

第二章 文獻探討

本章旨在回顧過去的相關文獻，以求建立本研究之理論基礎。基於此，以下從兩個面向，回顧過去學者在「遊戲」上所作之努力與成果。全文共分成兩節，第一節為「遊戲」概念及其與兒童發展的關係之探討，一方面透過「遊戲」概念的歷史追溯、發展及其相關討論，以求釐清「遊戲」之內涵。另一方面則分析兒童發展與遊戲之關係，包括以「遊戲」為主體及以「兒童」為主體兩種角度，以收互補之效用，期一方面理解遊戲與兒童發展之間的關係，另一方面則俾以掌握兒童遊戲的發展與類型。第二節則說明遊戲的社會文化底蘊，係指以遊戲為基礎，深究背後所隱藏之各種社會因素。

第一節 「遊戲」概念之探討及其與兒童發展之關係

壹、「遊戲」概念之探討

西洋哲學一直是以文雅與可敬事物作為研究重點，相對之下，「遊戲」並未成為早期哲學探究的主題與對象（胡天玫，1998）。然雖如此，從一些哲學家的論述中可以發現（如 Socrates, 469-399 B. C.、Plato, 427-347 B. C.、Aristotle, 384-322 B. C.），皆意識到遊戲對促進人類健全發展的價值（曾錦煌譯，1982:1）。Plato 即指出兒童的學習不應受到任何的束縛，要讓兒童的課程採取遊戲型式來進行，此外，透過遊戲中所蘊含的自由靈魂，能使兒童未來邁向完美（perfected）（Wolfe, 2002:9）。

過去哲學在「遊戲」上的討論，根據 Frost、Wortham 與 Reifel（2001:5-6）的歸納，指出三種可作為往後研究者思考遊戲的基礎架構，包括（一）衝突（agôn）：同於英文字中的 conflict，係指人類運用肢體相互競爭的行為，諸如戰爭、政治鬥爭與其他非戰爭的遊戲（如體能競賽），其中以運動或競賽表現的競爭性遊戲，仍是現今思考遊戲的主要部分；（二）模仿（mimesis）：源自於對神的模仿，以表達對神的敬愛之各種活動（如舞蹈），爾後逐漸演變成各式戲院戲劇、宗教儀式。因模仿具有表達與詮釋功能，因此大人或兒童的想像與戲劇遊戲皆可被視為當代象徵性遊戲（symbolic play）與娛樂的核心；（三）混亂（chaos）：其源自於對大自然的規律與不規律間的預測，係指建立於隨機性之上，代表任何事都有可能發生，從中演變而來的為抽籤、賭博與擲骰子等各式各樣的隨機性遊戲。

隨著時代的變遷，在受到啟蒙運動與浪漫主義思潮的影響後，遊戲概念受到哲學家更多的注意，其中具代表性者有 J. Locke（1632-1704）、I. Kant（1724-

1804)、F. Schiller (1759-1805)、H. -G. Gadamer (1900-2000) 等人對遊戲所進行的討論¹。然諸如此類對遊戲的討論，純屬於哲學上的思辯，缺乏實證基礎。因此，隨著科學方法盛行之時，對遊戲的討論加入了科學實證研究，其中如 G. S. Hall (1846-1924)、K. Gross (1861-1946) 等人，促使對遊戲的探究從哲學思辯走向科學實證。而在遊戲議題受到越來越多的關注之時，就教育領域而言，早期即有相當多的教育學家，如 J. -J. Rousseau (1717-1778)、F. Froebel (1782-1852)、J. Dewey (1859-1952)、M. Montessori (1870-1952) 等，皆反對嚴格的紀律訓練或背誦方法來教育兒童，視遊戲為兒童學習的樞紐，積極肯定遊戲對兒童的重要性 (Hughes, 1991)。

無論如何，對於「遊戲」議題的討論，已然逐漸普遍，但諷刺的是，若真正要談論何為「遊戲」時，卻又是眾說紛紜，如 Sutton-Smith(1979: 294)即認為「與研究兒童遊戲概念比起來，研究核子物理學只能算是件更單純簡單的事」。若根據 Spariosu (1989) 的分析，這種混雜的情形會導致兩種情形，一種為放棄定義「Play」；另一種則將其視為一種「弔詭」(paradox) 現象。由此可知，過去雖已有許多學者，試圖從各種不同的角度來界定之，無奈仍舊是處於莫衷一是的情形，因不同的學者，透過不同的研究立場，或多或少的提供一些有關兒童生活中遊戲片段的訊息，但也因此造成在遊戲訊息上的分歧。

不過雖然各自研究角度不同，其研究成果皆有助於理解兒童遊戲(Frost、Wortham & Refiel, 2001)。因此，本節先就「遊戲」之字義作初步的探究，次再回顧與整理過去學者對於「遊戲」之說法，可將其歸納成兩種角度，分別為一、遊戲與其他概念之比較；二、遊戲的特性。茲分述如下：

一、遊戲字義初探

就中文「遊戲」一詞，「遊」與「戲」常是搭配使用，根據中文大辭典中的字義解釋係指「嬉笑娛樂」，今若將兩字分開來看，各自探詢字義，而取其與研究較相關者，「遊」者，蓋有「嬉戲，游樂」、「無拘束」、「優游，閑逛」等意義；「戲」者，則有「玩耍，嬉遊」、「嬉戲」之意。故能從中發現「遊戲」、「遊」、「戲」於本義上其實無甚差異。若就英文而言，「遊戲」一詞對應的英文有「play」與「game」，依據牛津英語辭典內的說明，「play」常代表著較無規則的遊戲，「game」則較傾向於指有規則的遊戲。其中，二者皆具有自娛(amuse oneself)、玩樂(have fun)、愉悅(do things pleasantly) 等等成分在。

¹關於「遊戲」在哲學上討論，可參照方永泉(2003)與胡天玫(1998)文章中的討論。

二、遊戲與其他概念之比較

「遊戲」是一個多層面、複雜的概念 (Santrock, 1993: 461)，Wittgenstein 亦從分析哲學出發，指出「遊戲」本身是一個界線模糊的概念，因此無法清楚的畫出遊戲概念的界線，只能透過「家族相似性」(family resemblances) 的說法來表達這些看似「遊戲」的各種活動，亦即用手指著方向，而不能明確的指出定點 (范光棟、湯潮譯，1992)。只不過，雖然不容易直接進行定義，但有許多學者透過分析「何者不是遊戲」的方式，來試圖使遊戲的概念能明朗些，簡言之，即為透過「迂迴」與「反證」的方式來對「遊戲」概念進行釐清，茲分述如后：

(一) 遊戲與非遊戲 (play vs. non-play)

Rubin、Fein 與 Vandenberg(1983)曾經提出六項分辨遊戲與非遊戲之標準：(一) 個人內在動機；(二) 對行為過程或結果的重視程度；(三) 遊戲者對遊戲的內在控制信念 (internal locus of control)；(四) 超越遊戲者所處之現實環境的行動 (noninstrumental actions)；(五) 免於外在規則的限制；(六) 積極主動參與性。Sponseller (1982) 亦試圖界定處於遊戲與非遊戲兩個向度間之活動，包括：(一) 自由遊戲 (free play)：其係指遊戲具有相當高程度的內在控制，內在現實與內在動機。(二) 引導遊戲 (guided play)：遊戲者會受到一些有彈性、事先規範的社會規則所制約。(三) 指導遊戲 (directed play)：遊戲是受到成人來界定，且通常是由成人來帶領。(四) 假似遊戲之工作 (work disguised as play)：係指作業性之活動，此種活動並不好玩，嚴格來說並非遊戲。(五) 工作 (work)：即非遊戲，兒童必須達到外在要求的工作目標，參與工作之動機是外在引發的，而且無法超越各種教師、教室以及學校等現實環境。

(二) 遊戲與工作

「工作」(work) 是最常被拿來與遊戲作比較的概念，因為就一般認知而言，「遊戲」是工作以外的活動，其中兩者最大的差異在於動機上的差異，因工作多半具有外在目的，諸如賺錢、獲得名聲、地位等等，但遊戲則無此目的 (Hughes, 1991:3)。不過前述說法是從大人的角度觀之，常言道：「遊戲是兒童的工作」，對於兒童而言，遊戲與工作是否為相同的活動，則只有直接從兒童的觀點出發，才能獲致較貼近於兒童想法的結果。King(1987: 86-87)透過對幼稚園至小學五年級的兒童，詢問其對於遊戲的看法，研究指出學生皆認為遊戲與工作是相反的概念，且他們覺得自己能夠很清楚的區分二者，只不過 King 進一步指出分類架構 (categories) 其實會隨著年級增長而有所不同，如幼稚園的學生是透過遊戲所處的社會脈絡 (social context) 來判定遊戲與工作之分別，若是由教師所指定的皆算是工作，只有自己自願、且不受教師監督的才能算是遊戲。但是小學學

