತು ವೈಯಕ್ತಿಕವಾಗಿ ಸೀಮಿತಗೊಂಡ ಆಟದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ಸಮಸ್ಯೆ-ಪರಿಹರಿಸುವುದು, ಭಾಷಾ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಜ್ಞಾನಗಳಂತಹ ಆಟ ಮತ್ತು ಇತರೆ ಮಾನಸಿಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳ ನಡುವಿನ ನೇರ ಸಹ-ಸಂಬಂಧಗಳ ಅತಿ ಸರಳೀಕೃತ ಅನ್ವೇಷಣೆಗಾಗಿ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ನಡೆಸಲು ದಾರಿಮಾಡುತ್ತದೆ. [ಉದಾ., ರೂಬಿನ್ ಮತ್ತು ಇತರರು., 1983; ಸಿಲ್ವಾ, ಬ್ರೂನರ್, &.

ಜಿನೋವ, 1974; ವಾಂಡೆನ್‌ಬರ್ಗ್, 1980, Rubin et a1., 1983; Sylva, Bruner & Genova, 1974; Vandenberg, 1980].

ಪ್ರಾಥಮಿಕವಾಗಿ ವಿಧಾನಶಾಸ್ತ್ರೀಯವಾಗಿ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗೊಳ್ಳುತ್ತಿರುವ ಈ ಮತ್ತು ಇತರ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಹೊರತಾಗಿ, ಈ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ತಿಳಿಸುವ ಅದಕ್ಕೆ ಆಧಾರವಾಗಿರುವ ಪರಿಕಲ್ಪನಾ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಮೂಲಭೂತ ದೌರ್ಬಲ್ಯವೂ ಇದೆ. ಈ ದೌರ್ಬಲ್ಯವು ಪಿಯಾಜೆ ಅವರಿಂದಲೇ ಬಂದಿದೆ, ಆದರೆ ಇದು ಅವರ ಅನುಯಾಯಿಗಳಿಂದ ಉಲ್ಬಣಗೊಂಡಿದೆ. "*ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಆಟ, ಕನಸುಗಳು ಮತ್ತು ಅನುಕರಣೆ*" ಎಂಬ ಕೃತಿಯನ್ನು ಪಿಯಾಜೆ ಅವರು "*ಮಗುವಿನ ನೈತಿಕ ತೀರ್ಪು*" *(the moral judgement of the child)* ಮತ್ತು ಇತರ ಸಂಬಂಧಿತ ಆರಂಭಿಕ ಕೃತಿಗಳನ್ನು ಬರೆದ ಒಂದು ದಶಕದ ನಂತರ ರಚಿಸಿದ್ದಾಗ್ಯೂ, ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಬೌದ್ಧಿಕವಾಗಿ ಈ ಸಂಶೋಧನೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಗುರುತಿಸಿಕೊಂಡಿದೆ. ಫ್ರಾಯ್ಡ್ ಮತ್ತು ಡರ್ಖೈಮ್ ಎಂಬ ಇಬ್ಬರು ಚಿಂತಕರ ಬಲವಾದ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಇದು ತೋರಿಸುತ್ತದೆಯಾದರೂ, ಪಿಯಾಜೆ ಅವರ ನಂತರದ ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿ ಇವರ ಉಪಸ್ಥಿತಿಯು ಕಡಿಮೆಯಾಗಿದೆ ಅಥವಾ ಕಂಡುಬರುವುದೇ ಇಲ್ಲ. ಆಟದ ಎರಡನೇ ಹಂತದ ಪಿಯಾಜೆಯವರ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ಕಲ್ಪನಾ ಶಕ್ತಿಯ ಪಾತ್ರಕ್ಕೆ ಮತ್ತು ಮಾನಸಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆ ಮತ್ತು ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿನ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಅಂಶದೊಂದಿಗಿನ ಕಾಳಜಿಗೆ ಒತ್ತು ನೀಡುವುದರ ಮೂಲಕ ಗುರುತಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ. (ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಅಂಶದ ಬಗ್ಗೆ ಅವರ ಚರ್ಚೆಗೆ ಕಡಿಮೆ ಬೆಲೆಕಟ್ಟಲಾಗಿದ್ದು, ಆಗಾಗ, ಓದುಗರಿಗೆ ಇದು ಸಿಗದೆ ತಪ್ಪಿಹೋಗಬಹುದು). ಈ ಒತ್ತುಗಳು ಪಿಯಾಜೆಯವರ ನಂತರದ ಕೃತಿಯಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ನಿಜವಾದ ಪ್ರತಿರೂಪಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿಲ್ಲ, ಇದು ಹೆಚ್ಚು ಏಕಚಿತ್ತತೆಯಿಂದ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕವಾಗುತ್ತದೆ (ನವ-ಕಾಂಟಿಯನ್ ತರ್ಕಬದ್ಧ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ). ಮತ್ತೊಂದೆಡೆ, ಮೂರನೇ ಹಂತದ ಅವರ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು, "*ದಿ ಮಾರಲ್ ಜಡ್ಜ್‌ಮೆಂಟ್ ಆಫ್ ಚೈಲ್ಡ್*"ನಲ್ಲಿ ಹೇಳುವ ಹಾಗೆ ಹೆಚ್ಚು ವಿಸ್ತಾರವಾದ ಶೈಲಿಯಲ್ಲಿ, ಡರ್ಖೈಮ್‌ನೊಂದಿಗಿನ ಅವರ ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ತೊಡಗುವಿಕೆ ಮತ್ತು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ನೆಲೆಗೊಳಿಸುವುದನ್ನು ಡರ್ಖೈಮ್ ಅವರು ಒತ್ತಿಹೇಳುವುದರೊಂದಿಗಿನ ಅವರ ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ತೊಡಗುವಿಕೆಯನ್ನು ಬಹಿರಂಗಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಪಿಯಾಜೆಯವರ ಈ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶದ ನಿರ್ವಹಣೆಯು ಕಾಲಾನಂತರದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಕಿರಿದಾಗುತ್ತಾ ಹೋಗುತ್ತದೆ. *ದಿ ಮಾರಲ್ ಜಡ್ಜ್‌ಮೆಂಟ್ ಆಫ್ ಚೈಲ್ಡ್*ನಲ್ಲಿಯೂ ಸಹ, ಪಿಯಾಜೆಯವರು ಸಮಾಜ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಜೀವನವನ್ನು ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯ ಹಂತಕ್ಕೆ ತಗ್ಗಿಸುವ ಒಲವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ, ಆದರೆ ಅದು ಕಡಿಮೆಯಾದರೂ -ಕನಿಷ್ಠ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಂಶವಾದರೂ - ಈ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಲ್ಲಿದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, Play, Dreams and Imitation in Childhoodನ ಪೀಠಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಪಿಯಾಜೆಯವರು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಹೇಳುವಂತೆ, ಸಾಂಕೇತಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯ ಹೊರಹೊಮ್ಮುವಿಕೆಯನ್ನು ಒಂದು *ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾದ* ಕಾರ್ಯವಿಧಾನವಾಗಿ ಗುರುತಿಸುವುದು ಕೇಂದ್ರೀಯ ಗುರಿಯಾಗಿದೆ -ಆದಾಗ್ಯೂ, ಇದು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುವ ವಿವಿಧ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಿಗೆ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿದೆ. ಇದಲ್ಲದೆ, ಈ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನದ ಅಸ್ತಿತ್ವವು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ನಡುವಿನ ಯಾವುದೇ ಸಂವಹನಕ್ಕೆ ಪೂರ್ವಾಪೇಕ್ಷಿತವಾಗಿದೆ (prerequisite) ಎಂದು ಅವರು ತೋರಿಸಲು ಬಯಸುತ್ತಾರೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಸಾಮೂಹಿಕ ಅರ್ಥಗಳ ಸಂಯೋಜನೆಗೆ ಅಥವಾ ಗಳಿಕೆಗೆ ಪೂರ್ವಾಪೇಕ್ಷಿತವಾಗಿದೆ. ಪಿಯಾಜೆಯವರು ಮೂರನೆಯ ಹಂತವನ್ನು ಒಮ್ಮೆ ಗುರುತಿಸಿದ ಮೇಲೆ ಸಾಮೂಹಿಕ ಅರ್ಥಗಳು ಮತ್ತು ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಆಟಗಳಿಗೆ ಅವರು ಕೇವಲ ಸ್ಥೂಲವಾಗಿ ಗಮನಹರಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ನಂತರದ ಅವರ ಕೃತಿಯಲ್ಲಿ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಕಾಳಜಿಗಳು ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಕಣ್ಮರೆಯಾಗುತ್ತವೆ. ಪಿಯಾಜೆಯನ್ ಸಂಶೋಧಕರು ಈ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಗುರುವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಅನುಸರಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಮತ್ತೊಂದು ಸಮಸ್ಯೆಯು ಪಿಯಾಜೆಯವರ ಸ್ವಾಂಗೀಕರಣ/ಮೈಗೂಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಹೊಂದಾಣಿಕೆಗಳ ನಡುವಿನ *ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕ* ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ನಕ್ಷೆ ಮಾಡುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯಿಂದ ಉದ್ಭವಿಸಿದೆ. ಜ್ಞಾನದ ಸೃಷ್ಟಿ ಮತ್ತು ಅರ್ಜನೆಗೆ ಇವೆರಡರ ಅನ್ಯೋನ್ಯ ಕ್ರಿಯೆ (interplay) ಮತ್ತು ಏಕತೆಯು (unity) ಅವಶ್ಯವಾಗಿದೆ - ಅನುಕ್ರಮವಾಗಿ ಆಟ ಮತ್ತು ಅನುಕರಣೆಯ ಮಾನಸಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತತೆಯ ಮೇಲೆ ಇದು ನೇರವಾಗಿ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆ. (ಕನಿಷ್ಠ, ಅವರು 3 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನವರೆಗೆ ಹಾಗೆ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. 3 ವರ್ಷಗಳ ನಂತರ, ಸ್ವಾಂಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಹೊಂದಾಣಿಕೆಗಳ ವ್ಯತ್ಯಾಸವು ಈ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕವಾಗಿದೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ: ಆದರೆ ಈ ಚೌಕಟ್ಟಿನೊಳಗೆ ನಾವು ದೊಡ್ಡ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಆಟವನ್ನು ಹೇಗೆ ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದು ಅಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ). ಈ ಕ್ರಮವು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಇತರ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸುತ್ತದೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಆಟದ ಮಾನಸಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು, ಮತ್ತು ಅನುಕರಣೆಯನ್ನು ಪರಸ್ಪರ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಲಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಒಂದೇ ಆಯಾಮದ ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕ ಅಂಶಗಳಿಗೆ ಇಳಿಸಲಾಗಿದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಪಿಯಾಜೆಯವರು ಆಟವನ್ನು ಧ್ರುವೀಕೃತ ಸ್ವಾಂಗೀಕರಣದೊಂದಿಗೆ, ಅನುಕರಣೆಯನ್ನು ಧ್ರುವೀಕೃತ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇದಲ್ಲದೆ, ಅನುಕರಣೆಯಿಂದ ಆಟವನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸುವುದನ್ನು ಗಮನಿಸಿದರೆ, ಹೊಸ ಜ್ಞಾನದ ಉತ್ಪತ್ತಿಗೆ ಇವೆರಡೂ ನೇರವಾಗುವಂತೆ ಕಾಣುವುದಿಲ್ಲ. ಪಿಯಾಜೆಯವರಿಗೆ, ಬುದ್ಧಿವಂತಿಕೆಯ ಚಟುವಟಿಕೆ ಮಾತ್ರ ಹಾಗೆ ಮಾಡಬಹುದು, ಏಕೆಂದರೆ ಅವರ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಪ್ರಕಾರ ಇದು ಸ್ವಾಂಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಹೊಂದಾಣಿಕೆಗಳ ಸಮನ್ವಯ ಸಾಧಿಸುವ ಏಕೈಕ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಈಗಾಗಲೇ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ಮಾನಸಿಕ ರಚನೆಗಳ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಆಟವನ್ನು ಕುಗ್ಗಿಸುವ ಮೂಲಕ ಪಿಯಾಜೆಯವರು ಹೊಸ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಸನ್ನಿವೇಶವಾಗಿ ಆಟವನ್ನು ನೋಡುವ ಯಾವುದೇ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಮುಚ್ಚುತ್ತಾರೆ. [ಈ ಸಾಮಾನ್ಯ ಅಂಶಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಭಾಗಶಃ ವಿಮರ್ಶೆಗಳಿಗೆ ನೋಡಿ: ಶ್ವಾರ್ಟ್ಜ್‌ಮನ್. 1978, ಮತ್ತು ಸಟ್ಟನ್-ಸ್ಮಿತ್, 197l, Schwartzman. 1978, and Sutton-Smith, 197l].

ಪಿಯಾಜೆಯವರ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ದೌರ್ಬಲ್ಯವನ್ನು ಅವರ ಅನುಯಾಯಿಗಳು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಕಡೆಗಣಿಸಿದರು, ಅವರು ಈ ಮೊಟಕುಗೊಳಿಸಿದ ಆಟ ಮತ್ತು ಅನುಕರಣೆಯ ಬಗೆಯನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡರು ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ನಡುವೆ ನಿಕಟ ವಿನಿಮಯವನ್ನು ಮರುಸ್ಥಾಪಿಸಲು ಎಂದಿಗೂ ಪ್ರಯತ್ನಿಸಲಿಲ್ಲ. ಇದಲ್ಲದೆ, ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳಲ್ಲಿ Play, Dreams and Imitation in Childhood ಕೃತಿಯ ಸ್ವಾಗತವು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಪಿಯಾಜೆಯವರ ನಂತರದ ಕೆಲಸಗಳ ಸಮಗ್ರ ಪ್ರಸರಣದಿಂದ ಕಳೆಗೂಡಿದೆ, ಏಕೆಂದರೆ, ಭಾವನೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಜೀವನದ ಅಂಶಗಳು ಈ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ಪಿಯಾಗೆಟ್ ಸ್ವತಃ ನೀಡುವುದಕ್ಕಿಂತ ಕಡಿಮೆ ಗಮನವನ್ನು ಪಡೆದಿವೆ. ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಆಟವನ್ನು ಕುರಿತ ಪಿಯಾಜೆಯನ್ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಆಯಾಮದ ಅನುಪಸ್ಥಿತಿಯು ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯ ಪ್ರಭಾವಕ್ಕೆ ಜಾಗವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಿತು, ಅವರಿಗೆ ಈ ಆಯಾಮವು ಕೇಂದ್ರಸ್ಥವಾಗಿದೆ.

ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ: ಆಟವನ್ನು ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಮಂಡಿಸುವುದು

ಆಟವನ್ನು ಕುರಿತ ಮಾನಸಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಹಾದಿಯನ್ನು ರೂಪಿಸಿದ ಎರಡನೇ ಪ್ರಮುಖ ಪ್ರಭಾವಕ್ಕೆ ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ ಕಾರಣವೆಂದು ಹೇಳಬಹುದು. ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ, ಪಿಯಾಜೆ ಅವರಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿ ಮತ್ತು ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ ಅವರ ಹೆಸರನ್ನು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಸ್ಮರಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ಅವರ ವಿಧಾನವು ಪಿಯಾಜೆಯವರ ಸಮಗ್ರ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಕ್ಕೆ ಕಾರ್ಯಸಾಧ್ಯವಾದ ಪರ್ಯಾಯವಾಗಿ ಹೊರಹೊಮ್ಮುತ್ತಿದೆ ಎಂದು ತೋರುತ್ತದೆ - ಇದು

ಮನಸ್ಸಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ರಚನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಸಂಶೋಧಕರ ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ಪ್ರೇರಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಏಕೀಕರಿಸುತ್ತದೆ.

ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯ ಸಿದ್ಧಾಂತದಲ್ಲಿ ಆಟದ ಒಂದು ಅವಲೋಕನ

ಆಟದ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಮೇಲೆ ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಪ್ರಭಾವವು ಪಿಯಾಜೆಟಿಯನ್ ಪ್ರಭಾವಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಸಂಕೀರ್ಣವಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಹರಡಿದೆ. ಈ ವ್ಯತ್ಯಾಸವು ಭಾಗಶಃ ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯ ಬರಹಗಳ ಸ್ವರೂಪದಿಂದಾಗಿ ಮತ್ತು ಭಾಗಶಃ ಅವರ ಕೇಂದ್ರೀಯ ಸಂದೇಶದೊಂದಿಗೆ ಗುರುತಿಸಿಕೊಂಡವರ ಮೇಲೆ ಅವರು ಬೀರಿದ ಪ್ರಭಾವಗಳಿಂದ ಆಗಿದೆ. ಅವರ ಬರಹಗಳು ತರ್ಕರಹಿತ ಅಂತಃಪ್ರಜ್ಞೆಗಳು ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನಗಳಿಂದ ತುಂಬಿವೆ ಎಂಬ ವಾಸ್ತವದ ಹೊರತಾಗಿಯೂ, ಅವು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಹುರುಳಿಲ್ಲದವುಗಳಾಗಿವೆ ಮತ್ತು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಅಪೂರ್ಣವಾಗಿವೆ. ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನಲ್ಲಿ ಲಭ್ಯವಿರುವ ಆಟವನ್ನು ಕುರಿತ ಅವರ ಪ್ರಮುಖ ಕೆಲಸವು ಒಂದೇ ಲೇಖನಕ್ಕೆ ಸೀಮಿತವಾಗಿದೆ, ಅದು ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಉಪನ್ಯಾಸವಾಗಿ ನೀಡಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ ಮತ್ತು ಆಟವನ್ನು ಕುರಿತ ಒಂದು ಪರ್ಯಾಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ವಿಸ್ತೃತ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ಒಳಗೊಂಡಿದೆ [ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ, I933/1967; ಬ್ರೂನರ್‌ನಲ್ಲಿ ಮರುಮುದ್ರಣಗೊಂಡಿದೆ. ಜಾಲಿ, &. ಸಿಲ್ವಾ, 1976, ಮತ್ತು ಕೋಲ್ ಮತ್ತು ಇತರರು ಸಂಪಾದಿಸಿದ ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯ ಕೃತಿಯ 1978 ಸಂಪುಟದಲ್ಲಿ ಭಾಗಶಃ ಪ್ರತಿ ಮಾಡಲಾಗಿದೆ. [Vygotsky, I933/1967; reprinted in Bruner, Jolly, & Sylva, 1976, and partly reproduced in the 1978 volume of Vygotsky's work edited by Cole et al].

ಹೀಗೆ ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ, ಪಿಯಾಜೆಗಿಂತ ಭಿನ್ನವಾಗಿ, ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ಮತ್ತು ಎಚ್ಚರಿಕೆಯಿಂದ ದಾಖಲಿಸಿದ ಸಂಶೋಧನೆಯ ವಿಧಾನವನ್ನು ನೀಡುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ, ಅಂಗೀಕರಿಸಲ್ಪಟ್ಟರೆ, ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಹೊಸ ನೋಟವನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಒಂದು ಸಮುಚ್ಚಯವನ್ನು ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ಬ್ರೂನರ್ [1986] ಹೇಳುವಂತೆ ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ ಒಂದು 'ಸ್ಫೂರ್ತಿ' ಯಾಗುತ್ತಾರೆ, ಮತ್ತು, ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಊಹೆಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ಉಲ್ಲೇಖಿಸುವ ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಸಮುದಾಯದಲ್ಲಿ, ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯವರಂತಹವರ ಸ್ಫೂರ್ತಿಗಳನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುವುದು ಕಷ್ಟ. ಆದ್ದರಿಂದ ಆಟವನ್ನು ಕುರಿತ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಮೇಲೆ ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯ ಪ್ರಭಾವವು ಅವರ ಕೆಲಸದ ನೇರ ಉಲ್ಲೇಖಗಳಿಗಿಂತ, ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಅವರ 1933/1967 ಲೇಖನವು ನಮ್ಮನ್ನು ನಂಬುವಂತೆ ಸಂಚಾಲಿಸುವುದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನದನ್ನು ಮಾಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಾನು ವಾದಿಸುತ್ತೇನೆ. ವಿರೋಧಾಭಾಸವಾಗಿ, ನಾನು ನಂತರ ವಾದಿಸುವಂತೆ, ಅವರು ಹೆಚ್ಚು ಗಾಢವಾಗಿ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುವವರಿಗಿಂತ ಅವರನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ಉಲ್ಲೇಖಿಸದವರು ಹೀಗೆ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ.