生則多採取心理標準 (psychological criterion) 來做為判準，亦即只要自己喜歡的、覺得有趣的，都有可能被視為遊戲，只不過感受有可能是相當短暫且易變的，亦即今日所感與昨日會有所不同，因此就小學生而言，遊戲概念是相當廣泛的。Chaille(1977)則分別訪談五歲、七歲、九歲與十一歲兒童，結果發現有些五歲兒童認為被成人指定去做的活動也是遊戲，不過年齡越大的兒童則是認為「遊戲不是成人指定的活動」。因此，從這些研究看來，對於兒童而言，判定是遊戲還是工作的標準可以「成人的期望」、「愉悅性」為主。

(三) 遊戲 (play) 與規則遊戲 (games)

Caillois (1958) 曾經將遊戲的四種範疇，歸納成從「單純」到「精緻」的連續體，就「單純」那端代表遊戲 (play)，係較不受控制的幻想、具創造性、衝動性及自願自發等等，Caillois 稱其為「paidia」，另一端則為規則遊戲 (games)，係指較獨斷、命令的及冗長的來約束遊戲，此端則稱為「ludus」。後人對二者的分法，泰半依循著 Caillois 的說法，如 Avedon & Sutton-Smith(1971) 曾經對遊戲(play)與規則遊戲(game)二者進行比較，指出這兩者的差別在於：(一) 遊戲沒有固定的玩法，也沒有一定的結果；規則遊戲則有固定的玩法和可以預期的結果，因此可以重複的玩；(二) 規則遊戲中遊戲雙方通常是處於敵對與對立的狀態，而規則遊戲對遊戲者本身也是一種挑戰，但遊戲中則未必是如此。若從兒童發展來看時，規則遊戲屬於一種較高層次的遊戲型態，且通常在學齡期階段才會出現。

三、遊戲的特性

除了透過概念比較的方式外，另一種常見的方式為描述「遊戲」可能蘊含且顯現於外的特性，雖然其可能依學者的偏好或研究立場的差異而有所差異，但仍不失為瞭解「遊戲」概念的方法，故以下列舉國內外較常被援引之說法，最後則對上述說法做一分析，就國外學者而言，早期 Dearden(1968)認為兒童遊戲含括以下特性：(一)是活動的集合，且是可以參與而非旁觀的；(二)能覺知所處的真实情境；(三)非嚴肅性的活動；(四)去價值性活動²；(五)遊戲是自足的 (self-contained)；(六)具立即的吸引力。

Fink (1976) 則從與遊戲現象本身以及所涉及之其他層面作分析，包括：(一)最初始的現象：主觀經驗、社會接觸、具生活經驗意義、構成人類生活的基礎之一、成人以各種不同的形式來遊戲、各層面彼此共生共存、交互影響；(二)

² Dearden 認為「遊戲」本身是「非價值涉入」之概念，但方永泉 (2003) 則以為其是侷限於兒童遊戲才會作出如是結論，更認為遊戲是深受社會文化價值所影響，且涵蓋於成人生活的各層面。於本研究中，作者亦認為遊戲本身不僅具有社會文化底蘊，且不只顯現於成人的生活中，更實踐於兒童的遊戲之中，其相關論述請參見本章第三節。

串結性分析(articulation)：強調遊戲所連結到的其他層面，包括增添人類生命的色彩、遊戲所隱藏的意義、遊戲社群、規則等等，這些因素組成遊戲世界(world of play)。

Caillois(1958)指出遊戲具有以下重要特性：(一)自由的活動 (free)：遊戲的參與是自願的、非強迫的、非責任的，若沒有自由作為參與的先決條件，遊戲將失去吸引力及興趣，此外，遊戲者亦應擁有自由的意志和權利。；(二)分隔的活動 (separate)：遊戲和日常生活其他活動是分開的，它發生在特定的空間，且亦有時間限制；(三)不確定的活動 (uncertain)：遊戲全程必然存在著某種程度的不確定性，遊戲的結果不能事先獲知；(四)無生產性的活動 (unproductive)：遊戲不生產任何物質、創造任何財富、或其它新的東西；(五)受到規則的約束 (governed by rules)：遊戲必須依循遊戲的規則，遊戲規則在遊戲圈內自成一個系統，而不同於一般法律；(六)假裝的活動 (make-believe)：並不是所有的遊戲活動都是有規則可循，有些是假裝的活動。

Sutton-Smith (1991) 曾從較廣的角度來詮釋遊戲概念，認為遊戲可以歸為七大類：(一)遊戲即進步 (play as progress)：此說法是針對兒童遊戲而言，認為兒童能透過遊戲來學習適應與發展；(二)遊戲即機運 (play as fate)：此說法通常是用於賭博與機率性遊戲，強調的是運氣而非才能，故與第一種說法彼此對立；(三)遊戲即力量：此說法是適用於運動與體育競賽活動，遊戲本身被視為衝突的代表，透過彼此的競爭來獲得英雄者的地位；(四)遊戲即認同 (play as identity)：此說法通常適用於某個社群所進行的儀式、慶典或節日等等，透過這些作為來確認、維持社群的力量以及認同之方式；(五)遊戲即想像 (play as imaginary)：通常適用於藝術與文化中的遊戲式即興創作；(六)遊戲即自我 (play as self)：通常適用於獨自遊戲 (solitary play)，如嗜好(hobbies)或高度危險的活動，此種說法多半基於個別遊戲者的心理學研究上，諸如此類的研究常不追求遊戲背後所存在的歷史與背景；(七)遊戲即膚淺 (play as frivolity)：一般適用於無所事事 (idle) 以及傻里傻氣 (foolish) 的活動，此種說法顛覆前述六種說法所隱藏之「嚴肅性」，常見的為對社會規則進行嬉笑怒罵之人物。

Huizinga (1955) 亦認為遊戲的形式特點包括：(一) 它是一種自由、自主與自願的活動；(二) 遊戲是有意的要在「日常」(ordinary) 生活之外，成為一種「非嚴肅」(non-serious) 的活動；(三) 於此同時，從事遊戲者是高度專注的；(四) 遊戲亦為一種與物質興趣無關的活動，即不會產生任何利潤；(五) 遊戲在固有的時空界限內進行，具有固定的規則，並以有秩序的方法來玩；(六) 透過遊戲，有助於促成社會群體的形成，該社會群體有著自己的秘密，且能透過「偽裝」或其他方式來強調它們與整個公有世界 (common world) 之差異。

國內學者黃瑞琴(1995)綜合心理學文獻中有關遊戲的定義，說明遊戲具有的特徵如下：(一)遊戲是內在動機引起的、自動自發、自我產生的；(二)遊戲是自由選擇的；(三)遊戲需要熱烈的參與，帶有正面的喜樂感情，不是嚴肅的；(四)遊戲著重於方式和過程，而非目的和結果，而遊戲的方式隨著情境和材料而隨意變換，其目的亦可隨時改變；(五)遊戲是有彈性的，隨著兒童和情境的不同而有差異；(六)遊戲不受外在規則的限制，但遊戲本身常有非正式或正式的內在規則，由兒童自行協調訂定之；(七)遊戲是不求實際的，在一個遊戲架構中，內在的現實超越了外在的現實，兒童常運用假裝(as if)的方式扮演，而超越此時此地的限制；(八)遊戲不同於探索行為，遊戲著重於自我。

吳幸玲(2003:13-15)認為遊戲具有七項特徵，包括：(一)遊戲是一種不經言傳(nonliteral)的行為，無固定模式、亦不能由外在行為或定義來區分；(二)遊戲出自內在動機，並不受外在驅力，如財富、權力所激發，就本質上而言是自動自發、自我產生的；(三)遊戲著重過程、方式而輕目的與結果；(四)遊戲是自由選擇的，而不是被分派或是指定；(五)遊戲具有正向的情感，會伴隨著愉悅、歡樂，然雖然有時候遊戲會產生憂慮、緊張或恐懼之感(如雲霄飛車)，但孩子還是會樂此不疲；(六)遊戲是主動的參與，而且是動態的；(七)遊戲著重自我，在於創造刺激，重視「可以用這個物品做什麼？」。

從上述學者所提出的各種特性看來，若進一步加以分析，其實可以從四個面向來闡述之(如圖 2-1 所示)：

(一) 遊戲本身：就遊戲本身而言，大抵上傾向於非嚴肅的活動，甚至各種怪誕、荒謬之事亦屬於其範疇之內。此外，遊戲可能無規則，亦可能有規則，其判斷的依據多半來自於遊戲主體的不同而有所差異(如成人與兒童之差別)。就遊戲的時間與空間而言，通常遊戲時間是自由(free)的，可以隨時隨地進行，且可以隨時停止，而遊戲的空間則多實際發生於現實環境之中，現今流行的電腦遊戲雖發生於虛擬環境中，但無論如何皆需要有一個「場域」提供遊戲者進行遊戲。

(二) 遊戲者自身：就遊戲者參與遊戲的動機而言，屬於一種內在動機的引發，而非來自於外在的要求所致，因此可視為一種自主自動的積極行為。此外，遊戲者通常會從遊戲中獲得各種情緒上的感受，諸如愉悅、快樂以及驚恐等等。

(三) 遊戲者之間：除了獨自遊戲之外，遊戲多半需要與其他遊戲者互動才能進行，因此透過遊戲有助於增進社會接觸、建立社會關係。此外，透過遊戲更可以型塑某特定團體的身分認同、增進團體之凝聚力。

(四) 遊戲的社會文化脈絡³：遊戲是構成人類生活經驗的基礎之一，不僅影響著人類的文化，亦受到社會文化影響而有所改變，更甚者，遊戲更是創造文化的來源，但是考慮到社會文化因素的作用力之學者仍屬少數。

此外，若回顧歷來學者對「遊戲」一詞的討論，可以初步整理出遊戲可能具有之基礎特質，意即是學者們幾乎一致認同者，包括(一)主動性；(二)強調過程而非結果；(三)從遊戲中獲得愉悅感受；(四)非嚴肅性；(五)具彈性。(六)無規則的遊戲(play)或有規則的遊戲(games)⁴。因此，藉由這些特質能有利於兒童遊戲之判別與觀察，然無論是探討「遊戲」與其他概念之間的差異，或是剖析「遊戲」可能所具有的特性，皆是屬於一種「表層的描述」⁵，因為諸如此類的說法是著重於「遊戲」可見部份之描述，但對於「遊戲」所產生的社會環境或是背後牽引著遊戲發展與進行的力量等深層結構因素，則是有所忽略或未多所著墨，此部份則留待其他章節論述。

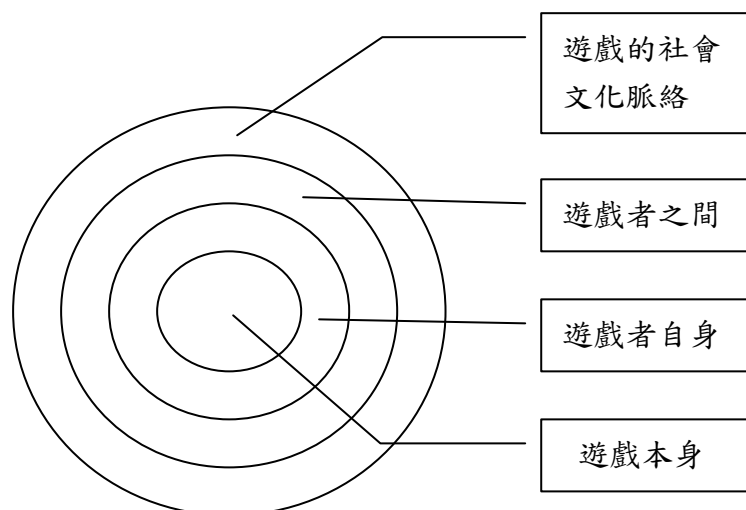


圖 2-1：遊戲概念範疇分析

貳、兒童發展與遊戲之關係

早期人類學家 Opie (1969) 曾經觀察英國 6-12 歲兒童在街道上所玩的遊戲類型，蒐集了超過 150 種兒童遊戲類型，並進一步歸納成追逐遊戲 (chasing games)、攔截遊戲 (catching games)、尋覓遊戲 (seeking games)、獵捕式遊戲 (hunting games)、競爭遊戲 (racing games)、打鬥遊戲 (dueling games)、

³ 關於「遊戲」所潛藏的社會文化因素之詳述討論，請參照本章第二節。

⁴ 無規則的遊戲 (play) 與有規則的遊戲 (games)，二者相同之處在於皆具有前面五項特質，差別只在於前者所玩的，可能是一種隨機的、隨性的、未具有明確規則的遊戲；後者則有具體的遊戲規則可循。

⁵ 此觀點來自於 Caillois (1961) 之說法，其對於「遊戲」之探究，將其分成「表層結構」與「深層結構」兩種 (引自劉一民，1991)。

使用器物遊戲(exerting games)、挑戰遊戲(daring games)、猜謎遊戲(guessing games)、扮演遊戲(acting games)以及假裝遊戲(pretending games)等類型。從Opie的研究雖然可以幫助瞭解兒童可能從事的遊戲類型，但其可能有受制於特定時空脈絡之虞，若用來解釋所有兒童遊戲恐有所不妥。另者，與其從結果來推論兒童可能有的外在遊戲，不如從根源，亦即深入探究兒童為何遊戲、遊戲是如何發生等問題，將能更精確的掌握促發兒童遊戲之因。因此，首先瞭解各遊戲理論對於兒童遊戲之討論，次說明兒童遊戲的發展及其影響，最後再做歸納分析。

一、各遊戲理論對兒童遊戲之看法--以「遊戲」為主體

至今已發展出許多遊戲理論可資參考，但因學者的觀點歧異或是來自於聚焦之處有別，遂導致這些學者指著「遊戲」，卻說著不同的事，形成各式各樣的理論、各有其強調的重點。因此，以下先簡述各遊戲理論的重點，次歸納如是遊戲理論幫助我們理解、拼湊「遊戲」面貌之功，茲分述如下：

(一) 古典理論

古典理論中較具代表性之說法，根據Ellis (1973) 的歸納，包括(一)精力過剩論(Surplus energy theory): H. Spencer 認為遊戲只不過是消耗多餘能量的活動罷了，當滿足生存需要後，若還有剩餘的能量，即需透過遊戲方式來消耗之。(二)放鬆與休閒論(Relaxation and recreation theory): 相對於精力過剩論，亦有主張遊戲是有助於恢復精力的說法，認為遊戲是基於放鬆的需求，即透過活動方式的轉變，獲得壓力消除。(三)練習論(The practice theory of play): 該理論認為兒童能透過遊戲，練習未來維生的基本技巧，故遊戲是兒童對未來生活無意識的準備，是個體練習和準備成年生活所需的技能。(四)複演論(The recapitulation theory of play): 遊戲係純粹的遺傳表現，因此，兒童遊戲無非是人類進化現象之複演，在每個時期中複演不同進化的階段，如動物期(小孩爬、搖擺走路)、野蠻期(玩捉迷藏)、游牧期(飼養小動物)、農業期(玩沙、挖土)、部落期(進行團體遊戲)以及社會的生活而至近代。

雖然古典理論對幫助遊戲的了解，有其價值性在，但是至今亦有不少批判與質疑，如這些理論都是從成人的觀點著手，來解釋遊戲發生之原因，且亦非經過實證研究的檢驗，以及這些理論無邏輯或是不符合事實，此外更有範圍限制太多、理論都根源於過時的理論，如能量、本能及演化等概念等等(吳幸玲、郭靜晃譯，2003; 陳淑敏，2005)。不過雖然有這些缺失在，但其實在接下來要談的現代理論中的學者，如 J. Piaget、L. S. Vygotsky 等人，皆可見其受古典理論的影響。

(二) 現代理論

現代理論以採心理實證方法為主，其中較具代表性者 (Frost, Wortham, & Reifel, 2001)：(一) **心理分析論 (The psychoanalytical theory)**：主張遊戲的發生就是為了消除心理的焦慮及衝突。(二) **認知發展論 (Cognitive developmental theory)**：主要係從認知發展的角度來看兒童的遊戲，認為透過遊戲，有助於學習新的、複雜的事物，以調節個體內在認知基模，以求適應環境。J. Piaget (1896-1980) 強調兒童的認知水準決定了他們的遊戲方式，因此將兒童遊戲分成三個階段，依序是「練習遊戲」、「象徵遊戲」以及「規則遊戲」，且此階段是不可改變的。(三) **社會文化歷史學派**：L. S. Vygotsky 主張兒童的發展是社會歷史的過程，是開始於社會層面再內化到個人上，因此不能抽離社會文化歷史情境的知識，是要蘊含在其中的，因此更加強調社會文化因素對兒童的影響。(四) **社會遊戲觀點**：以 Parten(1933)為代表，其從社會遊戲的觀點 (social play)，將遊戲分成社會發展階段：無所事事 (unoccupied behavior)、單獨遊戲 (solitary play)、旁觀遊戲 (onlooker play)、平行遊戲 (parallel play)、聯合遊戲與合作遊戲。

從早期古典理論重視生物要素，到當代現代理論強調遊戲對兒童情緒、認知及社會能力上的影響，可以發現兩種傾向：1. **從非實證走向實證性研究**、2. **關注焦點逐漸從個人內在生理結構發展，擴展到外在社會文化因素之影響**。如果歸納這些理論在遊戲上的討論時，其幫助吾人理解遊戲之功，可以從三個角度來說明 (如圖 2-2 所示)，包括：