ಇಲ್ಲಿ ನೀಡಲಾದ ಆಟದ ಬಗ್ಗೆ ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯ ನಿಲುವಿನ ರೂಪರೇಖೆಯು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಅವರ I933/1967 ಲೇಖನವನ್ನು ಆಧರಿಸಿದೆ, ಆದರೆ ಚರ್ಚೆಯ ಮಾಹಿತಿ ತಿಳಿಸಲು ನಾನು ಅವರ ದೊಡ್ಡ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಸಹ ಗಮನಿಸುತ್ತೇನೆ. ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯ ಪ್ರಕಾರ, ನಿಜವಾದ ಆಟವು ಸುಮಾರು 3 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ನಟನೆಯ ಆಟದೊಂದಿಗೆ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗುತ್ತದೆ, ಅದನ್ನು ಅವರು ಸಾಮಾಜಿಕ ನಾಟಕೀಯ ಆಟದಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಅವರ ಪ್ರಕಾರ, ಆಟವು ಯಾವಾಗಲೂ *ಸಾಮಾಜಿಕ* ಸಾಂಕೇತಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿದೆ. ಇದು ವಿಶಿಷ್ಟವಾಗಿ ಒಂದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ; ಮತ್ತು ಕಥಾಂಶಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ವಿಷಯಗಳು, ಕಥೆಗಳು ಅಥವಾ ಪಾತ್ರಗಳು ಅವರ ಸಮಾಜದ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವಸ್ತುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಕ್ಕಳ ತಿಳುವಳಿಕೆ

ಮತ್ತು ವಿನಿಯೋಗವನ್ನು (appropriation) ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತವೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಚಿಕ್ಕ ಮಗು ಏಕಾಂಗಿಯಾಗಿ ಆಡುತ್ತಿದ್ದರೂ ಸಹ, ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ ಈ ರೀತಿಯ ಆಟವನ್ನು ಇನ್ನೂ ಪ್ರಮುಖ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಾರೆ ಏಕೆಂದರೆ ಆಟದ ವಿಷಯಗಳು ಅಥವಾ ಕಥಾಂಶಗಳು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಅಂಶಗಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತವೆ. ಇದಲ್ಲದೆ, ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ ಈ ರೀತಿಯ ಏಕಾಂಗಿ ಆಟವು ಒಂದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಭಾಗವಹಿಸುವವರನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಆಟಕ್ಕಿಂತ ನಂತರದ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಆಟದ ಮೂಲಭೂತವಾದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುಣಲಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯವರು ಕೊಡುವ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು, ನಾವು ಅವರ ಮಾನಸಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ದೊಡ್ಡ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ. ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯ ಆರಂಭದ ವಿಷಯವೆಂದರೆ, ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳು ವಿಶಿಷ್ಟವಾದ ಮಾನವ ಕಾರ್ಯಗಳಿಗೆ ಆಧಾರವಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಶಾರೀರಿಕ ಮತ್ತು ಮಾನಸಿಕ ಸ್ವಭಾವಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರೂ, ಅವರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಅವರು ತಮ್ಮನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವ ಸಮುದಾಯದ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಅಭ್ಯಾಸಗಳು ಮತ್ತು ಆಲೋಚನೆಗಳ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಿಂದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ರೂಪುಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಬೇರೆ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಮಗುವು ಮೊದಲಿನಿಂದ ಪರಿಕಲ್ಪನಾ ಪ್ರಪಂಚವನ್ನು ಸೃಜಿಸುವ ಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿದೆ ಎಂದು ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ (ಇದು ಪಿಯಾಜೆಯವರು ತಿಳಿಸಲು ಒಲವು ತೋರುವ ಅನಿಸಿಕೆ). ಬದಲಿಗೆ, ಮಕ್ಕಳು ಮೊದಲೇ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪ್ರಪಂಚದ ಪರಿಕಲ್ಪನಾ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಸೂಕ್ತವಾಗಿ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕು, ಅದು ಪೋಷಕರು, ಇತರ ವಯಸ್ಕರು (ಸಂಶೋಧಕರು ಸಹ), ಮತ್ತು ಗೆಳೆಯರಿಂದ ಅವರಿಗೆ ರವಾನಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿರುತ್ತವೆ.

ಹೀಗಾಗಿ, 'ಉನ್ನತ ಮಾನಸಿಕ ಕಾರ್ಯಗಳ' ಸೃಷ್ಟಿ ಮತ್ತು ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸುವಲ್ಲಿ, ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆ ಮತ್ತು ಸಂವಹನದ ಮೂಲಕ ಅದರ ರವಾನೆಗೆ ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರವನ್ನು ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ಮಕ್ಕಳು ಏಕಾಂಗಿಯಾಗಿ ಬೆಳೆಯುವುದಿಲ್ಲ, ಆದರೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯೂಹದಲ್ಲಿ (social matrix) - ಹೆಚ್ಚು ನಿಖರವಾಗಿ, ವ್ಯೂಹಗಳ ಒಂದು ಸಮುಚ್ಚಯದಲ್ಲಿ (a set of matrics) ಬೆಳೆಯುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ ಒತ್ತಿಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಈ ಮ್ಯಾಟ್ರಿಕ್ಸ್‌ಗಳು ಎರಡು ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶಗಳ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಪರ್ಕದಿಂದ ರೂಪುಗೊಂಡಿವೆ - ಒಂದೆಡೆ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ಮತ್ತು ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಸಮಾಜದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಘಟನೆ ಮತ್ತು ಅದರ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಿಂದ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಕುಟುಂಬ, ಶಾಲೆ, ಮಾರುಕಟ್ಟೆ) ರೂಪುಗೊಂಡ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮತ್ತು, ಮತ್ತೊಂದೆಡೆ, ಸಮಾಜದ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪರಂಪರೆಯಾಗಿರುವ ಸಾಮೂಹಿಕವಾಗಿ ವಿಸ್ತರಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಪರಿಕಲ್ಪನಾ ಮತ್ತು ಸಾಂಕೇತಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು. ಸಂಸ್ಕೃತಿಯಲ್ಲಿ ಸಾಕಾರಗೊಂಡಿರುವ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮಾಹಿತಿಯ ತುಣುಕುಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ರಚನೆಗಳನ್ನು ಸಂಘಟಿಸುವುದನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ. [ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿದ ಮತ್ತು ಸ್ವಲ್ಪ ವಿಭಿನ್ನವಾದ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಸಂಪ್ರದಾಯದಿಂದ ಪಡೆದ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಮತ್ತು ಗಮನಾರ್ಹವಾಗಿ ಇದೇ ರೀತಿಯ ವಿವರಣೆಗಾಗಿ, ಗೀರ್ಟ್ಜ್, 1973, Geertz, 1973, 33-83ನೇ ಪುಟಗಳನ್ನು ನೋಡಿ.]

ಒಂದು ಮಗು ಹೆಚ್ಚು ಬುದ್ಧಿವಂತ ಮತ್ತು ಸಮರ್ಥ ಗೆಳೆಯರನ್ನು ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪರಂಪರೆಯನ್ನು ರವಾನಿಸುವ ವಯಸ್ಕರನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುವಂತಹ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಬೆಳೆಯುತ್ತದೆ. ಲಿಖಿತ ದಾಖಲೆಗಳು ಅಥವಾ ಇತರ

ಭೌತಿಕ, ಯಾಂತ್ರಿಕ ಅಥವಾ ಸಾಂಕೇತಿಕ ಪ್ರಾತಿನಿಧ್ಯಗಳಂತಹ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಕಲಾಕೃತಿಗಳ ಬಳಕೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ

ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಸಂವಹನದ ಮೂಲಕ ಪ್ರಾಥಮಿಕವಾಗಿ ಈ ರವಾನೆಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ, ಮಾನಸಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯು ನಂತರ ಸಾಮಾಜಿಕದಿಂದ (ಪರಸ್ಪರ ಮನಸ್ಸುಗಳ ಮಧ್ಯದಿಂದ- interpsychological) ವೈಯಕ್ತಿಕ (intrapsychological) ಸ್ತರಕ್ಕೆ ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತದೆ [ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ, 1978,1986, 1987: ವರ್ಟ್ಸ್ಚ್, 1985 [Vygotsky, 1978,1986, 1987: Wertsch. 1985].

ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ ಅವರ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತದಲ್ಲಿನ ಕೇಂದ್ರೀಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು 'ಸಮೀಪಸ್ತ ವಿಕಾಸ ವಲಯ' (zone of proximal development), ಇದನ್ನು ಅವರು ಹೀಗೆ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುತ್ತಾರೆ - ' ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಸಮಸ್ಯೆ ಪರಿಹಾರ ಮಾಡುವ ಮೂಲಕ ನಿರ್ಧರಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಮಗುವಿನ *ನಿಜವಾದ* ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಮಟ್ಟ' ಮತ್ತು 'ವಯಸ್ಕರ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನದಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ಹೆಚ್ಚು ಸಮರ್ಥ ಗೆಳೆಯರ ಸಹಯೋಗದೊಂದಿಗೆ ಸಮಸ್ಯೆ ಪರಿಹರಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ನಿರ್ಧರಿಸಲ್ಪಟ್ಟ '*ಸಂಭಾವ್ಯ* ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಮಟ್ಟ'ಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸ [1978. ಪು. 86]. ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಅವರ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರಪಂಚವು ಮಗುವಿನ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿಸುವ ಮತ್ತು ಉತ್ತೇಜಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಸೆರೆಹಿಡಿಯಲು ಉದ್ದೇಶಿಸಲಾಗಿದೆ, ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯವರು ಸಮಾಜವು ಪೋಷಕರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು ವಹಿಸುವ ವಿಶೇಷ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇತರ ವಿಷಯಗಳ ಜೊತೆಗೆ, ಈ ಪಾತ್ರವು ಭಾಷಾ ಮತ್ತು ಇತರ ಸಾಂಕೇತಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು, ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ರೂಪರೇಖೆಗಳು ಮತ್ತು ವಾಸ್ತವಿಕ ಜ್ಞಾನಗಳು ಸೇರಿದಂತೆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಂಚಿತ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ರವಾನೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಪ್ರಪಂಚವನ್ನು ಕುರಿತ ಮಕ್ಕಳ ಅರ್ಥಕಲ್ಪನೆಗೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ನೀಡುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಅವರು ಎದುರಿಸುವ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಭೌತಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ವಿದ್ಯಮಾನಗಳನ್ನು ವ್ಯವಸ್ಥಿತಗೊಳಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ.

'ಸಮೀಪಸ್ತ ವಿಕಾಸ ವಲಯ'ದ ವಾಸ್ತವೀಕರಣವು ಸಹಭಾಜಿತ(shared) ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಚೌಕಟ್ಟಿನೊಳಗಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಸ್ಪರ ಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಪರಸ್ಪರ ಕ್ರಿಯೆಯು ಸೂಚನೆ ಮತ್ತು ಇತರ ರೀತಿಯ ಜಂಟಿ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರಬಹುದು. ಮಗು ಸೂಕ್ತವಾಗಿ ಅವನ ಅಥವಾ ಅವಳ *ಸಂಭಾವ್ಯ* ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಸಜ್ಜಾದಾಗ ಅಂತಹ ಪರಸ್ಪರ ಕ್ರಿಯೆಯಿಂದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಯೋಜನವನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತದೆ, ತನ್ಮೂಲಕ ನಿಜವಾದ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಮುನ್ನಡೆಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ ಅಭಿಪ್ರಾಯ ಪಡುತ್ತಾರೆ. ರೋಗೋಫ್ ಮತ್ತು ವರ್ಟ್ಸ್ [1984] (Rogoff and Wertsch [1984] ನಮಗೆ ತಿಳಿಸಿದಂತೆ:

> 'ಬೋಧನೆಯು ಈಗಾಗಲೇ ಪೂರ್ಣಗೊಂಡಿರುವ ಹಂತಗಳ ಕಡೆಗೆ ಉದ್ದೇಶಿತವಾಗಿರಬೇಕು' ಎಂಬ ಕಲ್ಪನೆಯ ಮೇಲೆ ಆಧಾರಿತವಾದ ಸೂಚನೆಯ/ಬೋಧನೆಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ ಟೀಕಿಸಿದರು. ಅದರ ಬದಲಾಗಿ, *'ಸೂಚನೆ/ಬೋಧನೆಯು ಬೆಳವಣಿಗೆಗೂ ಮೊದಲೇ ಸಾಗಿದಾಗ ಮಾತ್ರ ಒಳ್ಳೆಯದು. ಅದು ಸಮೀಪಸ್ತ ವಿಕಾಸ ವಲಯದಲ್ಲಿ ಪಕ್ವತೆಯ ಹಂತದಲ್ಲಿರುವ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ಜಾಗೃತಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಜೀವನಕ್ಕೆ ಪ್ರಚೋದಿಸುತ್ತದೆ'* ಎಂದು ಅವರು ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಸೂಚನೆಯು ಅತ್ಯಂತ ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸುತ್ತದೆ [ಪು. 3, ಮೂಲದಲ್ಲಿ ಓರೆ ಅಕ್ಷರಗಳಲ್ಲಿವೆ].

ಈ ದೊಡ್ಡ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ ತನ್ನ ಆಟದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುತ್ತಾರೆ. ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ, ಆಟವನ್ನು ಸರಳವಾಗಿ ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುವ ಬದಲು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ

ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಅದು ಗಮನಾರ್ಹವಾಗಿ ನೆರವಾಗುತ್ತದೆಂದು ಅರ್ಥೈಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅವರು ಆಟವನ್ನು ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಾರೆ. ನಿಸ್ಸಂಶಯವಾಗಿ ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ ಮಾನವರಲ್ಲಿ ಆಟದ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಜೈವಿಕ ನೆಲೆಗಳನ್ನು ನಿರಾಕರಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಏಕೆಂದರೆ ಪ್ರಾಣಿಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಸಹ ಅಂತಹ ಸ್ವಭಾವವನ್ನು ಗಮನಿಸಬಹುದು, ಮತ್ತು ಸಾಂಕೇತಿಕತೆಯ *ಸಾಮರ್ಥ್ಯ*ವು ಮಾನವರ ಆನುವಂಶಿಕ ರಚನೆಯ ಭಾಗವಾಗಿದೆ ಎಂದು ಅವರು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಈ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ವಾಸ್ತವೀಕರಣ ಮತ್ತು ರೂಪಿಸುವಿಕೆಯು ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುಂಪುಗಳ ಸಾಮೂಹಿಕವಾಗಿ ವಿಸ್ತೃತವಾದ ಸಾಂಕೇತಿಕ ಮತ್ತು ಮಾನದಂಡ ಸಂಬಂಧಿತ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಮಧ್ಯಸ್ಥಿಕೆಯನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ, ಮತ್ತು ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಸ್ವರೂಪವು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ಮಹತ್ವದ ಶೋಧನೆಯ ವಿಷಯವಾಗಿದೆ ಎಂದು ಅವರು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಪಿಯಾಜೆ ಅವರು ಎಲ್ಲಿ ನಿಲ್ಲಿಸಿದ್ದಾರೋ ಅಲ್ಲಿಂದ ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ ಸುಲಭವಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಅಥವಾ ಸಾಮಾಜಿಕ ಆಟದ ಬಗ್ಗೆ ಅವರ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯನ್ನು ನೇರವಾಗಿ ಪಿಯಾಜೆಯವರ ಪೂರ್ವಸಾಮಾಜಿಕ ಆಟದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗೆ ಸೇರಿಸಬಹುದು ಎಂದು ಹೇಳಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ, ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯವರ ಅಭಿಪ್ರಾಯವು ಪಿಯಾಜೆಯವರು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿದ ಆಟದ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಅನುಕರಣೆಯನ್ನು ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಪ್ರಶ್ನಿಸುತ್ತದೆ. ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯವರ ಅಭಿಪ್ರಾಯ ಸರಿಯಿದ್ದರೆ, ಪಿಯಾಜೆಯವರ ಆಟದ ಹಿಂದಿನ ಹಂತಗಳ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯನ್ನು ಮರುಪರಿಶೀಲಿಸಬೇಕಿದೆ, ಏಕೆಂದರೆ ಪಿಯಾಜೆಯವರು 'ಸಾಂಕೇತಿಕ ಆಟ' ಎಂದು ಕರೆಯುವುದು ಈಗಾಗಲೇ ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿದೆ, ಪಿಯಾಜೆಯವರು ಯಾವುದನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಿ ವೈಶಿಷ್ಟ್ಯದ ಸಂಕೇತಗಳೆಂದು (idiosyncratic symbols) ಗ್ರಹಿಸುತ್ತಾರೋ ಅವು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಅಂಶಗಳಿಂದ ಮಾಡಲ್ಪಟ್ಟಿವೆ ಮತ್ತು ಈ ಸಂಕೇತಗಳನ್ನು ಒಟ್ಟಾಗಿ ಸೇರಿಸಿರುವ ವಿಧಾನಗಳು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕವಾಗಿ ರೂಪಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿವೆ.

ಆಟದ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಹೇಳುವಾಗ, ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ ಎರಡು ಪ್ರಮುಖ ಮತ್ತು ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧಿತ ಘಟಕಗಳ ಉಪಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಒತ್ತಿಹೇಳುತ್ತಾರೆ: (ಎ) ಒಂದು ಕಾಲ್ಪನಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶ. ಮತ್ತು (ಬಿ) ಕಾಲ್ಪನಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಸೂಚ್ಯವಾದ ನಿಯಮಗಳು. ಕಾಲ್ಪನಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶವು ಕೇವಲ ಸೋಗಿನ ಆಟಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರವಲ್ಲ ನಿಯಮಗಳ ಆಟಗಳಿಗೂ ಕೂಡ ವಿಶಿಷ್ಟ ಲಕ್ಷಣವಾಗಿದೆ, ಆದಾಗ್ಯೂ ಈ ಎರಡನೆಯದರಲ್ಲಿ ಕಾಲ್ಪನಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶವು ಅಡಗಿರುವಂತೆ ಸೂಚ್ಯವಾಗಿ ಇರಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಚೆಸ್‌ನ (ಅತ್ಯಂತ ಅಮೂರ್ತ) ಆಟವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ನಟರು - ರಾಜ, ರಾಣಿ, ಸೈನಿಕ ಮುಂತಾದ ಜನರಿಂದ ಕೂಡಿದ್ದು, ನಿರ್ದಿಷ್ಟಪಡಿಸಿದ ಮತ್ತು ನಿಯಮ-ಬದ್ಧ ಮಾರ್ಗಗಳಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಚಲಿಸಬಲ್ಲ ಕಾಲ್ಪನಿಕ ಪ್ರಪಂಚದಿಂದ ರಚಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ. ನಿಯಮಗಳ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ಆಟದ ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತದೆ: ಪ್ರತಿಯಾಗಿ, ಈ ನಿಯಮಗಳು ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ಕ್ರಿಯೆಗಳು ಆಟದ ಸನ್ನಿವೇಶದಿಂದ ಅವುಗಳ ಅರ್ಥಗಳನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತವೆ. ಸಮಾನವಾಗಿ. *ನಿಯಮಗಳ* ಉಪಸ್ಥಿತಿಯು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ 'ನಿಯಮಗಳೊಂದಿಗಿನ ಆಟಗಳಿಗೆ' ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ, ಸೋಗಿನ ಆಟಕ್ಕೂ ಒಂದು ಮಿತಿ ನಿರ್ಧಾರಕ ಲಕ್ಷಣವಾಗಿದೆ. (ಇಲ್ಲಿ ನಿಯಮಗಳು ಬಹುಶಃ ಸೂಚ್ಯವಾಗಿದ್ದಾಗ್ಯೂ, ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಮಕ್ಕಳು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಪಾತ್ರಗಳ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ ಅವರ ನಡವಳಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ವಿಧಿಸುವ ನಿರ್ಬಂಧಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿದರೆ ಈ ಸೂಚ್ಯ ನಿಯಮಗಳು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗುತ್ತವೆ. ಮಕ್ಕಳು 'ತಾಯಿ' ಅಥವಾ 'ತಂದೆ' ಎಂದು ನಟಿಸುವಾಗ ಅವರು ಬಯಸಿದ ಯಾವುದೇ ನಡವಳಿಕೆಯನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು

ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ, ಆದರೆ ಅವರು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡಂತೆ ತಾಯಿಯ ಅಥವಾ ತಂದೆಯ ನಡವಳಿಕೆಯ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಲು ಮತ್ತು ಅನುಸರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಬೇಕು. ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಯತ್ನವು ಇಲ್ಲಿ ಸೇರಿದೆ: 'ನಿಜ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಮಗುವು ಗಮನಿಸದೆ ಹೋದದ್ದು ಆಟದಲ್ಲಿ ನಡವಳಿಕೆಯ ನಿಯಮವಾಗುತ್ತದೆ' [ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ, 1933/1967, ಪು. 9]. ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಸೋಗಿನ ಆಟ ಮತ್ತು ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಆಟಗಳು ಒಂದೇ ನಿರಂತರತೆಯ ಎರಡು ಧ್ರುವಗಳಾಗಿವೆ, ಮತ್ತು ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯವರು ಆಟದ ದೀರ್ಘಾವಧಿಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು - ಸೂಚ್ಯ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಕಾಲ್ಪನಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶದಿಂದ (ಸೋಗಿನ ಆಟ) ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ನಿಯಮಗಳಿರುವ ಸೂಚ್ಯವಾದ ಕಾಲ್ಪನಿಕ ಆಟಗಳ (ನಿಯಮಗಳಿರುವ ಆಟಗಳು) ನಡುವೆ - ಕ್ರಮೇಣವಾಗಿ ಆಗುವ ಚಲನೆ ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ.