1. **遊戲發生原因**：係指在追溯遊戲之所以產生的原因，諸如此類的理論包括「精力剩餘理論」與「放鬆與休閒論」，此二者觀點都植基於個人的「精力」上。另外在現代理論中，如「心理分析論」則側重心理狀態感受，認為個人與外在互動之後，會造成內心狀態的緊張而急需平衡，遂導致遊戲的產生。
2. **遊戲過程現象**：係指將重點擺在於遊戲所顯現出來的不同現象、抑或是不同階段，如早期的複演論，以及現代理論之「認知發展論」及 M. Parten 的社會遊戲觀點，諸如此類觀點都認為遊戲會逐漸從一個階段走到下一個階段，且是無法跨越的。
3. **遊戲結果**：強調遊戲對兒童所帶來的影響，如早期練習論以及「社會文化歷史學派」，皆認為遊戲具有社會化作用，即與外在社會文化有所連結。

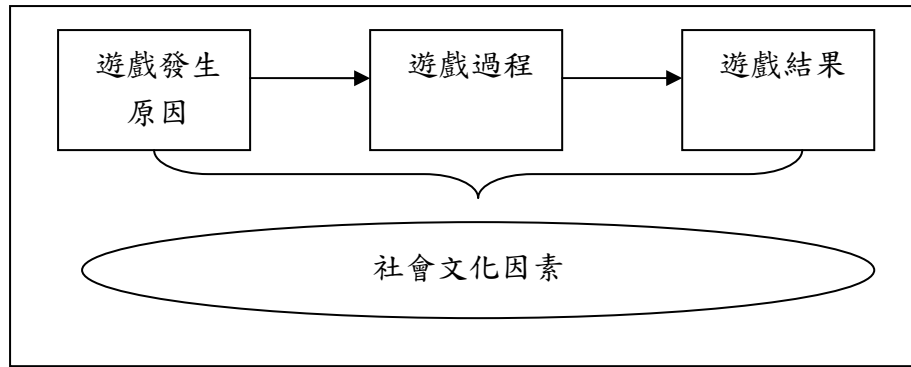


圖 2-2：遊戲概觀

二、兒童發展及其對遊戲之影響—以「兒童」為主體

以下根據年齡為區分點，包括「學齡前兒童」以及「學齡兒童」兩個階段，說明各年齡階段可能出現之遊戲，以期能獲得與遊戲理論相補足之效，增進瞭解兒童遊戲面貌。兒童遊戲種類繁多，這些遊戲可分別從動作、認知、語言與社會發展四方面來做探究，且各種遊戲無可避免的受到兒童在身心逐漸發展成熟，而有所改變，或者更貼切的說法是兒童發展與遊戲之間彼此是交互作用的⁶。於此，試圖說明學齡前兒童至學齡兒童階段中，每個時期的遊戲，一方面從較連貫的方式來掌握兒童遊戲的類型與發展，另一方面，則從中說明本研究所欲觀察之遊戲，茲分述如下：

（一）學齡前時期（嬰兒時期、幼兒時期）

學齡前兒童的遊戲屬於遊戲的初始階段，日後所發展出來的遊戲多是以此為基礎，進而發展出越來越高階與複雜的遊戲，故學齡前兒童的遊戲有加以探討之必要。在嬰兒時期（0-2歲），遊戲逐漸從使用器具的遊戲（manipulative play），擴大至推、拉與敲打玩具，而處於感覺動作期的嬰兒，因物體恆存性概念出現，亦導致假裝遊戲（pretend play）的出現。隨著語言的發展，嬰兒會透過喃喃自語的方式增加假裝遊戲的進行，也會進行說話式的遊戲。在社會和情緒發展方面，父母是嬰兒最早的玩伴，所發展出來的社會性遊戲，包括「躲貓貓」（Peek-a-boo）、「給與拿」（Give-and-take）及「指與命名」（Point-and-name）等等遊戲型態。（Frost et al., 2001:119-121, 125-128, 134-135）。

⁶ 有很多的研究者描述遊戲與兒童發展間的關係，而諸如此類的研究基本上環繞著三個方向（一）遊戲反映兒童發展；（二）遊戲增長兒童發展；（三）遊戲促進發展的改變（吳幸玲 2003：46）。基本上這種分法並非是絕對的，可以肯定的是遊戲與兒童發展間是交互作用關係。但於此，研究者將把重點擺在各個時期兒童的遊戲型態與改變上，而對於兒童身心發展的情形，可參見 Frost et al., (2001)。

至幼兒時期（2-6歲），遊戲以組織性活動最受歡迎，其中最常見的為引導性身體活動（directed physical play），亦即幼稚園裡所安排的、具結構性的團體性遊戲，其他遊戲諸如玩拼圖，畫更複雜的畫、堆積木與堆沙堆等等。隨著認知發展階段提升至前運思期，遊戲以功能遊戲、建構遊戲、象徵遊戲及規則性遊戲的初步顯現為主。在語言與讀寫能力方面，能逐漸了解到文字的使用，遊戲包括「運用語言來玩」（如 A. D. Pellegrini 所言之語言遊戲）及「在遊戲中運用語言」（如開玩笑、唱歌等等）。在社會發展方面，則開始進行社會戲劇性遊戲（sociodramatic play）。其它幼兒時期可能出現的遊戲型態還有粗野嬉鬧遊戲（rough-and-tumble play）、追逐遊戲（chase games）以及超級英雄遊戲（superhero play）等等（Frost et al., 2001:163-165, 172, 176-177, 193-195）。

二、學齡時期（兒童時期、青少年時期）

小學階段兒童隨心所欲的從事各種複雜性結構遊戲（球類運動相當受到歡迎），如 Jambor（1998）指出學齡期動作遊戲中很重要的特點就是喜歡具有身體挑戰及冒險的遊戲，因為其樂於在遊戲中測試自己會什麼以及不會什麼，藉著在嘗試新動作中來瞭解自己的能力及限制。「畫畫」也是該時期相當重要的遊戲，且學齡期兒童開始能夠運用有邏輯的、有組織的思考，故能參與複雜的規則遊戲，因而連帶的對比賽以及運動皆會產生興趣（Frost et al., 2001:224-225）。

Hughes(1991)採取同樣的觀點，認為此階段的遊戲可謂反映了不斷對「秩序的需求」，一方面不僅能遵守規則，另一方面更能夠為他們的遊戲自訂規則。此外 Williams 和 Stith（1980）指出此時期的兒童開始對蒐集東西感到熱情，進而蒐集各種遊戲卡片、貼紙、明星卡片等等。其他可能有的遊戲還有科技遊戲（電腦與電動遊戲）。語言與讀寫能力的發展使得此時期的兒童常在社會團體中運用特別的語言與雙關語（double-meanings of words）來進行遊戲，以作為開玩笑之用，並會蒐集笑話或謎語，將它視為與朋友及新朋友間的一種社交儀式。如 Davidson（1998）指出這些笑話也可用在小學兒童彼此間談諧式的羞辱，尤其是在高年級的兒童，更會將其視為一種競賽。

此時期的兒童，逐漸傾向於以同儕兒童為中心，故在此階段的兒童將面臨到融入社會團體一分子之挑戰，如 Dodge(1983)所言，同儕團體是一個組織嚴密的團體，有著明確的規則來約束成員，若孩子表現得不同，有可能迅速被同儕排擠。Hartup(1982)亦指出這些社會遊戲中，蘊含著規則、合作、同儕關係等等要素的交互作用，兒童能從遊戲中理解他人期待的是什麼，並可明瞭在特定的同儕群體中的階層體系，此種社會認知是進入「同儕文化」的先決條件，而透過這種文化的洗禮，能夠給予兒童認知到同儕團體的社交規則以及命令。然該種規則可能迴

異、甚至對立於師長的要求，例如勇於舉發做錯事的孩子雖然會受到大人的鼓勵，但是此種「打小報告」的行為，在同儕團體中可能會換來被驅逐出團體的命運。另外在各種同儕遊戲之中，亦可能有攻擊以及欺凌行為之遊戲，如「粗野嬉戲遊戲」與「追逐遊戲」。

當發展到青少年時期時，Huges (1991) 認為青少年時期具有對「溝通」與「身分認同」上的需求，前者顯示出，此時期遊戲的重要功能之一，在於增進朋友間的親密關係，但是這種關係的建立基礎，不在於僅僅是共同從事某活動的遊戲夥伴即能形成，更重要的是彼此能趣味相投才行。後者則意味著遊戲本身是青少年追求身分認同需求的一種行為反應。無論如何，青少年所進行的遊戲（包括看電影、唱 KTV、跳舞、聽音樂等等），其實都反映著自我意識的高漲、對異性社會化關係以及親密溝通需求之追尋。在這些「無規則性的遊戲」中，青少年具有很大的選擇性，其中值得注意之處在於青少年可能不特別在意跟朋友做什麼，喜歡的是與朋友混在一起或隨意在外晃晃（hanging out）。

本節結要

本節有兩個核心重點，第一個核心重點在於說明本研究所欲觀察的「遊戲」及判準依據；第二個核心重點在於從過去對「遊戲」的相關討論中，挖掘出「遊戲」背後所潛藏之社會文化因素。針對第一個核心重點，本研究先對「遊戲」概念進行探討，雖然從過去學者的討論之中，對於「遊戲」的概念，似仍無法具體的給予定義，故本研究退而求其次，試圖從過去學者的分析之中，歸納出幾點重要的遊戲特質，以作為研究者觀察兒童遊戲時的判準，包括（一）主動性；（二）強調過程而非結果；（三）從遊戲中獲得愉悅感受；（四）非嚴肅性；（五）具彈性；（六）無規則的遊戲（play）或有規則的遊戲（games）。

除了上述判斷的標準之外，從人類學與心理學對遊戲的討論中，可以發現遊戲具有各種類型，而根據研究者在研究現場所實際觀察到的遊戲，有的與人類學及心理學中所列舉的遊戲，存有共通之處，包括語言遊戲、追逐遊戲、打鬥遊戲、社會戲劇遊戲、粗野嬉戲遊戲、電腦遊戲、畫圖等等，此外，仍有其他所觀察到的遊戲，包括紙牌遊戲、猜謎遊戲、猜拳遊戲、與看書。因此，本研究觀察到的遊戲，除了有規則的遊戲外（games），亦有其他各種隨機的無規則遊戲（play）。

本節另一個核心重點在於，試圖從過去對於「遊戲」的討論中，挖掘出「遊戲」背後所潛藏的社會文化因素，而根據文獻探討的結果，確實發現到，對於遊戲的討論，以非完全從心理學的角度出發，而是逐漸涉入「社會文化」意涵。換言之，對於「遊戲」的分析，已開始關注所處之社會文化脈絡，對「遊戲」所造成的影響，以及「遊戲」所蘊藏之社會化功能，或遊戲者經由「遊戲」互動之後，所產生的同儕文化與身分認同作用等等議題。此部分亦為本研究的焦點所在，據此，下節即循此軸線作討論。

第二節 遊戲的社會文化底蘊

Johnson (1986) 指出預測兒童的遊戲，除可利用兒童的生理或發展年齡來做為預測因子之外，另一個預測因子則為文化或社會地位等社會因素。Frost 等人 (2001) 亦採取此觀點，認為過去學者的研究，較多以兒童的年齡來描述遊戲的發展，透過對不同年齡兒童遊戲進行描述，以試圖從中理解兒童的發展，但是「文化」及「社會情境脈絡」因素，在描述兒童遊戲的同時，應特別給予重視。

早期荷蘭歷史學家 J. Huizinga (1872-1945) 嘗試對遊戲的文化歷史進行探究，並在其「遊戲人：文化中遊戲因素的探究」(Homo Ludens: A study of the play-element in culture) 一書中，闡釋「文明以遊戲形式產生與展開」之觀點，認為兒童遊戲與成人遊戲兩者有著社會與文化功能，如形成社會團體、在社會內創造不同的社區、在團體與個人中創造社會身分、形成社會團結、促成文化轉換、表現社會對立、與呈現社會關懷。因此，Huizinga 認為遊戲對社會成員的定位有很大的影響力，如遊戲界定了社會地位，支持社會價值觀，更甚者，遊戲不僅表現既有的社會與文化標準，也是挑戰與增進社會進步的力量，故遊戲可謂為推動文明存在與文化變遷之力量。遊戲與文明的關係來自於遊戲的競賽和真實的競爭行為（如政治、法律、學術及藝術）之間存有型態上的類比關係，文化形式乃興起於遊戲的對立之中，透過力量的競逐，發展出來規則與社會階層，然後圍繞著此階層，社會才得以逐步建立其價值。

Caillois(1958)則認為遊戲包括四個範疇：(一) 衝突 (agôn)；(二) 機率 (alea)；(三) 模仿 (mimicry)；(四) 眩暈 (ilinx)，而根據這四種範疇，Caillois 透過更深層結構的分析，進一步透過配對，提出人類的社會文化是從遊戲中所產生，人類的文化現象在本質上，和遊戲有著不可分割的關係，亦即，遊戲本身涵蓋著人類生活的各個層面。故歸納諸如此類的說法，可以發現社會文化一方面影響著遊戲，另一方面遊戲本身亦是承載著文化價值，換言之，遊戲含攝社會文化於內殆無疑義，今若對某群體所進行之遊戲作分析，將有助於理解該群體所服膺之價值觀、信念。

因此，以下根據上述學者觀點，作為本小節討論之底層基礎架構，深入探究遊戲所具有之深層社會文化涵義，包括遊戲反映社會文化、遊戲具社會化作用，而最後則剖析其間影響遊戲之社會文化因素。

壹、遊戲反映社會文化

對遊戲中的社會文化因素進行最多闡釋的學者，可以 Schwartzman (1978) 為代表，其在「轉變：兒童遊戲之人類學研究」(Transformations: The anthropology of children's play) 一書中，指出了幾項從事兒童遊戲研究的重要原則，包括(一)要將遊戲「置入」(situate)其文化脈絡中來理解、(二)對於遊戲的探究要從普遍性遊戲到特定遊戲(play in particular)、(三)探索型塑與影響遊戲背後的意識型態與各種隱喻、(四)將遊戲視為重要的文本(text)，並與外在整體社會文化脈絡作聯結，意即將遊戲視為「脈絡中的文本」(text in context)，把自然發生的遊戲，置於其所發生的較大社會中後，再作描述，倘若不去理解遊戲所發生的社會文化脈絡，就無法「閱讀」遊戲。從 Schwartzman 的說法，突顯出了社會文化因素的重要性，其後期再提出「文本中的脈絡」(context in text)之概念，係指除要將遊戲連結至較大的文化中，也必須看兒童如何將文化帶入遊戲內容裡，因為遊戲不僅反映經驗，遊戲也塑造經驗。

故觀察兒童的遊戲，可以發現其實文化實踐於這些遊戲之中，並提供著遊戲背後的架構與模式基礎，而兒童更透過這些基礎來建構自身對世界的觀點、經驗及理解。此外，遊戲亦是反映流行文化世界的場域，兒童透過遊戲來理解之、產生意義性，而且兒童也會利用其自身所能接觸到的文化層面來詮釋遊戲中的事件以及進行遊戲⁷ (Jane & Pollard, 1998)。持此觀點進行研究者，常試圖透過檢視不同國家兒童之遊戲，以從中指出遊戲的差異，實來自於自身社會文化影響之故，如 Taylor、Rogers 與 Kaiser (1999) 曾經針對美國與日本兒童，在「玩性」(playfulness) 上的差異作比較，研究發現日本兒童較傾向於「找尋不平常的事情作」，並重視「積極融入」；但美國兒童則傾向於「發明新遊戲」，以及重視「旁觀性」，呈現出兩種不同的遊戲性格。針對此種差異，Takeuchi (1994) 曾進一步的做研究，研究發現因為日本學校較強調透過遊戲，讓兒童融入群體裡，但美國學校則重視透過遊戲來發展兒童的個別性與獨特性，遂因為不同的文化，使得兒童的遊戲有所差異。deMarrais、Nelson 與 Baker (1994) 則研究由愛斯基摩的兒童所製作，用來遊戲的小刀，上面刻有許多與文化有關的文字與符號，呈現出文化的特質。

是以，若對處於各種不同文化內的遊戲進行研究時，可以發現遊戲固然是兒童生活共通的特色，但是彼此之間，則存有很大的差異性，究其原因，在於兒童的遊戲常依所處社會文化的價值觀與信念而有所不同，故特定文化確實影響著兒童所為之遊戲，並從遊戲中反映出特定文化。

⁷ 研究者以為此說法可以從鉅觀以及微觀兩種角度來詮釋之，若採取鉅觀角度者，則代表整個社會文化對兒童遊戲所造成之影響，就微觀而言則可指涉於家庭社經地位差異所帶來之影響。

貳、遊戲作為一種社會化作用

遊戲最常被提及的功用即在於「社會化」，因為兒童遊戲一方面表達了文化的價值，一方面則創造文化中賴以維繫的社會凝聚力，提供兒童某種社會化模式，使兒童能進入其文化。Mead (1934) 即指出，透過「遊戲」，能讓兒童於遊戲的過程中，察覺到各種角色，並實踐各種角色的扮演，而透過此歷程，將有助於讓兒童穿越虛擬到真實，獲得與他人社會互動之技巧。因此，遊戲一方面作為社會文化的反映，但也協助兒童理解所處社會文化情境中所關注的事物，更透過此遊戲歷程進行社會化，以進入所處之社會 (Schwartzman, 1978)。換言之，兒童透過遊戲，使兒童與他們的社會凝聚在一起。