ಸೋಗಿನ ಆಟದಲ್ಲಿ ಮಗುವಿನ ಕಾಲ್ಪನಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶದ ಸೃಷ್ಟಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ, ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಫ್ರಾಯ್ಡಿಯನ್ ಪ್ರಕಾರದ ಸೈಕೋಡೈನಾಮಿಕ್ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಆಧರಿಸುತ್ತಾರೆ (ಆದಾಗ್ಯೂ, ಅವರು ಬರೆಯುತ್ತಿದ್ದ ಸಮಯದಲ್ಲಿನ ರಾಜಕೀಯ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯ ಕಾರಣಗಳಿಗಾಗಿ ಭಾಗಶಃ ಅವರು ಫ್ರಾಯ್ಡ್ ಅನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಉಲ್ಲೇಖಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ವಿವರಿಸಬಹುದು). ಇಂತಹ ನಡವಳಿಕೆಯ ಪ್ರೇರಕ ಆಧಾರವನ್ನು ಪ್ರಾಥಮಿಕವಾಗಿ ಕೇವಲ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕವೆಂದು ನೋಡುವ ಬದಲು ಸಾಮಾಜಿಕ-ಭಾವನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ನೋಡಲು ಇದು ಅವರಿಗೆ ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ ಹೇಳುವಂತೆ, ಶಾಲಾಪೂರ್ವ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಆಗುವ ಬಹುಸಂಖ್ಯೆಯ ಅಗತ್ಯಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ತಕ್ಷಣವೇ ನೆರವೇರಿಸಲು/ಅರಿತುಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಆಟವು ಕಲ್ಪನೆಯ ಬಳಕೆಯ ಮೂಲಕ ಕೈಗೂಡದ ಬಯಕೆಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಸಾಧನೆಯು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮತ್ತು ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕ ಬಯಕೆಗಳ ತೃಪ್ತಿಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುವುದು ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ, ಹೆಚ್ಚು ಸಾಧಾರಣವಾದ ಮತ್ತು ಅಸ್ಪಷ್ಟವಾದವುಗಳನ್ನೂ ಸಹ ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯ ವಾದವನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸುತ್ತಾ ಲಿಯೊಂಟಿಯೆವ್ [1959/1981, Leontiev I959/198I] ಅವರು ತಮ್ಮ ವಿವರಣೆಯಲ್ಲಿ ಸೂಚಿಸುವಂತೆ, ಈ ಬಯಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಅತ್ಯಂತ ಪ್ರಮುಖವಾದವುಗಳು ವಯಸ್ಕರಂತೆ ವರ್ತಿಸುವ ಇಚ್ಛೆ ಅಥವಾ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅವಶ್ಯಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಅಸಮರ್ಥರಾಗಿದ್ದರೂ ತಾವಾಗಿಯೇ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಮಕ್ಕಳ ಇಚ್ಛೆಯ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತವಾಗಿವೆ.

ಜೊತೆಗೆ, ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳು ಈ ಕಾಲ್ಪನಿಕ ತೃಪ್ತಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಒಂದು ಮಟ್ಟದ 'ಸ್ವಯಂ ನಿಯಂತ್ರಣ' ಮತ್ತು 'ತಕ್ಷಣದ ಪ್ರಚೋದನೆಗೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವ' (ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ, 1933/1967) ಅಗತ್ಯವಿದೆ ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ - ಅಂದರೆ, ಇದಕ್ಕಾಗಿ ನಿಯಮಗಳಿಗೆ ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಿತವಾಗಿ ಒಳಪಡುವ (submission) ಅಗತ್ಯವಿದೆ, ಎಂದು ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ನಿಯಮ- ಬದ್ಧ ಜಗತ್ತಿಗೆ (rule-governed universe) ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಿತವಾಗಿ ಒಳಪಡುವ ಮೂಲಕ ಮಕ್ಕಳು ಸಶಕ್ತರಾಗುತ್ತಾರೆ - ಇದು ಡರ್ಖೈಮಿಯನ್ ಕಲ್ಪನೆಯಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಪಿಯಾಜೆಯವರ *The Moral Judgement of the Child* ಮೂಲಕ ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯವರಿಗೆ ಇದು ತಿಳಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದ್ದು, ಅವರ ಮೇಲೆ ಗಣನೀಯ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಿತು [ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ,1933/1967, ಪು.10]. ಮಕ್ಕಳು ಆಟದ ನಿಯಮಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಒಳಪಡಿಸಿಕೊಂಡಾಗ, ಸರಳವಾದ ಸೋಗು ಆಟದಲ್ಲಿ ಒಂದು ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸಿಕೊಂಡಾಗಲೂ, ಅವರು ತಮ್ಮನ್ನು ಆಟದ-ಜಗತ್ತಿಗೆ ಸಾಗಿಸುವ ಮೂಲಕ ಬಾಹ್ಯ

ಸನ್ನಿವೇಶದ ನಿರ್ಬಂಧಗಳಿಂದ ಮುಕ್ತರಾಗುತ್ತಾರೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಆಟದ ನಿಯಮಗಳು, 'ಪಿಯಾಜೆಯವರು ಹೇಳುವಂತೆ, ಸ್ವಯಂ ನಿರ್ಬಂಧ (self -constraint) ಮತ್ತು ಸ್ವಯಂ ನಿರ್ಣಯದ (self-determination) ನಿಯಮಗಳಾಗುತ್ತವೆ' [ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ, 1933/1967, ಪು. 10]. ಹೀಗಾಗಿ, ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಆಸೆಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಸ್ವಯಂ-ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿದ ನಿಯಮಗಳಿಗೆ ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಿತ ವಿಧೇಯತೆಯ ಅಗತ್ಯವಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ನಿಯಮ-ಬದ್ಧ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿನ ಸಹಕಾರದಿಂದ ಅವರ ವೈಯಕ್ತಿಕ ತೃಪ್ತಿಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಆಟದಿಂದ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ[1].

ಮಗುವಿನ ಜೀವನದ ಆರಂಭಿಕ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ, 'ಆಟವು ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಮೂಲವಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಸಮೀಪಸ್ತ ವಿಕಾಸ ವಲಯವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತದೆ' [ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ, 1933/1967, ಪು. 16]. ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿಯಮಗಳ ಸ್ವಯಂ-ಸಬಲೀಕರಣದ (self-empowering) ಆಂತರಿಕೀಕರಣಕ್ಕೆ ಕಾಲ್ಪನಿಕ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಮೂಲಕ, ಆಟವು 'ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಿತ ಉದ್ದೇಶಗಳ ಸೃಜನೆ ಮತ್ತು ನೈಜ-ಜೀವನದ ಯೋಜನೆಗಳು ಮತ್ತು ಸ್ವಇಚ್ಛಿತ (volitional) ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ನೆರವಾಗುತ್ತದೆ – ಈ ಎಲ್ಲವೂ ಆಟದಲ್ಲಿ ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಅತ್ಯುನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಶಾಲಾಪೂರ್ವ ಬೆಳವಣಿಗೆ'ಯನ್ನಾಗಿಸುತ್ತವೆ [ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ, 1933/1967, ಪು. 16]. ಈ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿ, ಶಾಲಾಪೂರ್ವ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಆಟವು 'ಮುನ್ನಡೆಸುವ ಚಟುವಟಿಕೆ'ಯ (leading activity) ಪಾತ್ರವನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ - ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಯು ಮಗುವಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಮಾನಸಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಹೊಸ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಪ್ರಗತಿಗಳ ಪ್ರಮುಖ ಮೂಲವಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಪಾತ್ರವು ಆಟವು ಶಾಲಾಪೂರ್ವ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಅಡಿಗಡಿಗೆ ಸಂಭವಿಸುವ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಸ್ವರೂಪವಾಗಿದೆ, ಅಥವಾ ಅವರ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ನೆರವಾಗುವ ಏಕೈಕ ಪಾತ್ರವಾಗಿದೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸುವುದಿಲ್ಲ; ಆದರೆ ಇದು ಪ್ರಮುಖ ಪ್ರಗತಿಗಳ ಮೂಲವಾಗಿದೆ, ಪ್ರತಿಯಾಗಿ, ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ಮಾನಸಿಕ ಕಾರ್ಯಗಳ ಪುನರ್‌ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಒತ್ತಾಯಿಸುತ್ತದೆ.

> ಆಟದಲ್ಲಿ ಮಗು ಯಾವಾಗಲೂ ತನ್ನ ಸರಾಸರಿ ವಯಸ್ಸು ಮತ್ತು ದೈನಂದಿನ ನಡವಳಿಕೆಯನ್ನು ಮೀರಿರುತ್ತದೆ; ಆಟದಲ್ಲಿ, ತನಗಿಂತ ಎತ್ತರವಾಗಿರುವಂತೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಭೂತಕನ್ನಡಿಯಲ್ಲಿನ ಕೇಂದ್ರಬಿಂದುವಿನಲ್ಲಿರುವಂತೆ, ಆಟವು ಎಲ್ಲಾ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿತ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಒಳಗೊಂಡಿದೆ; ಆಟದಲ್ಲಿ, ಮಗು ತನ್ನ ಸಾಮಾನ್ಯ ನಡವಳಿಕೆಯ ಮಟ್ಟವನ್ನು ದಾಟಿ ಮುಂದೆ ಸಾಗಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿರುವ ಹಾಗೆ [ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ, 1933/1967, ಪು. 16].

ಹೀಗಾಗಿ, ಆಟವು ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಪ್ರಪಂಚವನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸಲು ಅವಕಾಶವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ; ಆದ್ದರಿಂದ ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯವರು, ಶಾಲಾಪೂರ್ವ-ವಯಸ್ಸಿನ ಮಗುವಿಗೆ ಆಟದ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಪ್ರಯೋಜನಗಳನ್ನು, ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ವಿಷಯವಾಗಿ, ನಂತರದ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಯಶಸ್ವಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಸಂಭವಿಸುವ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಮೂಲಮಾದರಿಯಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಆಟದ ಮೂಲಕ ಬೆಳೆಸಲಾದ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಮರುಸಂಘಟನೆಯ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ನಿರ್ಣಾಯಕ ರೂಪವನ್ನು ವಿವರವಾಗಿ ತಿಳಿಸುತ್ತಾ, ಸೋಗಿನ ಆಟದ ಮೂಲಕ

---

[1] ಈ ಸಂಬಂಧಗಳು ನನಗೆ ವೈಂಟ್ರಾಬ್ [1974, Weintraub [1974] ಅವರ ಲೇಖನವನ್ನು ಓದುವ ಮೂಲಕ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಯಿತು. ಪ್ರಸ್ತುತ ಲೇಖನದಲ್ಲಿನ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಲಾದ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಚರ್ಚೆಗಳು ವೈನ್‌ಟ್ರಾಬ್‌ನ ಆಲೋಚನೆಗಳಿಗೆ ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಋಣಿಯಾಗಿದೆ, ಇದರಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಬೇರೆಡೆ ಅದನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ಮೊದಲು ತಕ್ಷಣದ ಬಾಹ್ಯ ಪರಿಸರದ ಕಟ್ಟುಪಾಡುಗಳಿಂದ ಮುಕ್ತಗೊಳಿಸಲು ಮಗುವಿಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು, ಈ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ, ಸುಸಂಬದ್ಧ ಮತ್ತು ಸ್ವತಂತ್ರ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಚಿಂತನೆಯನ್ನು ಸಂಘಟಿಸುವ ಕಡೆಗೆ ಮೊದಲ ಹೆಜ್ಜೆ ಇಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯವರು ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಮೂಲತಃ ಅರ್ಥ (ಪದ) ಮತ್ತು ಗ್ರಹಿಕೆ, ಅರ್ಥ ಮತ್ತು ವಸ್ತು, ಮತ್ತು ಅರ್ಥ ಮತ್ತು ಕ್ರಿಯೆಯ ನಡುವಿನ ನಿಕಟ ಸಮ್ಮಿಳನವನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಲು ಆಟವು ಸಹಾಯಮಾಡುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ವಯಸ್ಕನು ಮಗುವಿಗೆ ಒಂದು ಪದವನ್ನು ಹೇಳಿದಾಗ, ಮಗು ವಸ್ತುವನ್ನು ಹುಡುಕಲು ಸುತ್ತಲೂ ನೋಡುತ್ತದೆ; ಹವಾಮಾನವು ಉತ್ತಮವಾಗಿದ್ದಾಗ, ಕೆಟ್ಟ ಹವಾಮಾನದ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡಲು ಮಗುವಿಗೆ ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಸೋಗಿನ ಆಟದ ಮೂಲಕ, ಮಗುವು ಅರ್ಥ ಮತ್ತು ನೋಟದ (vision) ಕ್ಷೇತ್ರಗಳನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅರ್ಥಗಳನ್ನು ಅವುಗಳ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ವಾಚ್ಯಾರ್ಥಗಳಿಂದ (referents) ಬೇರ್ಪಡಿಸುವ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ಕಾಲ್ಪನಿಕ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಆಟದ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ, ಮರದ ತುಂಡು ಗೊಂಬೆಯಾಗುತ್ತದೆ ಅಥವಾ ಕೋಲು ಕುದುರೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ, ಸೋಗಿನ ಆಟವು ಕಲ್ಪನೆಯಲ್ಲಿ - ಅರ್ಥಗಳಿಂದ ಪ್ರಾಬಲ್ಯ ಹೊಂದಿರುವ ಪ್ರಪಂಚದ- ಸೃಷ್ಟಿಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ, ಇದರಲ್ಲಿ ಕ್ರಿಯೆಯು ವಸ್ತುಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಆಲೋಚನೆಗಳಿಂದ ಉಂಟಾಗುತ್ತದೆ. ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ, ಕಲ್ಪನೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವ ಮೂಲಕ, ಆಟವು ಅಮೂರ್ತ 'ಆಂತರಿಕ' (internalized) ಚಿಂತನೆಗೆ ದಾರಿಯನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸುತ್ತದೆ [ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ,1933/1967; ಎಲ್'ಕೋನಿನ್. 1971, Vygotsky, 193 3/1967; El'konin. 197 l].

ಆಟದ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಮೇಲೆ ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯ ಪ್ರಭಾವ

ಆಟದ ಸಾಹಿತ್ಯದಲ್ಲಿ ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ? ಅತ್ಯಂತ ನೇರವಾದ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಉಲ್ಲೇಖಿಸಲಾದ ಪ್ರಭಾವವು ಸಾಂಕೇತಿಕ ಆಟದಲ್ಲಿ ಬದಲಿ ವಸ್ತು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಅಧ್ಯಯನಗಳಲ್ಲಿದೆ [ಉದಾ., ಫೀನ್, 1979,1981; ರೂಬಿನ್ ಮತ್ತು ಇತರರು, 1983, Fein, I979, 1981; Rubin et al., 1983]. ಆರಂಭದಲ್ಲಿ

ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ [1933/1967] ಮತ್ತು ನಂತರ ಎಲ್'ಕೊನಿನ್ [1971] 'ಆಧಾರ ಗೂಟ'(pivot)ವಾಗಿ ಬಳಸಿದ ವಸ್ತುವಿನ ಪಾತ್ರದ ಬಗ್ಗೆ ಮತ್ತು ಬದಲಿಸಿದ ವಸ್ತುವಿನೊಂದಿಗೆ ಅದರ ಹೋಲಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಹೇಳಿಕೆಗಳನ್ನು ನೀಡಿದರು. ಹಲವಾರು ಸಂಶೋಧಕರು ಈ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಹೇಳಿಕೆಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿದ್ದಾರೆ ಮತ್ತು ವಿವರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಆದರೆ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಈ ಮಾರ್ಗವು ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯ ದೊಡ್ಡ ಯೋಜನೆಯ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಚೌಕಟ್ಟಿನೊಳಗೆ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿರುವ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ನೆಲೆಗೊಳಿಸಿರುವುದಿಲ್ಲ.

ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯ ಕೆಲಸವನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುವ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಮತ್ತೊಂದು ಮಾರ್ಗವು ಸೃಜನಶೀಲತೆ, ಸಮಸ್ಯೆ-ಪರಿಹರಿಸುವುದು ಅಥವಾ ಭಾಷಾ ಸ್ವಾಧೀನತೆಯಂತಹ ಕೆಲವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಆಟದ ನಡುವಿನ ನೇರ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಹುಡುಕುವ ಮೂಲಕ ಆಟದ ಪ್ರಯೋಜನಗಳನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದೆ. [ಈ ಸಾಹಿತ್ಯದ ವ್ಯಾಪಕ ಸಮೀಕ್ಷೆಗಾಗಿ, ರೂಬಿನ್ ಮತ್ತು ಇತರರು, 1983 ಮತ್ತು ವ್ಯಾಂಡೆನ್ಬರ್ಗ್, 1980, Rubin et al., 1983, and Vandenberg, 1980 ಅನ್ನು ನೋಡಿ.] ಆದರೂ, ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯ ವಿಚಾರಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಹಿಂದಿನ ಚರ್ಚೆಯು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಬೇಕು, ಅವರ ಕಲ್ಪಿತ ಸಿದ್ಧಾಂತದಂತೆ ಆಟದ ಮಾನಸಿಕ ಪ್ರಯೋಜನಗಳು ಕೆಲವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮಾನಸಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ತಕ್ಷಣದ ಮತ್ತು ನೇರವಾದ ಹೆಚ್ಚಳವಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ, 'ಉನ್ನತ ಮಾನಸಿಕ

ಕಾರ್ಯಗಳ' ಜೊತೆಗೆ ಆಟದ ಸಂಬಂಧವು ಸಂಕೀರ್ಣ ಮತ್ತು ಪರೋಕ್ಷ ಎಂದು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ. ಫಲಪ್ರದವಾಗಲು ವರ್ಷಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದ ಮಾನಸಿಕ ಕಾರ್ಯಗಳ ಮರುಸಂಘಟನೆಯನ್ನು ಪ್ರಚೋದಿಸುವ ದೀರ್ಘಾವಧಿಯ ಮಾನಸಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಆಟವು ಚಾಲಕ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಮಾತ್ರ ನೀಡುತ್ತದೆ, ಆದ್ದರಿಂದ, ಈ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಮಾರ್ಗವು ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದರೂ, ಅವರ ಕೆಲಸದ ಮೇಲ್ನೋಟದ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವನ್ನು ಮಾತ್ರ ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ, ಮತ್ತು, ಹಿಂದೆ ಉಲ್ಲೇಖಿಸಲಾದ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಮಾರ್ಗದಂತೆ ಅವರ ದೊಡ್ಡ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಚೌಕಟ್ಟಿನಿಂದ ಉಂಟಾದ ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯನ್ 'ಸ್ಫೂರ್ತಿ'ಯಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ಮುಂದುವರಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ.