不過，若對植基於「遊戲具有社會化作用」之相關研究進行分析時，可以發現其所指之社會化蓋有兩種意義，一者，係從遊戲中習得具普遍性之社會能力與人際互動技巧，此部份的研究諸如早期 K. Groos 的練習理論強調兒童透過遊戲歷程，學得未來成人社會所應具有之能力，以及如 M. Parten 對兒童遊戲中個人與團體之間的互動性進行研究，強調藉著遊戲內所蘊含的輪流、分享、合作、遵守規則及瞭解他人的想法、知覺及情緒等等人際互動因素，使得兒童能獲得重要的社會技巧。另者，則是透過某特定遊戲來習染固有之文化特質，獲致具殊異性(迥異於其他文化)之價值觀與信仰。如 Pan (1994) 研究臺灣兒童有爆竹、燈籠以及風箏等等遊戲，而透過這些遊戲，從中學習到傳統中國文化，讓兒童能進入該社會文化。

參、影響遊戲之因素探究

從社會文化影響兒童遊戲，而兒童更進一步的從遊戲的歷程中進行社會化，以融入社會，循此軸線走下來，會發現某特定文化是影響兒童遊戲的重要因素，但若要以以此來建構解釋造成遊戲差異的論述時，恐仍嫌不夠細緻，因為雖然某特定社會文化會影響兒童的遊戲，但此種說法頗有將兒童的遊戲視為一同之感，因其實同文化內的兒童遊戲，仍舊是相當複雜且多元的，深受著其他內部因素的左右，故除了瞭解整體社會文化所帶來的影響之外，更應細部的去挖掘更深層、造成變異之因素。基於此，以下說明對兒童遊戲造成影響之因素：⁸

⁸ 影響兒童遊戲的因素，於此按照研究題旨，選擇「家庭」、「同儕」、「學校脈絡」及「性別」四者進行討論。本研究雖旨在探究家庭的社經地位及同儕互動對兒童遊戲之影響，但遊戲受到性別影響殆無疑義，此外學校脈絡更是不容忽視，故這些因素若刻意排除時，可能無利於較整全的掌握兒童遊戲，因此在關注到階級與同儕因素之時，亦會輔以此二因素來進行研究。

一、家庭因素：家庭社經地位的影響

受到 H. B. Schwartzman 的影響，Slaughter 和 Dombrowski (1989) 強調應從社會文化脈絡來看待「遊戲」，探究「種族」及「社經地位」在遊戲中所扮演的角色及其影響性。因此，以下討論「家庭社經地位」因素對學齡前時期以及學齡時期遊戲之影響：

(一) 學齡前時期⁹

於此階段，遊戲被視為一種有助於促進兒童身心各方面發展之媒介，因此家長的教養觀念 (childrearing attitudes) 顯得相當重要，因其影響著兒童之遊戲機會、材料、環境的提供，但是家長的教養觀念、抑或是對兒童成長之信念，其實都深受著階級因素之影響 (Jonson, 1986:90)，並顯現在家長對遊戲的「參與程度」以及「教養能力」上，以下分別說明之：

1. 家長的參與程度

家長的參與程度植基於家長對遊戲的重視度，過去有關父母態度對遊戲的影響之研究，如 Haight 與 Miller (1993) 曾經歸納美國中產階級父母有許多促進幼兒遊戲的方法，顯示出對遊戲給予高度的關注。但是在 Lancy (1996) 的研究中則顯示大部分的成人，因為工作而沒有時間與他們的孩子們一起遊戲，其中在僅能勉強糊口的家庭裡更是常見，因此，不同階級的父母，也許會或也許不會與其子女遊戲，即使真的與其子女遊戲，在參與程度上亦有所不同，諸如須從事勞動工作來勉強糊口的父母，可能不會有時間及精力來與子女遊戲，甚至會低估遊戲對子女的重要性，反過來有較多資源的父母，則有較多的精力與時間跟子女遊戲。因此從這些研究中，可發現家長在遊戲的參與程度，實與家庭經濟的高低有關。

2. 家長的教養能力

除了參與程度之外，家長的能力亦為重要因素之一，而家長的教養能力表現於家長能否協助兒童遊戲，以及提供遊戲時所需的資源，如 Udwin 和 Shwukler (1981) 曾檢驗以色列與南美洲中低階層的兒童，發現導致「想像遊戲」程度有所不同的因素，主要是社會階層上的差異所致，因為中低階層兒童明顯缺乏「想像遊戲」，並非肇因經驗或刺激，而是中低階層的父母無力幫助他們的小孩整合日常生活中預見的不同刺激，因此社會階級因素影響著兒童遊戲的頻率與品質，不同

⁹曾有說法指出學齡前時期兒童之遊戲只有動機與機會上的不同，並非是能力上的不同 (吳幸玲、郭靜晃譯，2003：240)，因此緊接而來的則為試圖透過各種「遊戲治療」或是「及早開始計畫」來補足之。此種觀點是把重點擺在兒童遊戲與其發展之上，是屬於後面的補救措施，但動機與機會的不同，即歸因於家庭社經地位之影響。

的社會階級，會有不同的遊戲水平，故低收入與貧窮可能對兒童的遊戲具有負面的效果，來自有限收入家庭的兒童，可能沒有機會接近高品質的遊戲環境、昂貴的玩具與設備，結果當遊戲品質被影響的時候，兒童連帶的進行著較低層次的遊戲，而非比較高層次的遊戲¹⁰。

Smilansky(1968)對六歲兒童的遊戲方式進行分析，比較中產階級的歐裔和另外一群為勞動階級的北非裔之間的差異，結果發現北非裔的兒童很少進行假裝遊戲，也就是說他們較少有主題性及人際交流和語言溝通的遊戲，在她的解釋中，指出這可能是由於勞動階級的父母提供較少的訓練和鼓勵給孩子，且勞動階級的撫養方式，可能亦傾向於使用壓抑兒童發展想像力的語言、社交和認知方面的技巧。因此在 Smilansky 的研究中，勞動階級的兒童和中產階級的兒童比起來，進行較少或是品質比較差的社會戲劇遊戲，且在社會戲劇遊戲上有困難的兒童，往往肇因於父母的教養態度和作法。Smilansky 的研究結果也受到其他研究的支持 (Fein & Stork, 1981; Rubin, Maioni, & Hornung, 1976)，指出中產階級的兒童較低收入家庭的兒童有較多的社會戲劇遊戲。

(二) 學齡時期

在學齡前時期，家庭社經地位的差異導致中產階級的小孩能接觸較多的資源與遊戲機會，以至於進行更高層、複雜之遊戲型態，而勞動階級的小孩則反之。進入學齡時期後，兒童身心較趨於成熟，此時重點則不在於家長對子女遊戲的參與程度上，轉而是家庭平常習以為常之休閒活動¹¹ (leisure activity)，持續的對兒童遊戲產生影響¹²，因不同階級的家庭所從事的休閒活動是有所差異的。社會階級對休閒的影響有許多不同的方式，其中比較常見者，是因為不同的教育程度、收入與職業，進而型塑出不同的休閒觀點，如金錢、時間與精力上的挹注。換言之，認為休閒變成一種證明自己身分地位的主要方法，形成一種劃分自己與他人之間社會地位差異的主要符號 (primary symbol) (Kelly & Freysinger, 2000)。基於此，以下先論述不同階級家庭的休閒態度與休閒方式，次說明其對子女遊戲之影響：

¹⁰ 學齡前的兒童，逐漸開始進入高層次的合作性遊戲，如「社會戲劇性遊戲」(相關討論請參見本章第一節)。但因為家長教養能力的不同，將導致兒童在認知、語言與社會發展的速度有所差異。

¹¹ 關於「休閒」與「遊戲」兩個概念的討論，仍有許多說法，有的認為「休閒」實包含「遊戲」(Bammel&Bammel, 1996)，或者認為二者其實可以互相轉換 (Godbey, 1999)，但若從 Huizinga 與 Caillois 的說法出發，「遊戲」反而涵蓋了「休閒」。因此，二者實不容易予以切割，且就本研究而言，重點不在於區分二者，更重要的抽繹這兩種概念背後所隱藏的身分認同作用，意即，家庭之休閒態度對於兒童遊戲之身分認同，會造成影響。

¹² 學齡時期之遊戲型態仍受到家庭物質資源多寡之限制，但家長的休閒作為也同樣受其限制，故就物質資源上的侷限這個因素，於此與家長的休閒型態一併討論。

1. 休閒態度

不同的階級因為立基點的不同，所以衍生出迥異的語言、價值觀、態度、生活方式，Bourdieu(1984)以「習性」(habitus)的概念來指涉此種現象，其發現不同社經地位的家庭具有不同的習性，如高層之中產階級家庭生活帶有恬適(ease)之氣質，而低層中產階級家庭的生活則有一種嚮往(aspirational)高層中產階級生活之特質，勞動階級家庭則終日奔波於生存需求(taste of the necessary)之滿足。因此，不同的階級具有不同的生活習性，雖不自覺，但卻實實在在的運行著、牽引著自身的所作所為。

就「休閒」概念來講，亦是深具脈絡性，其植基於複雜以及多層次的社會裡，更受到經濟制度的牽引而造成分化，於日常生活中顯現出不同的「生活型態」(life style)或是「休閒型態」(leisure style)。由此看來，從不同階級家庭所衍生之「習性」實影響著其休閒態度、造成差異，且一樣是不被注意以及毫無疑問的存在(Kelly & Freysinger, 2000:90)。值得深入探究者，Parker(1976:46)認為光探討外顯的休閒行為是不足夠的，更應該去深究背後的象徵(symbolic)問題，係指因為不同生活方式、導致迥異的休閒態度與價值觀，因而形成與社會上不同團體(或階級)之間的區分象徵後，所凝聚而來的身分認同感(identity)，可將其視為一種身分認同追求行為(Identity-seeking behavior)。

Renson(1976)即指出勞動階級家長(尤其是男性)會特別重視具「力量性」的休閒活動，能從中顯示出粗野、競爭以及積極進取的特性，以求擺脫其工作上處於附庸性地位之感。Bramham與Tomlinson(1996:248)更不諱言的指出此種分層的休閒活動是一種階級上的不平等(inequality)，主要來自於兩個部份，一種為物質資源上的不等(包括時間與金錢等非物質層面)，另一種即為文化層面上的不等，指的就是某些特定的休閒活動只侷限於某些特定群體身上，而這群特定群體本身亦是作如是觀，可謂為一種特權的展現。

2. 休閒型態

除了內隱的休閒態度與價值觀，其中具體者，莫過於不同階級所體現於外之休閒型態，因休閒和運動的參與模式，實反映不同社會階層在生活方式上的選擇，故從日常生活之休閒作為，可深究階級因素之作用力。早期White(1955)即從階級因素出發來探究在休閒型態上所造成之變異，其發現如表 2-1 所示：

表 2-1：休閒活動在不同階級之使用比例

| | 高-中產階級 | 低-中產階級 | 勞動階級 | 低層階級 |
|------|--------|--------|-------|-------|
| 公園 | 1.75 | 6.85 | 9.50 | 19.70 |
| 社會服務 | 8.75 | 11.95 | 10.10 | 15.45 |
| 教堂 | 51.50 | 71.10 | 73.65 | 79.45 |
| 圖書館 | 19.30 | 22.85 | 16.40 | 11.90 |
| 文學 | 14.50 | 6.15 | 2.90 | 4.70 |

資料來源：出自 White(1955), "Social class Difference in the Uses of Leisure" (引自 Ibrahim, 1991:212)

Parker (1976) 則指出有 54% 比例的專業人員參與戶外運動，非技術性勞工則只有 14%，此外，在這些體力勞動者中，流行的休閒活動為賭博遊戲居多。Bramham 與 Tomlinson (1995:280) 亦探究不同階級在休閒活動上的參與情形，發現不論在戶外運動、出外旅遊或是觀賞藝文活動上，中產階級參與的比例明顯高於勞動階級。此外，若單就戶外運動而言，仍是深具歧異性，如 Leonard (1993) 指出上層社會的人較喜愛的運動為馬球、駕駛快艇、高爾夫球網球等活動，藍領階級者則多半參與團體性運動，像是籃球、排球、壘球與棒球，且中上層階級者較喜歡積極的參與，更勝於旁觀，而勞動階級則較喜歡觀看運動，甚於直接的參與。另者，Etizen 與 Sage(1993) 也發現勞動階級較傾向於參加由社會休閒部門、教堂、雇主以及集團所贊助之團體活動，中上階級則反之 (Nixon & Frey, 1996)。

針對此種休閒階層化之現象，Roberts(1980) 曾經深究其原因，指出幾種可能性：(一) 勞動性質的職業要求較多的時間與體力，所以導致無法積極的培養休閒活動興趣；(二) 勞動職業多半是體力取向，所以導致需要可以用來休息與恢復體力之簡單休閒活動；(三) 勞動階級者較無多餘的錢花費在休閒活動上；(四) 白領階級者有較多的機會擴展視野，因此也會連帶的刺激其他休閒興趣的出現；(五) 因為教育程度的差異，喚醒白領階級在休閒活動上的關注；(六) 休閒習慣已變成一種地位態度 (status attitudes)，深嵌於人們的休閒生活之中。

Roberts 的說法深具參考性，因不同的家庭社經地位，所擁有之時間與金錢是不同的，進而對休閒活動造成影響，如 Moskoff(1984) 指出藍領階級的休閒型態與管理階層是不同的，該研究發現管理階層在工作天仍有 4.4 小時的休閒時間，而休息天則有 9.1 小時的休閒時間，勞動階級則在工作天有 3.6 小時的休閒時間，休息天則有 8.9 小時的休閒時間。就金錢收入而言，United States Media study 以「閱讀習慣」來做調查，發現月收入 40000 美金以上的家庭有 70% 有閱讀書的習慣，29% 則是進行其他不同材料 (material) 的閱讀，只有 1% 沒有閱讀習慣。但月收入 15000 美金以下者則只有 35% 閱讀書的習

慣，54%進行其它不同材料的閱讀，有 11%沒有閱讀習慣 (Ibrahim, 1991:213)。

不過也有另種說法指出因為在大眾化的影響下，許多休閒活動已經向更多的社會階級與地位背景的人開放，意味著更多的勞動階級能投入原本只限於中上階級參與的活動。不過此種說法實忽略了動機與品質上的不同，因如 Veblen(1992)指出中上層階級仍會不斷的以「炫耀式消費」(conspicuous consumption)及「炫耀式休閒」(conspicuous leisure)，來突顯自己與一般人的不同，因為當人們不再需要顧慮到生活上的溫飽時，可能轉而強烈的渴望尊嚴或榮譽，藉此來傳達自己的特權地位，以求獲得他人的贊同或妒忌，此外，就算從事同樣的休閒活動，仍舊會有設施、環境上之差異。

3. 對子女遊戲之影響

如前所述，不同的家庭社經地位導致具差異性之休閒活動殆無疑義，然家庭是一個人早期社會化之主要場域，兒童在價值觀、信念上的差異，可初步歸諸於不同的家庭背景 (Eisenberg & Mussen, 1989:66)。其中休閒並不僅僅是一連串活動而已，更是父母與其子女彼此互動的重要媒介 (Bramham & Tomlinson, 1995:53)，故子女透過與父母互動中，學習何可為與何不可為、何時玩與如何玩，家庭可謂為其子女發展各種休閒態度之「環境」(Milieu) (Roberts, 1980:71)。尤有甚者，父母更會以「嚴肅」的態度來看待應從何種休閒活動，傳達某些訊息給子女。因此，父母對於子女的遊戲具有顯著的影響，且皆適用於中產階級以及勞動階級家庭(Parker, 1976:80)。

從一些相關研究中，可以說明家長休閒活動與子女遊戲之交互作用關係，如 Yoesting 與 Burkhead(1973)發現透過兒童的戶外遊戲活動，可用來判斷父母的休閒活動，而在 Barnett 與 Chick(1986)的研究中，則發現父母在休閒活動上的滿意度，實影響著子女的遊戲態度，更是用來判斷兒童遊戲的良好指標之一。Kutner(1994)則從反面的態度，說明父母在休閒活動中所展現出來之觀點，會對子女形成負面的影響，如從觀看電視比賽中過度重視勝利的想法，會導致榮耀、犧牲奉獻以及運動家精神等被排除在外 (Leitner & Leitner, 2004)。

如是研究，證實了不同社經地位家長的休閒態度與型態，對子女的遊戲態度具有高度影響力。此外，另一個直接的影響，在於因為家庭資源上的限制，所造成的遊戲機會不均等情形，如 Cratty(1986)指出來自於富裕家庭的學生，比起那些來自經濟狀況較差的學生，更有機會接觸到體操、網球、溜冰及跳舞等等遊戲，貧窮家庭則較無此機會。Parker(1976:85)則從遊戲空間來做探討，研究發現中產階級家庭能給予小孩獨立的空間，因此，小孩就算在家仍有足夠的遊戲空間；但就勞動階級小孩而言，家裡通常都是相當擁擠的，所以得出外自己或與朋