ಆಟದ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಮೇಲೆ ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯ ಪ್ರಮುಖ ಪ್ರಭಾವವು ಹೆಚ್ಚು ಪರೋಕ್ಷ ಮತ್ತು ಚದುರಿದಂತಿದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಅವುಗಳ ಉಲ್ಲೇಖಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಿ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಪ್ರಶಂಸಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಮನಸ್ಸು ಮತ್ತು ಆಟದ ಸಾಮಾಜಿಕ ರಚನೆಗೆ ಒತ್ತು ನೀಡುವ ಸಂಶೋಧಕರ ಮೇಲೆ ಅವರ ಅತ್ಯಂತ ಮಹತ್ವದ ಪ್ರಭಾವವಿದೆ. ಅವರ ಕೆಲಸಗಳು, ಈ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯದಲ್ಲಿ ಸಹಭಾಜಿತರಾಗುವ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಹಲವಾರು ಇತರ ಸಿದ್ಧಾಂತಿಗಳ ಜೊತೆಗೆ ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯವರ ಕೆಲಸವನ್ನು ಆಧಾರಿಸುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ [ಉದಾ., ಬೇಟ್ಸನ್, 1971; ಹುಯಿಝಿಂಗ, 1944/1955; ಮೀಡ್, 1934, Bateson, 1971; Huizinga, 1944/1955; Mead, 1934], ಅವರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ಈ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯತೆಯನ್ನು ಸಹಭಾಜಿತಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ (share). ಈ ಪರಂಪರೆಯಿಂದ ಹುಟ್ಟಿಕೊಂಡ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಮಾರ್ಗದ ದೊಡ್ಡ ಸಾಧನೆಯೆಂದರೆ, ಆಟವು ತನ್ನ ಆರಂಭದಿಂದಲೂ, ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿದ್ದು, ಮೊತ್ತ ಮೊದಲಿಗೆ ಆರೈಕೆ ಮಾಡುವವರು ಮತ್ತು ಶಿಶುಗಳ ನಡುವಿನ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ನಂತರ ಒಡಹುಟ್ಟಿದವರು ಅಥವಾ ಮಕ್ಕಳ ಗುಂಪುಗಳ ನಡುವೆ ನಡೆಯುತ್ತದೆ. ಶಿಶುಗಳು ಸಕ್ರಿಯವಾಗಿ ಭಾಗವಹಿಸುವ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುವವರೆಗೆ ಮೊದಲಿಗೆ ಎರಡೂ ಪಾತ್ರಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ಆರೈಕೆದಾರರ (ಅಥವಾ ಅವರಿಗಿಂತ ಹಿರಿಯರಾದ ಸಹಕಾರ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯುಳ್ಳ ಒಡಹುಟ್ಟಿದವರು) ಬೆಂಬಲಿತ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನದ ಅಡಿಯಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಆಟಗಳನ್ನು ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ. ಭಾಷೆಯ ಆರಂಭಿಕ ಸಂವಹನದ ಪಾತ್ರ, ಸರದಿ ಅನುಸರಿಸುವ ಅಭ್ಯಾಸದ ಬೆಳವಣಿಗೆ, ಸಂಭಾಷಣೆಯ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳ ಕಲಿಕೆ, ಮತ್ತು ಇತರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಕೌಶಲ್ಯಗಳ ಸ್ವಾಧೀನ, ಇವುಗಳ ಹೊರಹೊಮ್ಮುವಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಈ ಆಟಗಳು ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರವಹಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಕೆಲವು ಪುರಾವೆಗಳಿವೆ [ಉದಾ., ಬ್ರೂನರ್,1975,1977; ಕೊಹೆನ್, 1987; ಗಾರ್ವೆ, 1977; ಕೇಯ್, 1982; ರಾಟ್ನರ್ & ಬ್ರೂನರ್, 1978; ರಾಸ್ & ಕೇ, I980; ಸ್ಯಾಕ್ಸ್, 1980, Bruner, 1975,1977; Cohen, 1987 Garvey, 1977; Kaye, 1982; Ratner & Bruner, 1978; Ross & Kay, I 980; Sachs, 1980].

ಇದಲ್ಲದೆ, ಇತ್ತೀಚೆಗಿನ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಆರೈಕೆದಾರರ ಬೆಂಬಲ ಮತ್ತು ರೂಪಿಸುವಿಕೆಗಳು ಶೈಶವಾವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಮೀರಿ ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳ ಸೋಗಿನ ಚಟುವಟಿಕೆಗೆ ವಿಸ್ತರಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಪುರಾವೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸಿದೆ. ಸಾಮಾಜಿಕ ಪಾತ್ರದ ನಿರ್ವಹಣೆಯು ಹೇಗೆ ರೂಪುಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಕೆಲವು ಅಧ್ಯಯನಗಳು ವಿವರವಾಗಿ ದಾಖಲಿಸಿವೆ. ಈ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಆರೈಕೆದಾರರ ಪಾತ್ರದ ಮೇಲೆ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಸಹಚರರ ಪಾತ್ರದ ಮೇಲೆಯೂ ಉಪಯುಕ್ತವಾಗಿ ಗಮನಹರಿಸಿವೆ [ಡನ್ & ಡೇಲ್, 1984; ಮಿಲ್ಲರ್ & ಗಾರ್ವೆ, 1984, [Dunn & Dale, 1984: Miller & Garvey, 1984]. ದುರದೃಷ್ಟವಶಾತ್, ಈ ಪ್ರಮುಖ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಒಂದೇ

ರೀತಿಯ ಪಾತ್ರದ ನಿರ್ವಹಣೆಗೆ ಸೀಮಿತವಾಗಿದೆ, ತಾಯಿ-ಮಗುವಿನ ಪಾತ್ರ ಮತ್ತು ಪಾತ್ರ ನಿರ್ವಹಣೆಯ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯ ಭೌತಿಕ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಸೀಮಿತವಾಗಿವೆ.

ಸಹಚರರ ಗುಂಪುಗಳ ನಡುವಿನ ಆಟದ ಅಧ್ಯಯನಗಳಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳು ಜಂಟಿಯಾಗಿ ನಡೆಸುವ ಸೋಗಿನ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ವಿಧಾನದ ಮೇಲೆ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿದೆ. ಮಕ್ಕಳು ಅವರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರಪಂಚದ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಬಳಸುವ ಹಾಗೆ ಮತ್ತು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ, ಮೂರು ಪ್ರಮುಖ ವರ್ಗಗಳಿಂದ ಕೆಲವು ಅಂಶಗಳ ಸಂಯೋಜನೆಯನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿರುವಂತೆ ತೋರುತ್ತದೆ: (ಎ) ಭಾಗವಹಿಸುವವರಿಗೆ ನಿಯೋಜಿಸಲಾದ ಪಾತ್ರಗಳು, (ಬಿ) ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಯೋಜನೆಗಳು, ಕಥೆಯ ಸಾಲುಗಳು ಅಥವಾ ಸ್ಕ್ರಿಪ್ಟ್‌ಗಳು, ಮತ್ತು (ಸಿ) ಭೌತಿಕ ವಸ್ತುಗಳು ಮತ್ತು ಸನ್ನಿವೇಶಗಳು. ಮೊದಲ ವರ್ಗವು ಹೆಚ್ಚು ಗಮನ ಸೆಳೆದಿದ್ದರೂ, ಸ್ವಲ್ಪಮಟ್ಟಿನ ಗಮನವನ್ನು ಎರಡನೇ ಮತ್ತು ಮೂರನೇ ವರ್ಗಗಳಿಗೆ ಮೀಸಲಿಡಲಾಗಿದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಎಲ್ಲಾ ಮೂರು ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿ ವರ್ಗದ ಔಪಚಾರಿಕ ಮತ್ತು ರಚನಾತ್ಮಕ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತಾ, ಅದರ ಸಾಂಕೇತಿಕ ವಿಷಯದ ಗಂಭೀರ ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಕೈಗೊಂಡಿರುವುದಿಲ್ಲ.

ವಿಷಯವನ್ನು ಗಮನಿಸಿದಾಗ, ಪ್ರತಿ ವರ್ಗದ ವಿಪುಲತೆಯ ಮೇಲೆ ಅಥವಾ ಮೂರು ವರ್ಗಗಳ ಸಂಭಾವ್ಯ ಪರಸ್ಪರ ವ್ಯಾಪನೆಯ (interpenetration) ಮೇಲೆ ಒತ್ತು ನೀಡುವ ಬದಲಿಗೆ 'ಲಾಕ್ಷಣಿಕ' (typical) 3-, 4- ಅಥವಾ 5 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನವರನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ಒತ್ತು ನೀಡಲಾಗಿದೆ. [ಕರಿ, 1974; ಕರಿ & ಅರ್ನಾಡ್, 1984, [Curry, 197 4; Curry & Arnaud, 1984]. ಕೆಲವು ಅಧ್ಯಯನಗಳು, ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ವಿವಿಧ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಆಟದ ಸಂಚಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಪಾತ್ರಗಳ ಪ್ರಕಾರಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿದ್ದಾರೆ, ಆದರೆ ಗಮನಿಸಿದ ಪಾತ್ರಗಳಿಗೂ ಸಹಭಾಜಿತ (shared) ಸಂಚಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವವರಲ್ಲಿ ಸುಸಂಬದ್ಧತೆಯನ್ನು ಸಾಧಿಸುವ ಮೂಲ ವಿಧಾನಗಳಿಗೂ ಕನಿಷ್ಠ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಸಂಬಂಧವಿದೆ (ಯೋಜನೆಗಳು, ಸ್ಕ್ರಿಪ್ಟ್‌ಗಳು ಅಥವಾ ಕಥೆಯ ಸಾಲು). ಇದಲ್ಲದೆ, ಯೋಜನೆಗಳು ಮತ್ತು ಸ್ಕ್ರಿಪ್ಟ್‌ಗಳೆರಡೂ ಸ್ವಲ್ಪಮಟ್ಟಿನ ಗಮನವನ್ನು ಪಡೆದಿದ್ದಾಗ್ಯೂ, ಈ ಸಂಶೋಧನೆಯು [ಗಾರ್ವೆ & ಬೆಂಡ್ಟ್, 1917; ನೆಲ್ಸನ್ &- ಸೀಡ್‌ಮನ್, 1984, [Garvey & Bendt, 1917; Nelson & Seidman. 1984], ಅವುಗಳ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗಿ, ಅವುಗಳ ಔಪಚಾರಿಕ ಮಾನಸಿಕ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಮಾನಸಿಕ ಪ್ರತಿನಿಧಿಗಳಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಿ ಅವುಗಳ ಮೇಲೆ ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿದೆ. ಹೀಗಾಗಿ ಅವುಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಂಡ ವಿಶಾಲವಾದ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪ್ರಪಂಚದ ಸಂಬಂಧದ ಮೇಲೆ ಗಮನವನ್ನು ಕೆಂದ್ರೀಕರಿಸಿದಂತಾಗಿದೆ.

ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿತವಾದ ಸಂಶೋಧನೆಯ ವಿಸ್ತೃತ ಮಾರ್ಗವು ಅವರ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿ ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿರುವ ಅತ್ಯಂತ ಉತ್ತೇಜಕ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳ ಸಂಪೂರ್ಣ ಪ್ರಯೋಜನವನ್ನು ಪಡೆಯಲು ವಿಫಲವಾಗಿದೆ. ಸಂಶೋಧನೆಯ ಗಮನವು ಎರಡು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸಂಕುಚಿತವಾಗಿದೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಇದು ನೇರ ಮುಖಾಮುಖಿ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುವ ಮೂಲಕ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರಪಂಚದ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಪತ್ತೆಹಚ್ಚಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದೆ. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಈ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ವಿನಾಯಿತಿಗಳೊಂದಿಗೆ, ಭಾಗವಹಿಸುವವರಲ್ಲಿ ಸಹಭಾಜಿತ ಅರ್ಥಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸುವ ಭಾಷಾ ವಿಧಾನಗಳ ಮೇಲೆ ಬಹುತೇಕ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಒತ್ತು ನೀಡಲಾಗಿದೆ. ಈ ಎರಡು ಅಂಶಗಳ

ಸಂಯೋಜನೆಯು ಸಂಶೋಧನೆ ನಡೆಯುತ್ತಿರುವ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಸೆರೆಹಿಡಿಯಬಹುದಾದ ನೇರ ಮತ್ತು ಮಧ್ಯಸ್ಥಿಕೆಯಿಲ್ಲದ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಹುಡುಕಾಟಕ್ಕೆ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ಸೀಮಿತಗೊಳಿಸಿದೆ. ಆದರೆ, ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ ಸ್ವತಃ ಒತ್ತಿಹೇಳುವಂತೆ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರಪಂಚದ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಪರೋಕ್ಷವಾಗಿದ್ದು, ಮಧ್ಯಸ್ಥಿಕೆಗೊಳಪಟ್ಟಿರುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಚದುರಿದಂತಿವೆ. ಅವುಗಳನ್ನು ಸೆರೆಹಿಡಿಯಲು ನಿಜವಾದ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಗಿಂತಲೂ ವಿಶಾಲವಾದ (ಸಮಯ ಮತ್ತು ಸ್ಥಳ ಎರಡರಲ್ಲೂ) ಒಂದು ವಿವರಣಾತ್ಮಕ ರೂಪರೇಖೆ ಮತ್ತು ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯ ತಕ್ಷಣದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವವರ ನಡುವಿನ ಮಾತುಕತೆಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನದನ್ನು ಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ರೂಪರೇಖೆಯ ಅಗತ್ಯವಿದೆ.

ಈ ಎಲ್ಲಾ ಕಾರಣಗಳಿಗಾಗಿ, ಈ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಗಮನವು ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯು ಸಂಭವಿಸುವ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮ್ಯಾಟ್ರಿಕ್ಸ್‌ಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ, ಭಾಷಾ ಅಥವಾ ಸಾಮಾಜಿಕ ಕೌಶಲ್ಯಗಳ ಪ್ರಸರಣದ ಮೇಲೆ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತವಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ನಿರ್ವಹಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಅರ್ಥಗಳು, ಕಲ್ಪನೆಗಳು ಮತ್ತು ಅದರಲ್ಲಿ ನಟಿಸಿದ ಪಾತ್ರಗಳು ಇವುಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿವೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ವಿಡಂಬನಾತ್ಮಕವಾಗಿ, ಪಿಯಾಜೆಯವರ ಸಿದ್ಧಾಂತದಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಆಯಾಮದ ಕೊರತೆಯು ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯವರ ಪ್ರಭಾವಕ್ಕೆ ಜಾಗವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಿದೆಯಾದರೂ, ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗಿನ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಆಟದ ಸಂದರ್ಭವನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವ ಮತ್ತು ತಿಳಿಸುವ ವಿಶಾಲವಾದ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಅಂಶಗಳಿಗೆ ಯಾವುದೇ ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವಿಸ್ತರಿಸಿಲ್ಲ. [ಸ್ವಲ್ಪ ವಿಭಿನ್ನ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಲಾದ ಇದೇ ರೀತಿಯ ವಾದಕ್ಕಾಗಿ, ನೋಡಿ: ನಿಕೊಲೊಪೌಲೌ & ಕೋಲ್. ಪ್ರಕಟಣೆಯಲ್ಲಿ.] ಮುಂದಿನ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ, ಈ ರೀತಿಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಉದ್ದೇಶಿಸಿರಬಹುದಾದ ಸಂಶೋಧನಾ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಕೆಲವು ಅಂಶಗಳ ರೂಪರೇಖೆಯನ್ನು ನಾನು ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ನೀಡುತ್ತೇನೆ.

ಆಟವನ್ನು ಪುನಃಸ್ಥಾಪಿಸುವುದು: ಸಂಶೋಧನೆಗಾಗಿ ಕೆಲವು ಸಂಭಾವ್ಯ ನಿರ್ದೇಶನಗಳು

ಆಟವನ್ನು ಕುರಿತ ಮಾನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ತಿಳಿಸಿದ ಎರಡು ಪ್ರಮುಖ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಪ್ರಭಾವಗಳ ಹಿಂದಿನ ವಿಮರ್ಶೆಯು ಕನಿಷ್ಟ ಕೆಲವು ಸಂಶೋಧಕರು ಆಟವನ್ನು ಕೇವಲ ಒಂದು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಮಾನಸಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿ ನೋಡುವ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಿಂದ ಕ್ರಮೇಣ ದೂರ ಸರಿದು ಅದನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸುವ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯತ್ತ ಸರಿದಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ತಿಳಿಸುತ್ತದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಆಟ ಆಡುವ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ರಚನೆಯನ್ನು (matrix) ಮತ್ತು ಆಟದ ಮೂಲಕ ನಿರ್ವಹಿಸಲಾದ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಅರ್ಥಗಳನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸುವಲ್ಲಿ ಈ ಸಂಶೋಧಕರು ಸಾಕಷ್ಟು ದೂರ ಸಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ.

ಆಟದ ಕಾಲ್ಪನಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶದ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯ ಕುರಿತು ಪರ್ಯಾಯ ಯೋಜನೆಯ ಮೂಲಗಳನ್ನು ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯವರು ಒತ್ತಿಹೇಳುವುದರಲ್ಲಿ ಕಾಣಬಹುದಾದರೂ, ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಆಟದ ಸರಳೀಕರಣಗೊಳಿಸುವ ಮತ್ತು ಪ್ರಯೋಜನಕಾರಿ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು (ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಸಂಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ) ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯು ಸಂಬಂಧಿತ ದೌರ್ಬಲ್ಯವಾಗಿದೆ. ಮಕ್ಕಳ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಶೀಲ ಕಲ್ಪನೆಯ ಸಾಧನವಾಗಿ ಆಟವು ತನ್ನದೇ ಆದ ಪರಿಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಎಂದಿಗೂ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಲ್ಪಟ್ಟಿಲ್ಲ. ಒಂದೋ ಇದನ್ನು ಇತರೆ ಕೆಲವು ಸುಸ್ಥಾಪಿತ ಮಾನಸಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯ ಪ್ರತಿಬಿಂಬವಾಗಿ ಸರಳವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ, ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸಂಜ್ಞಾನ, ಭಾಷೆ, ಅಥವಾ ಸಂವಹನದಂತಹ ಕಾರ್ಯಗಳು [ಇದೇ ರೀತಿಯ ವಾದಕ್ಕಾಗಿ ಫ್ರಾಂಕ್ಲಿನ್, 1983, Franklin. 1983 ನೋಡಿ] ಅಥವಾ

ಆಟವು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಆಳವಾಗಿ ಪರೀಕ್ಷಿಸಲ್ಪಡದೆ, ಇತರ ಕೆಲವು ಆಟವಲ್ಲದ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಅನುದ್ದೇಶಿತ (casual) ಪಾತ್ರದ ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ಪಾತ್ರದ ಪರಿಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಎರಡೂ ವಿಧಾನಗಳು ಉಪಯುಕ್ತವಾಗಿದ್ದರೂ ಮತ್ತು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಸೂಕ್ತವಾದವುಗಳಾಗಿದ್ದರೂ, ಅವು ಆಟದ ವಿದ್ಯಮಾನವನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಹೊರಹಾಕುವುದಿಲ್ಲ. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಅವರು ಆಗಾಗ್ಗೆ ಆಟವನ್ನು ಕಡೆಗಣಿಸುತ್ತಾರೆ, ಅದರ ಅತ್ಯಂತ ವಿಶಿಷ್ಟವಾದ ಬಾಹ್ಯರೇಖೆಗಳನ್ನು ಸೆರೆಹಿಡಿಯಲು ವಿಫಲರಾಗುತ್ತಾರೆ, ಏಕೆಂದರೆ ಸಂಶೋಧಕರು ಆಟವನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಸ್ಥಾಪಿತವಾದ ಮಾನಸಿಕ ಕಾರ್ಯಗಳಾಗಿ ಅರ್ಥೈಸಲು (translating) ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ. ಭಾವನಾತ್ಮಕ, ಬೌದ್ಧಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಜೀವನದ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧಿತ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳನ್ನು ಸೆಳೆಯುವ ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುವ ಕಾಲ್ಪನಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಒಂದು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿ ಸಹ ಆಟವು ತನ್ನದೇ ಆದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಲ್ಪಡಬೇಕು.

ಈ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಅನೇಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಪಿಯಾಜೆಯನ್ ಮತ್ತು ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯನ್ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳೊಳಗಿನ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯಾಗದ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿಂದ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಬಹುದು, - ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳೊಳಗಿನ ಕೆಲವು ಅಂಶಗಳ ಬಗ್ಗೆ ನಮ್ಮ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಡರ್ಖೈಮಿಯನ್ ಮತ್ತು ಫ್ರಾಯ್ಡಿಯನ್ ಮೂಲಗಳಿಂದ ಅವುಗಳನ್ನು ಪತ್ತೆಹಚ್ಚುವ ಮೂಲಕ ನಾವು ಉತ್ಕೃಷ್ಟಗೊಳಿಸಿದರೆ ಇದು ಸಾಧ್ಯವಾಗಬಹುದು. ಈ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ಒಟ್ಟುಗೂಡಿಸಿ, ನಾವು ಆಟವನ್ನು ನಿಜವಾದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿ ಸರೆಹಿಡಿಯಬಲ್ಲ ಸಮಗ್ರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ – ಅಂದರೆ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯ ಚಟುವಟಿಕೆ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮತ್ತು ಕಾಲ್ಪನಿಕವೂ ಆಗಿ ವೀಕ್ಷಿಸಬಹುದು.

ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಚೌಕಟ್ಟಿನೆಡೆಗಿನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ

ಈ ವಿಧಾನಕ್ಕೆ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಆರಂಭಿಕ ಹಂತವು ಡರ್ಖೈಮ್, ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ ಮತ್ತು ಆರಂಭಿಕ ಪಿಯಾಜೆ ಅವರುಗಳಿಂದ ಸಹಭಾಜಿತಗೊಂಡಿದೆ (shared). ವೈಯಕ್ತಿಕ ಮಾನಸಿಕ ಜೀವನ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಜೀವನ - ಈ ಎರಡರ ಸುಸಂಬದ್ಧತೆಯು ನಿಯಮಗಳ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಿಂದ ರೂಪಿತಗೊಂಡಿದೆ. ಈ ನಿಯಮಗಳ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಆಧಾರವಾಗಿರುವ ಮೂಲಭೂತ ಸ್ವರೂಪಗಳು ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ 'ಸಾಮೂಹಿಕ ವಿಸ್ತರಣೆಯ ಫಲಿತಾಂಶವಾಗಿದ್ದು; ಅದನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಸ್ವಾಧೀನಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಲ್ಲದೆ, (appropriate) ಆಂತರಿಕಗೊಳಿಸಬೇಕು' (internalize) [Durkheim, 1914/1973, ಪು.151: ಇದನ್ನೂ ನೋಡಿ: ಮುಂಬರುವ Weintraub, 1974,]. ಇದು ಸ್ವಾಯತ್ತ ಕ್ರಿಯೆಗೆ (autonomous action) ಮತ್ತು ಬಾಹ್ಯ ನಿರ್ಬಂಧದ (constraint) ಅಡಿಯಲ್ಲಿ ನಿರ್ವಹಿಸಲಾದ ಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಯಥಾರ್ಥವಾಗಿದೆ. ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಎಂದರೆ ಸ್ವೇಚ್ಛಾನುಸಾರದಂತೆಯೇ (arbitrariness) ಅಲ್ಲ. ಇದಕ್ಕೆ ಸ್ವಯಂ-ಶಿಸ್ತು (self-discipline) ಮತ್ತು ಸ್ವಯಂ-ನಿರ್ಣಯದ(sel-determination) ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಅಗತ್ಯವಿದೆ (ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯವರು [1933/67] ಭಾವಾರ್ಥ ಮಾಡಿದ ಪಿಯಾಜೆಯವರ ಭಾವಾರ್ಥ). ಸ್ವಾಯತ್ತವಾಗಿ ಯೋಚಿಸಲು ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಲು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮೇಲಧಿಕಾರಿಗಳ/ಹಿರಿಯರ ಅಧಿಕಾರದ ಅವಲಂಬನೆಯಿಂದ ಹೊರಬಂದು, ಸಹಭಾಜನ ಮತ್ತು ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಣೆಯಿಂದ ಅಂಗೀಕರಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಅವ್ಯೆಯಕ್ತಿಕ ನಿಯಮಗಳ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಳಗೆ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಜನರು ಈ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಭಾಗಶಃ, ಸಹಕಾರಯುತ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳ ಚೌಕಟ್ಟಿನೊಳಗೆ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವ ಮೂಲಕ ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಈ ರೀತಿಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗೆ ಏನು ಬೇಕು, ಮತ್ತು ಏಕಕಾಲದಲ್ಲಿ ಜನರು

ಇದನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಲು ಏನು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ, ಎಂಬುದನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಬೇಕು, ಹಿರಿಯರು ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಹಸ್ತಾಂತರಿಸಲೇಬೇಕೆಂದೇನಿಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ, ಅವುಗಳು ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಸ್ವರೂಪದಲ್ಲಿ ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿರಬಹುದು ಮತ್ತು ಅದರಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವವರು ಬೆಲೆಕೊಡುವಂತಹ ಅಭ್ಯಾಸ ಅಥವಾ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಸ್ವರೂಪದ ನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸಲು ಇವು ಅವಶ್ಯಕವಾಗಿವೆ. ಈ ಅಭ್ಯಾಸವು ಆಟವಾಗಲಿ, ಸಕ್ರಿಯ ಸಹಯೋಗವಾಗಲಿ ಅಥವಾ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಪರಿಹರಿಸುವ ಸಲುವಾಗಿ ಗಣಿತಶಾಸ್ತ್ರದ ಪರಿಕಲ್ಪನಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಿರಲಿ, ಇದು ನೈಜವಾದುದು.

ಹೀಗಾಗಿ, ಡರ್ಖೈಮ್, ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ ಮತ್ತು ಪಿಯಾಗೆಟ್ ಸಹಭಾಜಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ, ಮತ್ತು ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯವರು ಪದೇ ಪದೇ ಒತ್ತಿಹೇಳುವ ಮತ್ತು ತನ್ನದೇ ಆದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುವ ಆಧಾರವಾಕ್ಯವು, ಚಿಂತನೆ ಮತ್ತು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯು ಗ್ರಹಿಸಬೇಕಾದ ಮತ್ತು ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಣೆಯಿಂದ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ಸಹಭಾಜಿತ ನಿಯಮಗಳ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಿಂದ ರೂಪಿಸಲಾದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ರೂಪಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವುದನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದಾಗಿದೆ. ಅದನ್ನು ಗಿಡ್ಡೆನ್ಸ್ [Giddens, 1979] ಅವರ ಹೇಳಿಕೆಯ ಭಾವಾರ್ಥದಂತೆ, ನಿಯಮಗಳ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು *ಕೇವಲ* ನಿರ್ಬಂಧಿಸುವುದಿಲ್ಲ, ಆದರೆ ಏಕಕಾಲದಲ್ಲಿ ನಿರ್ಬಂಧಿಸಬಹುದು ಮತ್ತು *ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸಲೂಬಹುದು*. ಸುಸಂಘಟಿತ ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುಂಪಿನ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ನಿಯಮಗಳು ಹೊರಹೊಮ್ಮುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಬಲ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ. ಮತ್ತು ಡರ್ಖೈಮ್ ಹೇಳಿದಂತೆ ಅವುಗಳು ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುಂಪನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸಲು ಮತ್ತು ಸಂಯೋಜಿಸಲು-ಅಂದರೆ, ಅದರ ಒಗ್ಗಟ್ಟನ್ನು *ಕಾಪಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು* ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತವೆ.

ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯವರು ಹೇಳಿದ ಒಂದು ವಿಶಿಷ್ಟ ಅಂಶವೆಂದರೆ ಆಟವು ಅಂತಹ ಎಲ್ಲಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಒಂದು ನಿರ್ಣಾಯಕ ಮೂಲಮಾದರಿಯಾಗಿದೆ. ಆಟವು ಆನಂದದಾಯಕವಾಗಿದ್ದು, ಸ್ವಾಭಾವಿಕವಾಗಿ (intrinsically) ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಿತವಾಗಿದೆಯಲ್ಲದೆ, ಅದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಇದು *ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ* ನಿಯಮ-ಬದ್ಧ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿದೆ. [ಆಟದ ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಿತ ಮತ್ತು ನಿಯಮ-ಬದ್ಧ ಮತ್ತು ಅತ್ಯವಶ್ಯಕವಾಗಿ (necessairily) 'ಸ್ವತಂತ್ರವಾದ' ಮತ್ತು ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟಾಗಿ ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾದ 'ದ್ವಂದ್ವತೆ'ಯ (duality) ಅದ್ಭುತ ನಿರೂಪಣೆಗಾಗಿ. ಹುಯಿಜಿಂಗಾ, Huizinga, 1944/1955 ಅನ್ನು ನೋಡಿ.] ಇದರ ಎರಡು ಪ್ರಮುಖ ಘಟಕಗಳೆಂದರೆ ಕಾಲ್ಪನಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶದ ಉಪಸ್ಥಿತಿ ಮತ್ತು ಈ ಕಾಲ್ಪನಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಸೂಚ್ಯವಾದ ನಿಯಮಗಳು. ಆಟದ-ಪ್ರಪಂಚದ (ಹುಯಿಜಿಂಗಾರ ಪದವನ್ನು ಎರವಲು ಪಡೆದು) ನಿಯಮಗಳಿಂದ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿಸಲ್ಪಟ್ಟು, ಭಾಗವಹಿಸುವವರು 'ನೈಜ' ಜೀವನದಿಂದ ಹೊರಬಂದು ತನ್ನದೇ ಆದ ಸಮಯ ಮತ್ತು ಸ್ಥಳದ ಗಡಿಗಳಲ್ಲಿ ಮುಂದುವರಿಯುವ ತಾತ್ಕಾಲಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಕ್ಷೇತ್ರಕ್ಕೆ ಕಾಲಿಡುತ್ತಾರೆ. ನಿಯಮಗಳ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ಆಟದ ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಕಾರ್ಯವನ್ನೇ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತದೆ. ಪ್ರತಿಯಾಗಿ, ಈ ನಿಯಮಗಳು ಆಟದ ಪ್ರಪಂಚದ ಸಹಭಾಜಿತ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ನಿಟ್ಟಿನ ಮಗುವಿನ ಸಂತೋಷದಿಂದ ಹಾಗೂ ಬದ್ಧತೆಯಿಂದ ತಮ್ಮ ಪ್ರಾಬಲ್ಯವನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತವೆ.

ಹೀಗೆ ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯವರು ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಆಟವು ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಗ್ರಹಿಸುತ್ತಾರೆ. ಕಾಲ್ಪನಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಆ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಸೂಚ್ಯವಾದ ನಿಯಮಗಳಿಗೆ ಬದ್ಧವಾಗಿರಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು ಮಗು ಕಲಿಯುತ್ತದೆ. ಈ ಸ್ವೀಕಾರವು ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಿತವಾಗಿದೆಯಾದರೂ, ಅವಶ್ಯಕವಾಗಿದೆ.

ಯಾರೂ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಈ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ, ಆದರೆ ಅವರು ಅವುಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸದಿದ್ದರೆ, ಅವರು ಆಟವನ್ನು ಆಡಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಇದಲ್ಲದೆ, ಆಟವು ಯಾವಾಗಲೂ ಕಲಿಕೆಯ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿದೆ ಏಕೆಂದರೆ ಇದಕ್ಕೆ ಈ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವ ಮತ್ತು ಗ್ರಹಿಸುವ, ಅವು ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ಗ್ರಹಿಸುವ, ಅವುಗಳನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸುವ ಮತ್ತು ಅವುಗಳು ರೂಪಿಸುವ ಅಭ್ಯಾಸದ ಸ್ವರೂಪದ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆ ಪಡೆಯುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. [ನಿಯಮ-ಬದ್ಧ 'ಅಭ್ಯಾಸ'ದ ಕಲ್ಪನೆಯ ಹೆಚ್ಚಿನ ವಿವರಣೆಗಾಗಿ, ಮ್ಯಾಕಿನ್ಟೈರ್, MacIntyre, 1984, ಅನ್ನು ನೋಡಿ.] ನಾವು ನೋಡಿದಂತೆ, ಸರಳವಾದ ಸೋಗಿನ ಆಟದಲ್ಲಿಯೂ ಸಹ - ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಚಿಕ್ಕ ಹುಡುಗಿ ತಾಯಿಯಂತೆ ನಟಿಸುವುದು - ತಾಯಿಯ ಪಾತ್ರದಲ್ಲಿ ಹುದುಗಿರುವ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಸೂಚ್ಯವಾದ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸುವುದು ಹಾಗೂ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವುದು ಅಗತ್ಯವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳು ಸ್ಪಷ್ಟ ಸಾಮೂಹಿಕ ಆಟಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಬಲವಾಗಿ ಅನ್ವಯಿಸುತ್ತವೆ.

ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯವರ ಈ ವಿಷಯವಸ್ತುಗಳ (themes) ತೀಕ್ಷ್ಣ ಹಾಗೂ ಆಳವಾದ ನೋಟವುಳ್ಳ (penetrating) ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನವರ್ಧಕ (illuminating) ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯನ್ನು, ಈ ಸಂಕೀರ್ಣ ವಿಚಾರಗಳ ಒಂದು ಅಂಶವನ್ನು- ಅದು ಡರ್ಖೈಮ್ನಿಂದ ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಗೆ ಬರುವಾಗ ಸ್ವಲ್ಪಮಟ್ಟಿಗೆ ಕ್ಷೀಣಿಸಿದೆ - ಪುನಃ ಒತ್ತಿಹೇಳುವ ಮೂಲಕ ಉಪಯುಕ್ತವಾಗಿ ಪೂರಕಗೊಳಿಸಬಹುದು, ಅದೆಂದರೆ, ಡರ್ಖೈಮ್ ಒತ್ತಿ ಹೇಳುವಂತೆ, ಗುಂಪಿನ ಜೀವನವು *ಏಕೀಕರಣ* (integration) ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣವನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿದೆ. ಡರ್ಖೈಮ್ ನಮಗೆ ತಿಳಿಸುವಂತೆ ನಿಯಮಗಳ ಕೆಲಸ ಅವಶ್ಯವಾಗಿ ಭಾಗವಹಿಸುವವರ ನಡವಳಿಕೆಯನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸಲು ಮಾತ್ರ ಸೀಮಿತವಾಗಿಲ್ಲ. ಸಹಭಾಜಿತ ನಿಯಮಗಳಿಂದ ಆಯೋಜಿಸಲಾದ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಒಂದು ವಿಧಿವತ್ತಾದ ನಡವಳಿಕೆಯ (a ritual) ಅಂಶವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ ಮತ್ತು ಇತರ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ಇದು ಭಾಗವಹಿಸುವವರನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸಲು ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಗುರುತು, ಗುಂಪಿನ ಏಕತೆ ಮತ್ತು ಒಗ್ಗಟ್ಟನ್ನು ಬಲಪಡಿಸುವ ಮೂಲಕ ಅವರನ್ನು ಭಾವನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಒಗ್ಗೂಡಿಸುವ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಸಹ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತದೆ [Durkheim,1912/1965]. ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ, ಭಾಗವಹಿಸುವವರು ಗುಂಪು ಹೊಂದಿರುವ 'ಸಾಮೂಹಿಕ ಪ್ರಾತಿನಿಧ್ಯಗಳ' ಸಾಂಕೇತಿಕ ವಿಶ್ವಕ್ಕೆ ಪ್ರವೇಶವನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತಾರೆ.

ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು, ನಂತರ, ಆಟದ ವಿಷಯಗಳು ದೊಡ್ಡ ಸಮಾಜದಿಂದ ಪಡೆದ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಅರ್ಥಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿವೆಯೆಂಬ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಈ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಗುಂಪಿನ ಗುರುತು ಮತ್ತು ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳಿಗೆ ಕೊಡುಗೆ ನೀಡುತ್ತದೆ. ಅವುಗಳು (ಆಟದ ವಿಷಯಗಳು) ಭಾಗಶಃ ಹಾಗೆ ಮಾಡುತ್ತವೆ ಏಕೆಂದರೆ ಅವು ಭಾಗವಹಿಸುವವರನ್ನು (ಮಕ್ಕಳು ಅಥವಾ ವಯಸ್ಕರು) ಭಾವನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಅವರು ಹಾಗೆ ಮಾಡುವ ಒಂದು ಮಾರ್ಗವೆಂದರೆ, ನಾವು ನೋಡಿರುವ ಹಾಗೆ, ಅವರ ಇಚ್ಛೆ ಮತ್ತು ಆಸೆಗಳಿಗೆ ಕಾಲ್ಪನಿಕ ತೃಪ್ತಿಯನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದು. ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ಪಿಯಾಗೆಟ್ ಮತ್ತು ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ ಇಬ್ಬರೂ ಫ್ರಾಯ್ಡ್‌ನಿಂದ ತೆಗೆದುಕೊಂಡ ಕೆಲವು ಸಲಹೆಗಳಿಗೆ ಮರಳುತ್ತಾ ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ಸಮಗ್ರವಾಗಿ ಅನುಸರಿಸುವ ಮೂಲಕ, ಡರ್ಖೈಮ್ ಅವರ ಜಾಡು ಹಿಡಿದು ಗುರುತಿಸಬಹುದಾದ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಅಂಶಗಳಿಗೆ ಪ್ರಬಲವಾದ ಪೂರಕವನ್ನು ನೀಡಬಹುದು. ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ, ಆಟದ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ಆಟದ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಕಲ್ಪನಾಚಿತ್ರ (fantasy) ಮತ್ತು ಕಲ್ಪನೆಯ ಕೇಂದ್ರೀಯ ಪಾತ್ರವನ್ನು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸುವ ಬದಲಿಗೆ ಅದನ್ನು ನಿಕಟವಾಗಿ ಪರೀಕ್ಷಿಸಬೇಕು.

ಕೆಲವು ಅನುಕರಣೀಯ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಸಲಹೆಗಳು

ಇಲ್ಲಿ ಸೂಚಿಸಲಾದ ಆಟವನ್ನು ಕುರಿತ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವಿಧಾನದ ರೀತಿಯು ವ್ಯಾಪಕವಾದ ಸಂಭವನೀಯ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಶೋಧನೆಯ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಅವುಗಳನ್ನು ಸಮಗ್ರವಾಗಿ ಚರ್ಚಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವುದಕ್ಕಿಂತ, ನಾನು ಕೆಲವು ವಿವರಣಾತ್ಮಕ ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತೇನೆ.

ವಿವರಣಾತ್ಮಕ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ಮತ್ತು ಸಂಸ್ಕೃತಿಯಲ್ಲಿನ ಆಟದ ಅಂಶ: ಕ್ಲಿಫರ್ಡ್ ಗೀರ್ಟ್ಜ್ (Clifford Geertz).

ಮೊದಲ ಉದಾಹರಣೆಯು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಮಕ್ಕಳ ಆಟಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ಹುಯಿಜಿಂಗಾ [1941/1955] ಹೇಳುವಂತೆ 'ಸಂಸ್ಕೃತಿಯಲ್ಲಿ ಆಟದ ಅಂಶ' ಎಂಬ ವಿಶಾಲ ವಿಷಯವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಬಲಿನೀಸ್ ಹುಂಜ-ಹೋರಾಟವು ಮಾನವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞ ಕ್ಲಿಫರ್ಡ್ ಗೀರ್ಟ್ಜ್ [1973] ಅವರಿಂದ 'ಆಳವಾದ ಆಟ' ಎಂಬ ಹೆಸರಿನಿಂದ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದ್ದು, ಹಿಂದೆ ವಿವರಿಸಿದ ಅನೇಕ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಒಟ್ಟುಗೂಡಿಸಿರುವ ಇದು, ಒಂದು ಗಮನಾರ್ಹ ಅಧ್ಯಯನವೆನಿಸಿದೆ. ಗೀರ್ಟ್ಜ್ ಅವರು ತಮ್ಮ ಪ್ರಬಂಧವೊಂದರಲ್ಲಿ [1983, ಪು. 153] ಹೇಳಿರುವಂತೆ, ಅವರ ಹೇಳಿಕೆಗಳು ನಾವು ಭಾವಿಸುವಂತೆ, ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ನೀಡಲು ಅಂತಹ ದೂರದ ಅಥವಾ ಅಸಂಭಾವ್ಯ ಮೂಲವಲ್ಲ - ಅವರು ಒಲವು ತೋರುವ ವಿವರಣಾತ್ಮಕ ಮಾನವಶಾಸ್ತ್ರದ ವಿಧಾನವು ಒಂದು ರೀತಿಯ 'ಹೊರಾಂಗಣ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನ'ಕ್ಕೆ ಸಮನಾಗಿರುತ್ತದೆ.

ಗೀರ್ಟ್ಜ್ ತೋರಿಸುವಂತೆ, ಹುಂಜ-ಹೋರಾಟ, ಬಲಿನೀಸ್ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ರೂಪವಾಗಿದೆ. ಬಾಜಿ (betting) ನಿಯಮಗಳ ಸಂಕೀರ್ಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಮೂಲಕ, ಪ್ರೇಕ್ಷಕರು ಹಾಗೂ ಹೋರಾಟದ ಹುಂಜಗಳ ಮಾಲೀಕರು ಈ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ತೀವ್ರವಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡ ಭಾಗೀದಾರರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ (participants). ಆದರೆ ಹಣ ಕೇಂದ್ರಬಿಂದುವಲ್ಲ; ಬದಲಿಗೆ, ಕೇಂದ್ರಸ್ಥ ವಿಷಯವೆನಿಸಿದ ಹುಂಜ-ಹೋರಾಟದ ಸಾಂಕೇತಿಕ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದು ಬಾಜಿಯ ಕೆಲಸ. ಹುಂಜ-ಹೋರಾಟವು, ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ-ಅದರಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವ ವಿವಿಧ ಜನರು, ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಹಳ್ಳಿಯ ಪ್ರಮುಖ ಪುರುಷರನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ಬಲಿನೀಸ್ ಸಮಾಜದ ಅನೇಕ ಪ್ರಮುಖ ಲಕ್ಷಣಗಳ ಎದ್ದುಕಾಣುವ ಸಾಂಕೇತಿಕ ಪ್ರಾತಿನಿಧ್ಯವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತದೆ, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಅದರ ಸ್ಥಾನಮಾನ, ವಿರೋಧ ಮತ್ತು ಒಗ್ಗಟ್ಟಿನ ಮಾದರಿಗಳು. ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ, 'ನಿಯಂತ್ರಿತ' ಸಾಂಕೇತಿಕ ಜಾಗದಲ್ಲಿ, ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಮನದೊಳಗೆ ಎಚ್ಚರಿಕೆಯಿಂದ ಇರಿಸಲಾಗಿರುವ ಆತಂಕಕಾರಿ ಮತ್ತು ಸಂಭಾವ್ಯ ಸ್ಫೋಟಕ ಭಾವನೆಗಳ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ಇದು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗಿ ಆಟದ ಈ ರೂಪವು ಬಲಿನೀಸ್ ಸಮಾಜದ ಸ್ವರೂಪ ಮತ್ತು ಆದರ್ಶಗಳ ಮೇಲೆ ಒಂದು ರೀತಿಯ 'ಮೆಟಾ-ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನ'ವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ -'ಬಲಿನೀಸ್ ಅನುಭವದ ಬಲಿನೀಸ್ ಓದು ಎಂಬುದು ಅವರು ತಮ್ಮ ಬಗ್ಗೆ ತಾವೇ ಹೇಳುವ ಕಥೆ' [ಗೀರ್ಟ್ಜ್, 1973, ಪು. 448]. ಆದರೂ ಆಟದ ಈ ರೂಪವು ಅದು ಸಂಭವಿಸುವ ಸಮಾಜದ ನೀರಸ ವಿವರಣೆ ಅಥವಾ ಬರಿಯ ಪ್ರತಿಬಿಂಬಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನದಾಗಿದೆ. ನಿಖರವಾಗಿ ಅದರ ಸಾಂಕೇತಿಕ ರೂಪದಿಂದಾಗಿ, ಇದು ಗಣನೀಯ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಇದು ಈ ಸಾಮಾಜಿಕ ಚಿತ್ರಗಳು ಮತ್ತು ಆದರ್ಶಗಳನ್ನು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಎದ್ದುಕಾಣುವ ಮತ್ತು ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ತೀವ್ರವಾಗಿ ಕೆರಳಿಸುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ತಿಳಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಹೀಗಾಗಿ ಅವುಗಳ ಸಂವಹನ, ಪುನರುತ್ಪತ್ತಿ ಮತ್ತು ಬಲವರ್ಧನದಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸುತ್ತದೆ. ಅಂದರೆ, ಹುಂಜ-ಹೋರಾಟವು

ಸಾಮೂಹಿಕ ಕಲಿಕೆಯ ಅನುಭವವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ, ಅದನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ವಾಸ್ತವತೆಯನ್ನು ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೊಳಿಸಲು ಮತ್ತು ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಆಟದಲ್ಲಿ'ಆಳವಾಗಿ' ಅಥವಾ ಎಷ್ಟು ಹೆಚ್ಚು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವರೋ -ಅಂದರೆ ಅದು ಆಟಗಾರರನ್ನು ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಭಾವನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿ, ಅವರ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಸಜ್ಜುಗೊಳಿಸುತ್ತದೆಯೋ - ಅಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ತನ್ನ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸಬಹುದು.

ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ, ಎಲ್ಲಾ ಆಟಗಳು ನಿಖರವಾಗಿ ಬಲಿನೀಸ್ ಹುಂಜ-ಹೋರಾಟದತೆಯೇ ಇರುತ್ತವೆ, ಅಥವಾ ಅದೇ ರೀತಿಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮಹತ್ವ, ಅಥವಾ ಸಮಾನ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸುತ್ತವೆಂದು ಸೂಚಿಸುವುದು ಈ ಉದಾಹರಣೆಯ ಉದ್ದೇಶವಲ್ಲ. ಆದರೆ ಗೀರ್ಟ್ಜ್‌ನ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ಆಟದ ಬಗ್ಗೆ ಇರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ರೂಪದಿಂದ ಸೂಚಿತವಾದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು (approach) ಚರ್ಚಿಸಬೇಕಿರುವ ಕೆಲವು ಕೇಂದ್ರೀಯ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಬಹಳ ತೀಕ್ಷ್ಣವಾಗಿ ಹೊರತರುತ್ತದೆ. ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಇದು ಕನಿಷ್ಠ ಮೂರು ಪ್ರಮುಖ ಪಾಠಗಳನ್ನು ತಿಳಿಸುತ್ತದೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಅಂತಹ ಯಾವುದೇ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಮೊದಲ ಹಂತವು ಒಂದು ಅರ್ಥವಿವರಣೆಯನ್ನು ಕೊಡುವುದಾಗಿದೆ - ಅಂದರೆ, ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ, ಆಟದ ರೂಪಗಳು ವೈಯಕ್ತಿಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕವಾಗಿ - ಈ ಎರಡೂ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಒಳಗೊಳ್ಳುವ ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವ *ಅರ್ಥದ ಸ್ವರೂಪಗಳನ್ನು* ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸುವುದು ಅಥವಾ ಅವುಗಳ ಅರ್ಥವನ್ನು ಬಿಡಿಸುವುದಾಗಿದೆ (decoding). ಇದು ಅವುಗಳ ಮೇಲ್ನೋಟದ ಅರ್ಥಗಳಿಗೆ ಗಮನ ಕೊಡುವುದನ್ನು ಮಾತ್ರ ಒಳಗೊಂಡಿರುವುದಲ್ಲ, ಆದರೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಸಂಘಟಿಸುವ ಕೆಲವು ಸ್ಪಷ್ಟ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಪುನರ್ನಿರ್ಮಿಸುವುದಾಗಿದೆ. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಆಟವು ಸಾಂಕೇತಿಕ *ಕ್ರಿಯೆಯ* ಒಂದು ರೂಪವಾಗಿದೆ, ಗಮನಾರ್ಹವಾದ ವಿಧಿವತ್ತಾದ ನಡವಳಿಕೆಯ (ritual) ಅಂಶದೊಂದಿಗೆ, ಇದು ಭಾಗವಹಿಸುವವರ ಮೇಲೆ ಪ್ರಬಲವಾದ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಬೀರಬಹುದು. ಮೂರನೆಯದಾಗಿ, ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಆಟವು ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಸಜ್ಜುಗೊಳಿಸಬಹುದು. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ಗೀರ್ಟ್ಜ್ ಈ ಕೊನೆಯ ಅಂಶವನ್ನು ಆಟದ 'ಆಳವಾದ' ಸ್ವರೂಪಗಳ ನಿರ್ಧಾರಕ ಲಕ್ಷಣವಾಗಿ ನೋಡುತ್ತಾರೆ.

ಗೀರ್ಟ್ಜ್ ಕೈಗೊಳ್ಳುವ ರೀತಿಯ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ವಿಲಕ್ಷಣ ಗುಣಗಳ (exotic) ಸ್ಥಳಗಳಿಗೆ ಅಥವಾ ವಿದೇಶಿ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಿಗೆ ಸೀಮಿತವಾಗಿರಬೇಕಿಲ್ಲ. ಅವರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಕಾಳಜಿಗಳನ್ನು ಜ್ಞಾನವರ್ಧಕ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಆಟದ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೆ ಅನ್ವಯಿಸಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಮಕ್ಕಳ ಆಟದಲ್ಲಿನ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಆಯಾಮಗಳ ಸಂಕೀರ್ಣ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯು, ಆಟದ ರೂಪಗಳಲ್ಲಿ ಸಮ್ಮಿಳಿತಗೊಂಡಿರುವ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಅಂಶಗಳ ಸ್ವರೂಪ ಮತ್ತು ಮನವಿಗಳನ್ನು, ಆಟದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿನ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯು ಮಕ್ಕಳ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುವ ರೀತಿಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಅವರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುರುತುಗಳು ಮತ್ತು ವಿಶ್ವಾಸಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತವೆಂಬುದನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅವುಗಳು ನಮಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡಬಹುದು.

'ಹೊರಾಂಗಣ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನ'ವನ್ನು ಮರಳಿ ಮನೆಗೆ ತರುವುದು: ವಿವಿಯನ್ ಪಾಲೆ (Vivian Paley)

ವಿವಿಯನ್ ಪಾಲೆಯವರು ತನ್ನ ಶಾಲಾಪೂರ್ವ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ನಡೆಸಿದ ಸಮೃದ್ಧ ಜನಾಂಗೀಯ ಅಧ್ಯಯನಗಳ (ethnographic studies) ಸರಣಿಯು ಮಕ್ಕಳ ಆಟದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗೆ

ಈ ರೀತಿಯ ವಿಧಾನವನ್ನು ತರುವ ಒಂದು ಕಾರ್ಯವೆನಿಸಿದೆ [ಉದಾ., 1981, 1984, 1986, 1988]. ಪ್ರಸ್ತುತ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ಒತ್ತಿಹೇಳಿರುವ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ಪಾಲೆ ಸೂಕ್ಷ್ಮದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಗಮನಹರಿಸುತ್ತಾರೆ, ಆಕೆಯ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕವಾಗಿ ಸಾಕಷ್ಟು ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಮತ್ತು ಅತ್ಯಾಧುನಿಕವಾಗಿವೆ - ಆದರೂ ಅವರು ಅವುಗಳನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ವಿಸ್ತೃತಗೊಳಿಸುವುದು ಅಪರೂಪ. ತನ್ನ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ತಳಹದಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಅವರಲ್ಲಿ ಆಡಂಬರವಿಲ್ಲ ಎಂಬ ಅಂಶವು ನಿಸ್ಸಂದೇಹವಾಗಿ ಪಾಲೆಯವರ ಪುಸ್ತಕಗಳು ಓದುಗರಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರೇರಕವೆನಿಸಲು ಮತ್ತು ಅವರು ಅದರಲ್ಲಿ ತಲ್ಲೀನರಾಗಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ (ಹಾಗೆಯೇ ಅವರ ಹೇಳಿಕೆಗಳು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ತಪ್ಪುದಾರಿಗೆಳೆಯುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನೇರವಾಗಿವೆಯೆಂಬಂತೆ ಭಾಸವಾಗುತ್ತವೆ). ಮತ್ತೊಂದೆಡೆ, ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳೊಂದಿಗಿನ ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ತೊಡಗುವಿಕೆಯನ್ನು ತಪ್ಪಿಸುವ ಆಕೆಯ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯು ಆಕೆಯು ಸಾಧ್ಯವಾದಷ್ಟು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಅವುಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸುವುದನ್ನು ತಡೆಯಬಹುದು.

ತನ್ನ ವಿವಿಧ ಪುಸ್ತಕಗಳಲ್ಲಿ ಪಾಲೆಯು ಸಾಮಾಜಿಕ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿ ಆಟದ ವಿವಿಧ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಒತ್ತಿಹೇಳುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಪಂಚದ ಬಗ್ಗೆ ಮಕ್ಕಳ ತಿಳುವಳಿಕೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ, ಅವರ ಗುರುತುಗಳ (identities) ಸೃಜನೆಯಲ್ಲಿ (ಲಿಂಗ ಗುರುತುಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಂತೆ) ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಜೀವನದ ವಿವಿಧ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿನ ಅವರ ತೊಡಗುವಿಕೆಯಲ್ಲಿಅದರ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಪರಿಶೋಧಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಮಕ್ಕಳ ನೈತಿಕ ಮತ್ತು ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಬೌದ್ಧಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಗಳನ್ನು ಗುಂಪು ಜೀವನದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಸ್ಥಿರವಾಗಿ ಇರಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಈ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಂದರ್ಭವನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ಆಟದ ವಿವಿಧ ರೂಪಗಳು ಹೇಗೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿವೆ ಮತ್ತು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಅವರ *Mollie is Three* ಪುಸ್ತಕವು ಕಾಲ್ಪನಿಕ (fantasy) ಆಟ ಮತ್ತು ನೈತಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ನಡುವಿನ ನಿಕಟ ಮತ್ತು ಸಂಕೀರ್ಣ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತದೆ. ಕಾಲ್ಪನಿಕ ಆಟವು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸ್ವಯಂ-ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯ ಒಂದು ರೂಪವಾಗಿದೆ, ಅದನ್ನು ಅವರು ತಮ್ಮ ಭಯಗಳು, ಆಸೆಗಳು ಮತ್ತು ಇತರ ಭಾವನಾತ್ಮಕವಾಗಿರುವ ಕಾಳಜಿಗಳನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸಲು ಬಳಸುತ್ತಾರೆ. ಆದರೂ, ಇದು ಸಹಭಾಜಿತ (shared) ಮತ್ತು ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಣೆಯಿಂದ ಅಂಗೀಕರಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ನಿಯಮಗಳು ಮತ್ತು ಅರ್ಥಗಳ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ನಡೆಯಬಹುದಾದ ನಿಯಮ-ಬದ್ಧ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿದೆ. ಆಟದ ಪ್ರಪಂಚದ ಸಾಂಕೇತಿಕ ಸ್ಥಳಕ್ಕೆ, ಪೂರ್ವಭಾವಿಯಾಗಿ, ತರಗತಿಯ ನೈತಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಅಗತ್ಯವಿದೆ ಎಂದು ಮಕ್ಕಳು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ. ಈ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸಿದ ಮತ್ತು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಪಾಲೆ ಪತ್ತೆಹಚ್ಚುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಹೇಳಿದಂತೆ, 'ಖಾಸಗಿ ಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕ ಆಟವಾಗಿ ಪರಿವರ್ತಿಸುವ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಆಟವನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ನಿಯಮ-ಶಾಸಿತ ಸಮಾಜವಾಗಿ ಪರಿವರ್ತಿಸುವ ತರ್ಕವನ್ನು ನಾವು ಕಂಡುಹಿಡಿಯಬೇಕು'. [ಪಾಲೆ. 1986, ಪು. ೧೭]. ಇದಲ್ಲದೆ, ಆಟದ-ಪ್ರಪಂಚದ ಸೂಕ್ಷ್ಮರೂಪವು 'ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ರಂಗಭೂಮಿ'ಯಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತದೆ [ಪು. xv], ಇದರಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ವಿಶಾಲ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರಪಂಚದ ರಹಸ್ಯಗಳನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸಿಲು ಮತ್ತು ಕರಗತಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಬಹುದು. ಆದ್ದರಿಂದ, ಮಕ್ಕಳ ಕಾಲ್ಪನಿಕ ಆಟವು ಅವರು ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವ (ಮತ್ತು ಆನಂದಿಸುವ) ಒಂದು ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿದೆ ಎಂದು ಪಾಲೆ ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸುತ್ತಾರೆ, ಆದರೆ ಅದೇ

ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಇದು ಒಂದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಅನ್ವೇಷಣೆಯ ಸಾಕಷ್ಟು ನಿರ್ಣಾಯಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿದೆ - `ವಾಸ್ತವಿಕತೆಗೊಂದು ದಾರಿ' ('pathway to reality) [ಪು. xv].

ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಪಾಲೆಯವರ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ಆಟದ ಸಾಂಕೇತಿಕ ಮತ್ತು ನಿಯಮ-ಬದ್ಧ ಪಾತ್ರ ಎರಡಕ್ಕೂ ಶ್ರದ್ಧೆಯಿಂದ ಗಮನಹರಿಸುವ ಉಪಗಮನದ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ಗಮನಾರ್ಹವಾಗಿ ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ, ಮತ್ತು ಇದು ಅದರ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ, ಭಾವನಾತ್ಮಕ, ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಆಯಾಮಗಳ ನಡುವಿನ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಜ್ಞಾತ (informed) ಅಭಿಪ್ರಾಯದಿಂದ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ಪಡೆಯುತ್ತದೆ. ತಮ್ಮ ಪುಸ್ತಕಗಳಲ್ಲಿ, ಪಾಲೆಯವರು, ಮತ್ತಷ್ಟು ಮುಂದುವರಿಸಿ, ಸಂಸ್ಕರಿಸಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸತಕ್ಕ ಹಲವಾರು ರೋಚಕ ಶೋಧನಾ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ತೆರೆಯುತ್ತಾರೆ.

ಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಆಟವು (ಫ್ಯಾಂಟಸಿ ಪ್ಲೇ) 'ವಾಸ್ತವಿಕತೆಗೆ ಒಂದು ದಾರಿ': ಮಕ್ಕಳ ನಿರೂಪಣೆಗಳು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ಕಲ್ಪನೆ. ನಾನು ಇಲ್ಲಿ ಪಾಲೆಯವರು ಪ್ರವರ್ತಿಸಿದ, ನಾವು ಎರವಲು ಪಡೆಯಬಹುದಾದ ಮತ್ತು ವಿಸ್ತರಿಸಬಹುದಾದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಭರವಸೆದಾಯಕ ತಂತ್ರವೊಂದನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುತ್ತೇನೆ. ಅವರು ತನ್ನ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದ ಒಂದು ಚಟುವಟಿಕೆಯು ಮಕ್ಕಳು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಅಥವಾ ಇನ್ನೊಬ್ಬ ವಯಸ್ಕರಿಗೆ ಕಥೆಗಳನ್ನು ಹೇಳುವುದನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ, ಮಗು ಕಥೆಯನ್ನು ಹೇಳತೊಡಗಿದಂತೆ, ಅವರು ಅದನ್ನು ದಾಖಲಿಸುತ್ತಾರೆ. ಪ್ರತಿ ದಿನದ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ, ಆ ದಿನದಲ್ಲಿ ಹೇಳಲಾದ ಎಲ್ಲಾ ಕಥೆಗಳನ್ನು ಅದೇ ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಇಡೀ ಗುಂಪಿಗೆ ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿ ಓದಲಾಗುತ್ತದೆ, ಆಗ ಅವನು ಅಥವಾ ಅವಳು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿದ ಮಗು/ಲೇಖಕ ಮತ್ತುಇತರ ಮಕ್ಕಳು ಕಥೆಯನ್ನು ಅಭಿನಯಿಸುತ್ತಾರೆ. ಕಥೆಯನ್ನು ಅಭಿನಯಿಸುವ ಈ ಅಭ್ಯಾಸವು (ಇತರ ವಿಷಯಗಳ ಜೊತೆಗೆ) ಪರಸ್ಪರರ ಕಥೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುವ ಮತ್ತು ಸಕ್ರಿಯವಾಗಿ ಭಾಗವಹಿಸುವ ಮೂಲಕ ಮಕ್ಕಳ ಗುಂಪಿನೊಳಗೆ ಸಂವಹನ ಮತ್ತು ಸಾಮಾನ್ಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವ ಗುರಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ.

ನಾನು ಪ್ರಸ್ತುತ 4 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳ ವರ್ಗದಿಂದ ಈ ರೀತಿಯಾಗಿ ಹೊರಹೊಮ್ಮಿದ ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಿತವಾಗಿ ರಚಿಸಲಾದ ಕಥೆಗಳ ಒಂದು ವರ್ಷದ ಸಂಗ್ರಹದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ಸಂಶೋಧನಾ ಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದೇನೆ [ನಿಕೊಲೊಪೌಲೌ & ಸ್ಕೇಲ್ಸ್, 1990; ನಿಕೊಲೊಪೌಲೌ, ಸ್ಕೇಲ್ಸ್ &. ವೈಂಟ್ರಾಬ್. ಪ್ರಕಟಣೆಯಲ್ಲಿದೆ, Nicolopoulou & Scales, 1990; Nicolopoulou Scales & Weintraub, in press]. ಈ ಅಧ್ಯಯನವು ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಕೇತಿಕ ಕಲ್ಪನೆಯಲ್ಲಿ ಲಿಂಗ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳ ಹೊರಹೊಮ್ಮುವಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತದೆ, ಏಕೆಂದರೆ ಈ ಮಕ್ಕಳು ರಚಿಸಿದ ಕಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಅವು ವ್ಯಕ್ತವಾಗುತ್ತವೆ. ಇದು ಮಕ್ಕಳ ಕಥೆಗಳು - ಅವರು ಫ್ಯಾಂಟಸಿ ಆಟದಲ್ಲಿ ನಿರ್ವಹಿಸುವ ಇತರ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಂತೆ - *ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಪಠ್ಯಗಳಾಗಿವೆ* ಎಂಬ ಆಧಾರವಾಕ್ಯವನ್ನು ಅದರ ಆರಂಭಿಕ ಹಂತವಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಇದನ್ನು ಎಚ್ಚರಿಕೆಯಿಂದ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಿದರೆ, ಮಕ್ಕಳು ಜಗತ್ತನ್ನು, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ನೋಡುವ ರೀತಿ, ಹೀಗೆ... ಏನನ್ನಾದರೂ ಬಹಿರಂಗಪಡಿಸಬಹುದು. ಕಥೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವಾಗ, ಮಕ್ಕಳು ಅವರಿಗೆ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕವಾಗಿ ಲಭ್ಯವಿರುವ ಪ್ರತೀಕಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಂಕೇತಿಕ ರೂಪರೇಖೆಗಳನ್ನುಆಧರಿಸುತ್ತಾರೆ, ಇದು ಆಗಿಂದಾಗ್ಗೆ ಅವರಿಗೆ ಅರಿವಾಗದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅವರ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತದೆ. ಅದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಸ್ವಂತ ಉದ್ದೇಶಗಳಿಗಾಗಿ ಈ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಅಂಶಗಳನ್ನು *ಬಳಸುತ್ತಾರಲ್ಲದೆ*, ಅವನ್ನು *ಕುಶಲತೆಯಿಂದಲೂ ಬಳಸುತ್ತಾರೆ*, ಮತ್ತು ಅವರು ಅದನ್ನು ಹೇಗೆ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಾವು ಪತ್ತೆಹಚ್ಚಬೇಕಾಗಿದೆ. ಅದೇ ವಿಷಯವನ್ನು ಇನ್ನೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ,

ಕಥೆಯನ್ನು ಹೇಳುವುದು ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಅಭಿನಯಿಸುವುದು ಸಾಂಕೇತಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯ ರೂಪಗಳು - ಮತ್ತು, ಈ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ, ಸಾಮೂಹಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯ ರೂಪ. ಮಕ್ಕಳು ಕಥೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಸಾಂಕೇತಿಕ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯ ಇತರ ರೂಪಗಳನ್ನು, – ತಮಗೆ ಮತ್ತು ಪರಸ್ಪರರಿಗೆ– ಪ್ರಪಂಚವನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸಲು ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಬಳಸುತ್ತಾರೆ. ಇದರ ಜೊತೆಗೆ, ಕಥೆಗಳನ್ನು ಅವರು ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಮೊದಲೇ ಆವರಿಸಿಕೊಂಡಿರುವ (preoccupy) ಕೆಲವು ಭಾವನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಮುಖ್ಯವಾದ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವ ಮಾರ್ಗವಾಗಿ ಮತ್ತು ಮನದಾಳದಲ್ಲಿರುವ ಈ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಸಾಂಕೇತಿಕವಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಅಥವಾ ಪರಿಹರಿಸಲು ಬಳಸುತ್ತಾರೆ.

ನನ್ನ ಸಂಶೋಧನಾ ಯೋಜನೆಯ ಗಮನವು, ಮಕ್ಕಳು ಪ್ರಪಂಚವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಮತ್ತು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸಲು ಸಾಂಕೇತಿಕ ರಚನೆಗಳನ್ನು ಬಳಸುವ ವಿವಿಧ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸುವುದರಲ್ಲಿ, ಮತ್ತು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ, ಈ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಲಿಂಗದಿಂದ ರಚನೆಯಾಗುವ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಕುರಿತದ್ದಾಗಿದೆ. ಈವರೆಗಿನ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ತೀರಾ ಚಿಕ್ಕ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲೇ, ಹುಡುಗರು ಮತ್ತು ಹುಡುಗಿಯರು ಜಗತ್ತನ್ನು ಮತ್ತು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳ ಜಗತ್ತನ್ನು - ಸ್ಫುಟವಾದ ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವುದರಿಂದ, ಪುರುಷರು ಮತ್ತು ಮಹಿಳೆಯರಲ್ಲಿನ ವಿಭಿನ್ನ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಶೈಲಿಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಹೊರಹೊಮ್ಮುವಿಕೆಯನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ನಮಗೆ ಸಹಾಯವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ನನಗೆ ಮನವರಿಕೆಯಾಗಿದೆ. ಪ್ರತಿದಿನ ಇಡೀ ಗುಂಪಿನೊಂದಿಗೆ ಕಥೆಗಳನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದ್ದರೂ, ಹುಡುಗರು ಮತ್ತು ಹುಡುಗಿಯರು ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಯ ಕಥೆಗಳನ್ನು ಹೇಳಿದರು. ಅವರ ಕಥೆಗಳು ಕ್ರಮಬದ್ಧವಾಗಿ ಮತ್ತು ನಿರಂತರವಾಗಿ, ಕೇವಲ ಕಥಾವಸ್ತುವಿನ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ, ಒಟ್ಟಾರೆ ನಿರೂಪಣೆಯ ಸ್ವರೂಪ ಮತ್ತು ಅವರು ಬಳಸಿದ ಸೌಂದರ್ಯದ ಕಲ್ಪನೆಯಲ್ಲಿಯೂ ಸಹ ಭಿನ್ನವಾಗಿದ್ದವು. ಬಹಳ ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಹುಡುಗಿಯರ ಕಥೆಗಳು *ಕ್ರಮ/ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೆಡೆಗಿನ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ತೋರ್ಪಡಿಸಿದರೆ,* ಹುಡುಗರ ಕಥೆಗಳು *ಅವ್ಯವಸ್ಥೆ*ಯೆಡೆಗೆ ಪ್ರವೃತ್ತಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ: ಮತ್ತು ಈ ವ್ಯತ್ಯಾಸವು ವಿಷಯ ಮತ್ತು ರೂಪ ಎರಡರಲ್ಲೂ ವ್ಯಕ್ತವಾಗುತ್ತದೆ.

ಆಟದ ಪ್ರಪಂಚ ಮತ್ತು ಸಹಯೋಗಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿ. ಅಂತಿಮವಾಗಿ, ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿರುವ ಮತ್ತೊಂದು ಸಂಶೋಧನೆಯ ಮಾರ್ಗವು [ನಿಕೊಲೊಪೌಲೌ ಮತ್ತು ಕೋಲ್, ಮುದ್ರಣದಲ್ಲಿದೆ] ಆಟದ ನಿಜವಾದ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವಿಧಾನವು ಹೇಗೆ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ಅದರ ಸಂಭವನೀಯ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಿಶದಪಡಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಸಂಶೋಧನೆಯ ವಿಷಯವು 'ಐದನೇ ಆಯಾಮ'ದಲ್ಲಿ (Fifth Dimension) ಭಾಗವಹಿಸುವ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಯ ಅನುಭವಗಳ ಗುಣಮಟ್ಟವಾಗಿದೆ, ಇದು ಪ್ರಾಥಮಿಕ-ಶಾಲಾ ಮಕ್ಕಳಿಗಾಗಿ ಶಾಲಾ ಸಮಯದ ನಂತರ ನಡೆಸಿದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವಾಗಿದ್ದು, ಸ್ಯಾನ್ ಡಿಯಾಗೋದ ಕ್ಯಾಲಿಫೋರ್ನಿಯಾ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ತುಲನಾತ್ಮಕ ಮಾನವ ಸಂಜ್ಞಾನ ಪ್ರಯೋಗಾಲಯದ (Laboratory of Comparative Human Cognition -LCHC) ದೀರ್ಘಾವಧಿಯ ಯೋಜನೆಯಾಗಿದೆ. ಕಂಪ್ಯೂಟರ್ ಆಟಗಳು ಮತ್ತು ಇತರ ಕಂಪ್ಯೂಟರ್-ಸಂಬಂಧಿತ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಈ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವು, ಸಹಯೋಗಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆಯ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಆಟ ಮತ್ತು ಕಲ್ಪನೆಯು ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರವನ್ನು

ಹೊಂದಿರುವ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಯ, ಸುಸ್ಥಿರ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಹುಡುಕುವ ಗುರಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ.

ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯನ್ ಸ್ಫೂರ್ತಿಯನ್ನು ಪ್ರಬಲವಾಗಿ ಹೊಂದಿರುವ, ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ಹಿಂದಿನ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯು ಆಟದ ಅಂಶವನ್ನು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಭ್ಯಾಸದ ದೊಡ್ಡ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಸಂಯೋಜಿಸಬಹುದಾದ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಹುಡುಕುವ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಒತ್ತಿಹೇಳುತ್ತದೆ. ಸ್ವತಃ ಐದನೇ ಆಯಾಮದಲ್ಲಿಯೇ, ಆಟಗಳು ಮತ್ತು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಸಂಕೀರ್ಣವಾಗಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೊಳಿಸಲಾಗಿದೆ, ವಿಶಿಷ್ಟವಾದ ಆಟದ-ಜಗತ್ತನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದು ಅದರ ಕಾರ್ಯ. ಐದನೇ ಆಯಾಮವನ್ನು ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಆಂತರಿಕ ತರ್ಕದಿಂದ ಕೂಡಿದ ಒಂದು *ಚಟುವಟಿಕೆಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆ* ಎಂದು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಸಹಯೋಗಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಅದರೊಳಗೆ ಮಕ್ಕಳು ಹಂತ-ಹಂತವಾಗಿ ತಮ್ಮ ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸುವ ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುವುದು ಇದರ ಗುರಿಯಾಗಿದೆ, ಆ ಮೂಲಕ ಅವರು ಇತರ ಜನರಿಂದ ಕೇವಲ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಪಡೆಯುವ ಬದಲಾಗಿ ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯಲ್ಲಿ ಸಕ್ರಿಯವಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ನಿಖರವಾಗಿ ಇದನ್ನು ಸಹಭಾಜಿತ ನಿಯಮಗಳ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ತಿಳುವಳಿಕೆ ಮತ್ತು ಅಂಗೀಕಾರದ ಮೂಲಕ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಸ್ವಂತ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಸಕ್ರಿಯ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸಲು ನೀಡುವ ಅನುಮತಿ ಮತ್ತು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹವೆನ್ನಬಹುದು.

ನಮ್ಮ ಅಧ್ಯಯನವು ಐದನೇ ಆಯಾಮದ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ಬೃಹತ್ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿರುವ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಒಂದು ಅಂಶವಾಗಿದ್ದು, ಈ ತತ್ವಗಳು ಆಚರಣೆಯಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಿವೆ ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಉದ್ದೇಶಿಸುತ್ತದೆ. ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ, ಅವುಗಳು ಅತ್ಯಂತ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನು ನಿರ್ದಿಷ್ಟಪಡಿಸಲು ಮತ್ತು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಲು ನಾವು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತೇವೆ. ಸಾಂಸ್ಥಿಕ (institutional) ಕ್ಷೇತ್ರ/ಸನ್ನಿವೇಶ (site) ಸೇರಿದಂತೆ ಅವರು ನೆಲೆಗೊಂಡಿರುವ ಎರಡು ಐದನೇ ಆಯಾಮದ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳ ತುಲನಾತ್ಮಕ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಮೂಲಕ ನಾವು ಈ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತೇವೆ. ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ, ಜ್ಞಾನದ ಸೃಷ್ಟಿ ಮತ್ತು ಪ್ರಸರಣವನ್ನು ನಿಜವಾದ ಸಾಮೂಹಿಕ ಪ್ರಯತ್ನವಾಗಿ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಸಂಪರ್ಕಿಸುವ, ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿರುವ ಸಹಭಾಜಿತ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಬೇರ್ಪಡಿಸಲಾಗದಂತೆ ಹುದುಗಿರುವ ವಿಧಾನವೊಂದನ್ನು ನಾವು ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸುತ್ತೇವೆ. ಪ್ರಸ್ತುತವಿರುವ ಪ್ರಭಾವಶಾಲಿ ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಯನ್ನು (formulation) ಬಳಸಲು, ನಾವು 'ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ನೆಲೆಗೊಂಡಿರುವ ಸಂಜ್ಞಾನ'ದ (socially situated cognition) ಚಾಲಕ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು (dynamics) ಪರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತೇವೆ [ಲಾವ್, Lave, 1988]. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ, ಬಹುಪಾಲು ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಗಳಿಗೆ ಉದ್ಬೋಧಿಸಿರುವುದಕ್ಕಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಚಿಂತನೆ ಮತ್ತು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ (embeddedness) ಹೆಚ್ಚು ಸಮಗ್ರ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಲು ನಾವು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತೇವೆ. ಹೀಗೆ, ನಾವು ಹೆಚ್ಚು ಸಮಗ್ರ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿ ಎರಡು ಪರಸ್ಪರ ಸಂಪರ್ಕದಲ್ಲಿರುವ ವಿಧಾನಗಳಲ್ಲಿ ಚಲಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತೇವೆ: (ಎ) ನಿಜವಾದ *ಸಾಮೂಹಿಕ* ವಾಸ್ತವತೆ *(collective* reality) ಎಂದು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುವ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುತ್ತಾ ತನ್ಮೂಲಕ, ಮೊದಲೇ ಗಮನಿಸಿದಂತೆ, ಬಹುಪಾಲು ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯನ್-ಪ್ರೇರಿತ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಸೂಚ್ಯವಾಗಿರುವ ಪರಸ್ಪರ ಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕವಾದ ಸರಳೀಕರಣವನ್ನು ತಪ್ಪಿಸುವುದು: ಮತ್ತು (ಬಿ) ಪ್ರಾಥಮಿಕವಾಗಿ, ಸಹಭಾಜಿತ ಜ್ಞಾನದ ಮೂಲ ಮತ್ತು ಪ್ರಸರಣವನ್ನು ಪತ್ತೆಹಚ್ಚುವ

ಮೂಲಕ ನಿಜವಾದ *ಸಾಮೂಹಿಕ* ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವ ಮಾರ್ಗವನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವ ಮೂಲಕ.

ನಾವು ನಮ್ಮ ಮೂಲ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಘಟಕವಾಗಿ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕಂಪ್ಯೂಟರ್ ಆಟವನ್ನು ಸಾಮೂಹಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿರುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತೇವೆ, ಅದು ಸಂಭವನೀಯ ಸಾಧನೆಯ ವ್ಯಾಪಕ ಶ್ರೇಣಿಯನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಇದರಲ್ಲಿ ಪ್ರಗತಿ ಹೊಂದಲು ಪ್ರಾಪ್ತಿಪರ್ಯಂತ ಪ್ರಯತ್ನದ (trial and error) ವಿಧಾನ, ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣದ (a good deal of) ಚಿಂತನೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಯತ್ನ, ಮತ್ತು (ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ) ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಸಹಯೋಗ ಮತ್ತು ಹಿಂದೆ ಪಡೆದುಕೊಂಡಿರುವ ಜ್ಞಾನದ ಸಹಭಾಜನದ (sharing) ಅಗತ್ಯವಿರುತ್ತದೆ. ನಾವು ಒಂದು ವರ್ಷದ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಎರಡು ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯಾಚರಣೆಯ ಮಾದರಿಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ಪತ್ತೆಹಚ್ಚುತ್ತೇವೆ. ಆಟವು ಒಂದು ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಇನ್ನೊಂದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ 'ಕೆಲಸ ಮಾಡಿದೆ' ಎಂದು ನಮ್ಮ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ; ಮಕ್ಕಳು ವ್ಯಕ್ತಿಗತವಾಗಿ ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆ ಮಾಡುವುದಲ್ಲದೆ, ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಗುಂಪು ಹೆಚ್ಚು ವೇಗವಾಗಿ ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಿ, ಅದರ ಸಾಧನೆಯ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ಉಳಿಸಿಕೊಂಡಿತು (ಎರಡೂ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವವರ ಗಣನೀಯ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಹೊರತಾಗಿಯೂ). ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಎರಡು ಗುಂಪುಗಳು ನಿಕಟವಾಗಿ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯಾಗುವುದರಿಂದ ಎರಡು ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿನ ಗಮನಾರ್ಹ ವಿಭಿನ್ನ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು, ಮಕ್ಕಳ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಿಂದ ನಾವು ಖಚಿತವಾಗಿ ವಿವರಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ನಮ್ಮ ಪ್ರಮುಖ ತೀರ್ಮಾನವೆಂದರೆ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಯಶಸ್ಸಿನ ಮಟ್ಟವು ಪ್ರತಿ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಗುಂಪಿನ *ಸಾಮೂಹಿಕ*ಗುಣಲಕ್ಷಣವನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿದೆ - ಸಹಯೋಗಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಎಂದು ನಾವು ಕರೆಯುವುದರ ಶಕ್ತಿ ಅಥವಾ ದೌರ್ಬಲ್ಯ. ಎರಡು ಪರಸ್ಪರ-ಬಲಪಡಿಸುವ ಅಂಶಗಳ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಈ ಗುಣಲಕ್ಷಣವು ಪ್ರಕಟವಾಗಿದೆ: (ಎ) ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯ ಮಾದರಿಗಳು, ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಸಮಸ್ಯೆ-ಪರಿಹರಿಸುವ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯ ಸಾಂದ್ರತೆ ಮತ್ತು ಗುಣಮಟ್ಟ (ಮಕ್ಕಳ ನಡುವೆ, ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರ ನಡುವೆ), ಮತ್ತು (ಬಿ) ಐದನೇ ಆಯಾಮದ ಆಟದ ಪ್ರಪಂಚಕ್ಕೆ ಮತ್ತು ಅದರ ನಿಯಮಗಳ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೆ ಬದ್ಧತೆಯ ಮಟ್ಟ ಮತ್ತು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ. ಈ ಎಲ್ಲಾ ಅಂಶಗಳನ್ನೂ ಸೇರಿಸಿ, ಡರ್ಖೈಮ್ [1897/1951; 1925/1973], ಅವರನ್ನು ಅನುಸರಿಸುತ್ತಾ, ಅದನ್ನು ನಾವು, ಆಟದ ಪ್ರಪಂಚದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಗ್ಗಟ್ಟಿನ ಮಟ್ಟ ಎಂದು ಕರೆಯುತ್ತೇವೆ. ಪ್ರತಿಯಾಗಿ, ಇದು ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುಂಪಿನ ಭಾವೈಕ್ಯತೆ (integration) ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣದಿಂದ ರಚಿತವಾಗಿದೆ. ಒಂದು ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಗ್ಗಟ್ಟು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಪ್ರಬಲವಾಗಿದ್ದು, ಈ ವ್ಯತ್ಯಾಸದ ಒಂದು ಫಲಿತಾಂಶವು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಯಶಸ್ಸಾಗಿತ್ತು.

ವೈಯಕ್ತಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಥವಾ ಅಂತರ-ಮಾನಸಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶವು ಇಬ್ಬರ (dyadic) ಅಥವಾ ಸಣ್ಣ-ಗುಂಪಿನ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳ ತಕ್ಷಣದ ಚೌಕಟ್ಟಿಗೆ ಸೀಮಿತವಾಗಿಲ್ಲ, ಆದರೆ ಎಲ್ಲಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳ ಅರ್ಥ ಮತ್ತು ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ದೊಡ್ಡ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಚೌಕಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬ ವಾದವನ್ನು ಈ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಹೊಂದಿವೆ. ಈ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ, ಪ್ರತಿ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳು ಆ ಪ್ರತಿ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯಿಂದ ರೂಪುಗೊಂಡ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಸೇರಿದ್ದವಲ್ಲದೆ, ಅವುಗಳಿಂದ ರೂಪಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದ್ದವು. ಕ್ಷೇತ್ರದ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯನ್ನು ಚಟುವಟಿಕೆಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ

ನಿಟ್ಟಿನ ಸಾಮೂಹಿಕ ವಾಸ್ತವಿಕತೆ ಎಂದು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ - ಆದ್ದರಿಂದ ಇದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಚಟುವಟಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ ಬದ್ಧವಾಗಿರುವ ಜ್ಞಾನದ ಸೃಜನೆ ಮತ್ತು ಸಂಗ್ರಹಣೆಯ ವಿಭಿನ್ನ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಲೆಕ್ಕಹಾಕುವಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖ ವಿವರಣಾತ್ಮಕ ಅಂಶವಾಗಿದೆ. ಒಂದೇ ಕಾರ್ಯ-ಚಟುವಟಿಕೆಯು ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿ ವಿಕಸನಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಎರಡು ವಿಭಿನ್ನ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ವಿಭಿನ್ನ ಅರ್ಥದಿಂದ ವ್ಯಾಪನಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ.

ಒಂದು ತೀರ್ಮಾನ ಮತ್ತು ಆರಂಭ

ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ನಾನು ಸಾಮಾಜಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸಬಹುದಾದ ಆಟದ ವಿಧಾನದ ಕೆಲವು ಪ್ರಮುಖ ಲಕ್ಷಣಗಳ ಬಗ್ಗೆ ವಾದಿಸಿದ್ದು, ಅದರ ರೂಪರೇಖೆಯನ್ನು ತಿಳಿಸಿದ್ದೇನೆ, ಅಂದರೆ ಅದು ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯ ಚಟುವಟಿಕೆ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮತ್ತು ಕಾಲ್ಪನಿಕವೂ ಆಗಿದೆ. ಅಂತಹ ಒಂದು ವಿಧಾನವನ್ನು ಮನಸ್ಸಿನ ರಚನೆಯಲ್ಲಿ ಆಟದ ಪಾತ್ರ, ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ (self) ರೂಪಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನ ಮತ್ತು ಪುನರುತ್ಪಾದನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಪರಿಶೋಧನೆಗೆ ಉಪಯುಕ್ತವಾಗಿ ಉದ್ಬೋಧಿಸಬಹುದು. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ಈ ಪರಿಶೋಧನೆಯ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳು ನಿಕಟವಾಗಿ ಸಂಪರ್ಕ ಹೊಂದಿವೆ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಬೆಲೆಕೊಡುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ.

ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಆಟದ ಹೆಚ್ಚು ಯಥಾರ್ಥವಾದ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಸಂಯೋಜಿಸುವುದು ಸಂಶೋಧನೆಯ ಹಲವಾರು ರೋಮಾಂಚಕಾರಿ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಮತ್ತು ನಿರ್ದೇಶನಗಳನ್ನು ತೆರೆಯುತ್ತದೆ, ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ನಾನು ಕೆಲವು ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ನೀಡಿದ್ದೇನೆ. ಈ ವಿಧಾನವು, ಮೇಲಾಗಿ, ನಾನು ಈಗಾಗಲೇ ಒತ್ತಿಹೇಳಿರುವುದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಭಾವ್ಯ ಪ್ರಯೋಜನಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಇದು ಒಂದು ದೃಷ್ಟಿಕೋನವಾಗಿದ್ದು, ಅದರ ಕೆಲವು ಅಮೂರ್ತ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಹೊರತೆಗೆಯಲು ಆಟದ ವಿಭಜನೆಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ, ಅದರ 'ನೈಸರ್ಗಿಕ ಆವಾಸಸ್ಥಾನದಲ್ಲಿ' ಸಂಭವಿಸುವ ಆಟದ ಏಕೀಕೃತ ಸನ್ನಿವೇಶಕ್ಕೆ ನಮ್ಮನ್ನು ಮರಳಿ ತರಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ ಇದು ಅಭ್ಯಾಸಕಾರರಿಗೆ ಅನುಕೂಲಕರವಾಗಿರಬೇಕು ಮತ್ತು ಪರಿಚಿತವಾಗಿರಬೇಕು. ಏಕೆಂದರೆ ಅವರು ತಮ್ಮ ದೈನಂದಿನ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ವೀಕ್ಷಿಸುವ ಆಟದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಗೆ ಇದನ್ನು ಅನ್ವಯಿಸಬಹುದು. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಇದು ಮಕ್ಕಳ ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರ ಆಟದ ನಡುವಿನ ಅಗತ್ಯವಾದ ಮುಂದುವರಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಹೊರತರುತ್ತದೆ. ಇದು ಹೆಚ್ಚಿನ ಮನಃಶ್ಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಿರುವ ವಿಷಯ; ಕೆಲವರು ಮಕ್ಕಳು ಮಾತ್ರ ಆಡುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ವಾದಿಸಿದ್ದಾರೆ! ಮೂರನೆಯದಾಗಿ, ಇದು ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು, ಮಾನವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಇತಿಹಾಸಕಾರರ ಪಡೆಗಳನ್ನು ಸೇರಲು ನಮಗೆ ಅನುಮತಿಸುತ್ತದೆ [ಉದಾ., ಆರಿಸ್, 1960/1962: ಕೈಲೋಯಿಸ್, I 958/1961; ಕಾನರ್ಟನ್, 1989; ಕೊರ್ಸಾರೊ, 1985; ಫೈನ್, 1985, 1987; ಹುಯಿಜಿಂಗಾ, 1944/55; ರಿಝೋ, 1989; ಶ್ವಾರ್ಟ್ಜ್‌ಮನ್, 1978, 1980; ಟರ್ನರ್, 1967, 1969, 1986, Aries, 1960/1962; Caillois, I958/ 1961; Connerton, 1989; Corsaro, 1985; Fine, 1985, 1987; Huizinga, 1944/55; Rizzo, 1989; Schwartzman, 1978, 1980; Turner, 1967, 1969, 1986], ಅವರು ನೇರವಾಗಿ ಅಥವಾ ಪರೋಕ್ಷವಾಗಿ ಆಟಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಮೃದ್ಧ ಮತ್ತು ವ್ಯಾಪಕವಾದ ಅಧ್ಯಯನಗಳನ್ನು ನಡೆಸಿದ್ದಾರೆ.

ಅಂತಹ ಅಂತರಶಿಸ್ತೀಯ ಸಹಯೋಗ ಮತ್ತು ಅಡ್ಡ-ಫಲೀಕರಣ (cross-fertilization) ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಚದುರಿದ ಸಾರಸಂಗ್ರಹಿತ್ವಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಲಾದ ಸಂಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಉತ್ಸಾಹದಲ್ಲಿ ಮುಂದುವರಿಯಬೇಕು. ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ಮನಃಶ್ಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಈ ಸಂಬಂಧದ

(ecumenicism) ಪ್ರಯೋಜನಗಳನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಮತ್ತು ಅದರಲ್ಲಿನ ಅಪಾಯಗಳನ್ನು ತಪ್ಪಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆ, ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಎಂದರೆ, ಆಟದ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಆಯಾಮವನ್ನು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸಲು ನಾವು ಸುಸಂಬದ್ಧವಾದ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ವಿಧಾನವನ್ನು ರೂಪಿಸಬಹುದು. ಹಾಗೆ ಮಾಡಲು ನಾವು ಗಮನಾರ್ಹವಾಗಿ ಪಿಯಾಜೆ ಮತ್ತು ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ ಮತ್ತು ಅವರಿಂದ ಪಡೆದ ಸಂಶೋಧನಾ ಪದ್ಧತಿಗಳನ್ನು ಮೀರಿ ಮುಂದುವರಿಯಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ಒತ್ತಿ ಹೇಳಬೇಕಾದುದೆಂದರೆ, ಈ ಯೋಜನೆಯು ಪಿಯಾಜೆ ಮತ್ತು ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯವರನ್ನು ಆಧರಿಸುವುದನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಎರಡನ್ನೂ ಭೇದಿಸಿ ಸಾಗುವ ಬದಲು ಅವುಗಳ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸುವುದನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಸಾಮಾಜಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿ ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯ ಆಟದ ಗ್ರಹಿಕೆಯು ಪಿಯಾಜೆಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಆಳವಾಗಿ ಮತ್ತು ಬಹುಶಃ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಹೊಂದಿದ್ದರೂ, ಪಿಯಾಜೆಯವರ ವಿಧಾನವು ಯಾವುದೇ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗೆ ಪ್ರಮುಖ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಪಿಯಾಜೆ ಮತ್ತು ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿ ಇಬ್ಬರೂ ಆಟದಲ್ಲಿನ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಅಂಶದ ಬಗ್ಗೆ ಮತ್ತು ಆಟದ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಕ್ಕೆ ಅದರ ಕೊಡುಗೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರಜ್ಞೆಯುಳ್ಳವರಾಗಿದ್ದಾರೆ, ಆದಾಗ್ಯೂ ಅವರಿಬ್ಬರಲ್ಲಿ ಯಾರೂ ಈ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಮಾರ್ಗವನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ದೂರ ಒಯ್ಯುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೂ ಈ ಚಿಂತಕರಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿತರಾದ ಸಂಶೋಧಕರು ಅವರ ಸ್ಥೂಲವಾದ (sketchy) ಅಥವಾ ಅಪೂರ್ಣ ಸಲಹೆಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುವ ಬದಲಿಗೆ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಗಮನವನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ಸಂಕುಚಿತಗೊಳಿಸುವತ್ತ ಪ್ರವೃತ್ತರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಹೆಚ್ಚು ಸಮಗ್ರ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನವರ್ಧಕ ವಿಧಾನವನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ಹಲವು ಪ್ರಮುಖ ಪರಿಕಲ್ಪನಾ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಪಿಯಾಜೆಯನ್ ಮತ್ತು ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯನ್ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯಾಗದ ಅಂಶಗಳಿಂದಲೇ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬಹುದು, ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ, ಈ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಡರ್ಖೈಮ್ ಮತ್ತು ಫ್ರಾಯ್ಡ್‌ನಲ್ಲಿನ ಅವುಗಳ ಮೂಲಗಳಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸುವ ಮೂಲಕ ನಾವು ನಮ್ಮ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಗಹನಗೊಳಿಸಿದಲ್ಲಿ ಇದು ಸಾಧ್ಯವಾಗಬಹುದು.

ನಾನು ಪುನರ್‌ರೂಪಿಸಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದ ಈ ನಾಲ್ಕು ಸಿದ್ಧಾಂತಿಗಳ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿನ ಅಂತರ್ಸಂಪರ್ಕಿತ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಮತ್ತು ಕಾಳಜಿಗಳ ಸಂಬಂಧವು ಹೊಸ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಚೌಕಟ್ಟಿಗೆ ಅನಿವಾರ್ಯವಾದ ಅಡಿಪಾಯವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ, ಅದು ಆಟ ಮತ್ತು ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಅದರ ಪಾತ್ರದ ಕುರಿತು ಹೆಚ್ಚಿನ ಪರಿಶೋಧನೆಗೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನವನ್ನು ನೀಡಬಹುದು ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಏಕೀಕರಿಸಬಹುದು. ಈ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಪರಿಷ್ಕರಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಗಹನಗೊಳಿಸುವುದು, ಅದನ್ನು ಸೃಜನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ವಿಸ್ತರಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಸಂಶೋಧನೆ ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸ ಎರಡರಲ್ಲೂ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ವಾಸ್ತವಿಕ ಗ್ರಹಿಕೆಯು ನಮ್ಮ ಕಾರ್ಯವಾಗಿದೆ.

ಪರಾಮರ್ಶನಗಳು:

Ariès, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life.* New York: Vintage. (Originally published in French in 1960).

Bates, E., Benigni, L, Bretherton, I., Camaioni, L., & Volterra, J. (1977). From gesture to the first word: On cognitive and social prerequisites. In M. Lewis & L.A. Rosenblum (Eds.), *Interaction, conversation, and the development of language.* New York: Wiley.

Bateson, G. (1971). The message 'This is play.' In R.E. Herron & B. Sutton-Smith (Eds.), *Child's play* (pp. 261–266). New York: Wiley.

Bruner, J.S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language, 2,* 1–19.

Bruner, J.S. (1975). Early social interaction and language acquisition. In H.R. Schaffer (Ed.), *Studies in mother-infant interaction.* London: Academic Press.

Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds.* Cambridge MA: Harvard University Press.

Caillois, R. (1961). *Man, play, and games.* New York: Free Press. (Originally published in French in 1958).

Cohen, D. (1987). *The development of play.* New York: New York University Press.

Connerton, P. (1989). *How societies remember.* Cambridge: Cambridge University Press.

Corsaro, W. (1985). *Friendship and peer culture in the early years.* Norwood NJ: Ablex.

Curry, N.E. (1974). Dramatic play as a curricular tool. In D. Sponsellor (Ed.), *Play as a learning medium.* Washington DC: NAEYC.

Curry, N.E., & Arnaud, S. (1984). Play in preschool settings. In T. Yawkey & A. Pellegrini (Eds.), *Child's play: Developmental and applied* (pp. 273–290). Hillsdale NJ: Erlbaum.

Dunn, J., & Dale, N. (1984). I a daddy: 2-year-olds' collaboration in joint pretend with sibling and with mother. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play: The development of social understanding* (pp. 131–158). New York: Academic Press.

Durkheim, E. (1965). *The elementary forms of the religious life.* New York: Free Press. (Originally published in French in 1912).

Durkheim, E. (1973). The dualism of human nature and its social conditions. In R.N. Bellah (Ed.), *Emile Durkheim on morality and society* (pp. 149-163). Chicago: University of Chicago Press. (Originally published in French in 1914).

Durkheim, E. (1973). *Moral education.* New York: Free Press. (Originally published in French in 1925).

El'konin, D. (1971). Symbolics and its functions in the play of children. In R.E. Herron & B. Sutton-Smith (Eds.), *Child's play* (pp. 221–230). New York: Wiley.

Fein, G.G. (1975). A transformational analysis of pretending. *Developmental Psychology, 11,* 291–296.

Fein, G.G. (1979). Play and the acquisition of symbols. In L. Katz (Ed.), *Current topics in early childhood education.* Norwood NJ: Ablex.

Fein, G.G. (1981). Pretend play: An integrative review. *Child Development, 52,* 1095–1118.

Fein, G.G., & Apfel, N. (1979). The development of play: Style, structure, and situation. *Genetic Psychology Monographs, 99,* 231–250.

Fein, G.G., & Moorin, E.R. (1985). Symbols, motives, and words. In K. Nelson (Ed.), *Children's language* (Vol. 5). New York: Gardner Press.

Fein, G.G., & Rivkin M. (Eds.) (1986). The young child at play: Reviews of research (Vol. 4). Washington DC: NAEYC.

Fein, G.G., & Robertson, A.R. (1975). Cognitive and social dimension of pretending in two-year-olds. Detroit: Merrill-Palmer Institute. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 119 806.)

Fenson, L., Kagan, J., Kearsley, R.B., & Zelazo, P.R. (1976). The developmental progression of manipulative play in the first two years. *Child Development, 47,* 232–235.

Fenson, L., & Ramsay, D. (1980). Decentration and integration of the child's play in the second year. *Child Development, 51,* 171–178.

Fine, G.A. (Ed.) (1985). *Meaningful play, playful meaning.* Champaign IL: Human Kinetics.

Fine, G.A. (1987). *With the boys: Little league baseball and preadolescent culture.* Chicago: University of Chicago Press.

Franklin, M.B. (1983). Play as the creation of imaginary situations: The role of language. In S. Wapner & B. Kaplan (Eds.), *Toward a holistic developmental psychology* (pp. 197–220). Hillsdale NJ: Erlbaum.

Garvey, C. (1977). *Play.* Cambridge MA: Harvard University Press.

Garvey, C., & Bendt, R. (1977). Organization of pretend play. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Chicago.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures.* New York: Basic Books.

Geertz, C. (1983). The way we think now: Toward an ethnography of modern thought. In *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology* (pp. 147–163). New York: Basic Books.

Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory: Action, structure and contradiction in social analysis.* Berkeley: University of California Press.

Huizinga, J. (1955). *Homo ludens: A study of the play element in culture.* Boston: Beacon Press. (Originally published in German in 1944).

Inhelder, B., Lezine, I., Sinclair, H., & Stambak, M. (1972). Les débuts de la fonction symbolique [Origins of the symbolic function]. *Archives de Psychologie, 41,* 187–243.

Jackowitz, E.R., & Watson, M.W. (1980). The development of object transformations in early pretend play. *Developmental Psychology, 16,* 543–549.

Kagan, J., Kearsley, R.B., & Zelazo, P.R. (1978). *Infancy: Its place in human development.* Cambridge MA: Harvard University Press.

Kaye, K. (1982). *The mental and social life of babies.* Chicago: University of Chicago Press.

Kessen, W., & Fein, G.G. (1975). *Variations in home-based infancy education.* Final report to the Office of Child Development, HEW (ERIC Document No. ED 118 233).

Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life.* Cambridge: Cambridge University Press.

Leontiev, A.N. (1981). *Problems of the development of the mind.* Moscow: Progress Publishers. (Originally published in Russian in 1959).

Lowe, M. (1975). Trends in the development of representational play in infants from one to three years – An observational study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 16,* 33–47.

MacIntyre, A. (1984). *After virtue.* Notre Dame IN: University of Notre Dame Press.

Mead, G.H. (1934). *Mind, self, and society.* Chicago: University of Chicago Press.

Miller, P., & Garvey, C. (1984). Mother-baby role play: Its origin in social support. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play: The development of social understanding* (pp. 101–130). New York: Academic Press.

Mussen, P.H. (Series ed.) & Hetherington, E.M. (Vol. ed.) (1983). *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development.* New York: Wiley.

Nelson, K., & Seidman, S. (1984). Playing with scripts. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play: The development of social understanding* (pp. 45–71). New York: Academic Press.

Nicolich, L. (1977). Beyond sensorimotor intelligence: Assessment of symbolic maturity through analysis of pretend play. *Merrill-Palmer Quarterly, 23,* 89–99.

Nicolopoulou, A., & Cole, M. (in press). The generation and transmission of shared knowledge in the culture of collaborative learning: The Fifth Dimension, its play-world, and its institutional contexts. In E.A. Forman, N. Minick, & C.A. Stone (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development.* New York: Oxford University Press.

Nicolopoulou, A., & Scales, B. (1990). Gender differences and aesthetic imagination in the stories of four-year-olds: 'Socialist realism' versus 'grotesque surrealism'. Paper presented at the 17th Annual Conference of the International Children's Literature Association, San Diego CA.

Nicolopoulou, A., Scales, B., & Weintraub, J. (in press). Gender differences and symbolic imagination in the stories of four-year-olds. In A.H. Dyson & C. Genishi (Eds.), *The need for story: Cultural diversity in classroom and community.* Urbana IL: NCTE.

Paley, V. (1981). *Wally's stories.* Cambridge MA: Harvard University Press.

Paley, V. (1986). *Mollie is three: Growing up in school.* Chicago: University of Chicago Press.

Paley, V. (1984). *Boys and girls: Superheroes in the doll corner.* Chicago: University of Chicago Press.

Paley, V. (1988). *Bad guys don't have birthdays.* Chicago: University of Chicago Press.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood.* New York: Norton. (Originally published in French in 1945.)

Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child.* New York: Free Press. (Originally published in French in 1932.)

Ratner, N., & Bruner, J.S. (1978). Games, social exchange, and the acquisition of language. *Journal of Child Language, 5,* 391–402.

Rizzo, T. (1989). *Friendship development among children in school.* Norwood NJ: Ablex.

Rogoff, B., & Wertsch, J.V. (1984). Editors' notes. In B. Rogoff & J.V. Wertsch (Eds.), *Children's learning in the 'zone of proximal develoment'.* San Francisco: Jossey-Bass.

Rosenblatt, D. (1977). Developmental trends in infant play. In B. Tizard & D. Harvey (Eds.), *The biology of play.* Philadelphia: Lippincott.

Ross, H.S., & Kay, D.A. (1980). The origins of social games. In K.H. Rubin (Ed.), *Children's play* (pp. 17–31). San Francisco: Jossey-Bass.

Rubin, K.H. (1980). Fantasy play: Its role in the development of social skills and social cognition. In K.H. Rubin (Ed.), *Children's play* (pp. 69–84). San Francisco: Jossey-Bass.

Rubin, K.H., Fein, G.G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In P.H. Mussen (Series ed.), & E.M. Hetherington (Vol. ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 693–774). New York: Wiley.

Sachs, J. (1980). The role of adult-child play in language development. In K.H. Rubin (Ed.), *Children's play* (pp. 33–48). San Francisco: Jossey-Bass.

Schwartzman, H.B. (1978). *Transformations: The anthropology of children's play.* New York: Plenum.

Schwartzman, H.B. (Ed.) (1980). *Play and culture: 1978 proceedings of the anthropological study of play.* West Point NY: Leisure Press.

Sutton-Smith, B. (1971). Piaget on play: A critique. In R.E. Herron & B. Sutton-Smith (Eds.), *Child's play* (pp. 326–336). New York: Wiley.

Sylva, K., Bruner, J.S., & Genova, P. (1974). The role of play in the problem-solving of children 3–5 years old. In J.S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), *Play: Its rôle in development and evolution* (pp. 244–257). New York: Basic Books.

Turner, V. (1967). *The forest of symbols.* Ithaca: Cornell University Press.

Turner, V. (1969). *The ritual process.* Ithaca: Cornell University Press.

Turner, V. (1986). *Carnaval* in Rio: Dionysian drama in an industrializing society. In *The anthropology of performance* (pp. 123–138). New York: PAJ Publications.

Vandenberg, B. (1980). Play, problem-solving, and creativity. In K.H. Rubin (Ed.), *Children's play* (pp. 49–68). San Francisco: Jossey-Bass.

Vygotsky, L.S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology, 12,* 6–18. (A stenographic record of a lecture given in 1933; included in J.S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva, eds., 1976; partly reproduced in Vygotsky, 1978.)

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, eds.). Cambridge MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language.* Cambridge MA: MIT Press.

Vygotsky, L.S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky: Vol. 1. Problems of general psychology (including the volume 'Thinking and Speech')* (R.W. Rieber & A.S. Carton, eds.; N. Minick, trans.). New York: Plenum Press.

Watson, M.W., & Fischer, K.W. (1977). A developmental sequence of agent use in late infancy. *Child Development, 48,* 828–836.

Weintraub, J. (1974). Some reflections on Durkheim's concept of human nature: Preliminary expectoration. Unpublished manuscript, University of California, Berkeley.

Weintraub, J. (forthcoming). *Freedom and community: The republican virtue tradition and the sociology of liberty.* Berkeley: University of California Press.

Wertsch, J.V. (1985). *The social formation of mind: A Vygotskian approach.* Cambridge MA: Harvard University Press.