友一起遊戲，且鄰里間也多是簡陋的遊樂設施，所以常在街道上遊戲。國內研究如林兆衛(2002)的研究結果，則指出勞動階級學生有明顯之偶像崇拜文化，而童琬芬(2002)則指出中上階級與勞工階級學生在漫畫選擇與解讀上有所差異。

上述研究重點，旨在找出不同階級家庭小孩在遊戲上之差異，若就從事遊戲時之想法而言，一方面除了受父母的價值觀影響外，更甚者，於學齡時期「同儕」因素更是不容忽視，此外，當兒童進入學校場域後，又是另一個情形，故實牽涉到階級、同儕及學校場域三個因素之交互作用，若將此三個因素一併討論，會更有助於理解學生遊戲。基於此，下節將以此為軸線進行討論。

二、同儕與學校脈絡因素

(一)「遊戲」在同儕互動中的角色

1. 透過「遊戲」型塑同儕文化

根據 Opie(1969)的研究指出，遊戲包含著各式各樣的類別與形式，實有助於建立孩子們的某些社會目的，但是這些目的除了有趣之外，也有助於建立凝聚、有規則的社會系統，而且對於孩子們本身也是極具意義性，故可能透過遊戲的方式來邀請或排斥他人進入團體。此時，若成人不瞭解孩子們的遊戲內容，可能會破壞遊戲的進行，因為成人常常忽略掉兒童可能在教室內建立起分享意義，進而創造出團體內、外和階級意識的影響力(Frost、et al., 2001:22)。如 Miracle、Rowan 與 Suggs(1984:123)針對小學四年級的學生進行研究，發現在學校場域裡，遊戲是學生們維持同儕團體身分認同以及團結的基礎。

因此，從上述研究中，可發現學生們透過遊戲，不僅有助於學生們培養人際互動的社會能力(社會化)，亦將形成同儕團體，凝聚了各自原有之價值觀，型塑成休戚與共的群體意識，產生一種「我群感」¹³(we-feeling)(陳昌文、鍾玉英、顏炯等著，2004)。故處於同儕團體內部的成員，共享著特有的行為規範與參照架構，以作為與其他學生同儕團體區分之象徵。因此，同儕文化(peer culture)的概念，即係指兒童在互動的過程之中，會形成一個共同體，參與其中者共享著共有的價值觀、興趣及習慣，而這些共同體通常都是透過遊戲來使參與者學習他人的興趣、技能以及正確之事，以及透過統一的穿著與形式化的活動來獲得一種身分認同。

¹³ 陳昌文等人(2004)認為「我群感」或「群體意識」是群體最重要的心理現象特徵，它強烈的反映群體成員對群體的認同與歸屬，以及群體對群體成員的整合與凝聚，這種群體意識容易發展成「群體偏好」，即喜歡自己所屬群體，而對其他的群體表現出蔑視或排斥，因此，具有「內群體」(in-group)與「外群體」(out-group)之分。

2. 遊戲團體之間與之內的階層地位體系

學生同儕團體即為遊戲團體¹⁴ (Blatchford, 1998)，若深究遊戲團體之間與之內的階層地位體系時，將能探討遊戲在其中所扮演的角色。過去對於「遊戲團體階層地位體系」之相關研究¹⁵，可將之歸納成兩種類型，第一種是探究所有遊戲團體彼此之間的階層地位體系，第二種是探討遊戲團體內部成員的階層地位體系，茲說明如后：

(1) 遊戲團體間的階層地位體系

就國外而言，David 與 Kay (1984) 指出學齡前兒童即使是在幼稚園階段，仍會形成各種地位階層與強弱次序 (pecking order)，且主要是植基於「身體的力量」(physical power) 與「強硬」(toughness) 上，而最先確定的地位體系是最高層與最低層，中間的地位次序雖然逐漸形成，但穩定性不如兩個極端。

Kless (1992) 以參與觀察的方式，觀察美國小學中，「朋黨」(clique) 的形成過程與狀態，該研究指出兒童團體可分成「領導團體」(leading crowd)、「中間份子」(middlers)、「受排斥者」(pariahs)。其中「領導團體」主要是由受歡迎的兒童所組成，具有明顯排外的社會界線在，會排斥讓較低地位者加入其團體活動，以避免傷害團體身分認同 (identity)；「中間份子」的團體地位則比領導團體低，但仍舊是班級上受同儕歡迎、老師喜愛的學生，且通常有不錯的學業成績，以及具責任感、自信等等特質。「受排斥者」在班級裡，常常是受到排斥與孤立的一群，亦沒有形成穩固的團體，只不過這些不被班上同儕所接受者，仍會希望被領導團體所接受。

Alder (1996) 曾針對三至六年級的學生同儕互動情形進行研究，指出兒童同儕團體階層地位體系可分為四種等級，包括「受歡迎的朋黨」(popular clique)、「受歡迎的朋黨外圍之追隨者」(wannabes)、「中階友誼圈」(middle-level friendship circle)、「社會隔離者」(social isolate)。其中「受歡迎的朋黨」是由學校裡深受歡迎的小孩所組成 (甚至跨年級)，其言行常常影響其他學生，且亦具有強烈的排他性與緊密的友誼關係，具有嚴密的同儕界限，若欲進入該團體時，必須經過內部成員之評定。「受歡迎的朋黨外圍之追隨者」則圍繞在「受歡迎的朋黨」身邊，殷殷期盼能獲得認同而進入「受歡迎

¹⁴ 故本研究所言之「遊戲團體」，等同於「同儕團體」，二者於文中將交互使用。

¹⁵ 若回顧過去對於「同儕團體階層地位體系」之相關研究，較少直接點出「遊戲」對於同儕團體階層地位體系之影響，此為本研究所欲補足之處。

的朋黨」團體之中，且為達此目的，會常常學習與模仿「受歡迎的朋黨」的行為舉止與言談方式，甚至扮演小丑的角色，以博得注意。「中階友誼圈」的人數最多，大部分學生都屬於中間階層，係由各種不同的次團體所組成，對中階的學生而言，仍不至於到受歡迎的地步，且不會刻意去討「受歡迎的朋黨」的歡心。「社會隔離者」係同儕地位體系中的最底層，下課時間常常自己遊蕩徘徊、自己玩遊戲，若有活動需要分組時，也常常受到排斥。

國內有關同儕團體階層地位體系之研究，如周淑娟（1997）以國小三年級學生為研究對象，觀察同儕團體的互動情形，根據研究指出班級中的團體，可分成「明星型團體」、「湊合型團體」、「守規型團體」及「好動型團體」。而在同儕地位階層體系方面，則認為班級中存有「正」、「反」兩派不同的角色扮演，並有彼此相互監督之態勢，而扮演「正派」者，在班級中的地位較高，且常是小團體的領袖，此外，該研究亦指出各團體之間，具有「性別分明」的情形。

田俊龍（1998）則針對國小男女生同儕團體的形成過程與特質進行研究，研究指出男生會形成一個階層化的大團體，團體內相當重視個人能力、相互競爭與協商規則。女生團體則形成各種界線明顯的小團體，團體內重是同質性、親密關係，且容易暗鬥。

楊玉琪（2002）針對國小六年級男學生之同儕團體互動進行研究，將男生同儕團體分成三種不同地位階層之團體，包括「領導群體」、「中間份子」與「下層階級」，其中「領導群體」是班級中的中流砥柱，發言與意見總是有人聽從與獲得重視，在班級中具有強烈的影響力；「中間份子」在班級中，並未形成特定的小團體，且會同時與領導群體以及下層階級進行互動，但並未形成緊密的友誼關係，具有「獨善其身」的意味；「下層階級」則是班上被排斥的一群，屬於「無人重視的邊緣人」。

（2）遊戲團體內的階層地位體系

除了針對同儕團體之間的階層地位體系進行探究之外，同儕團體內部成員的互動情形，以及所衍生而來的同儕階層地位體系，是過去研究較少說明之處，有關團體內部階層地位體系之相關研究，如在Alder（1996）的研究中，即深入剖析「受歡迎的朋黨」內部成員的互動情形，指出在內部角色結構中，受歡迎黨派多採用單一領導者的模式，亦即，團體內部存有一個最有力、可支配所有人的領導者在，有權力設定群體界限、引進或排除成員，並帶領整個團體的走向；地位僅次於領導者的是二等成員（second-tire），多為領導者的好朋友，其他地位較低者，多無異議的接受領導者的意見。

楊玉琪（2002）的研究中，亦深入探討「領導群體」內部成員的互動情形以

及地位，指出該團體內部具有嚴明的地位排序，並非人人地位平等，團體內地位最高的領導者，擁有較大的權力和影響力，團體的行動通常是由領導者所帶頭，且對於是否讓新成員加入該團體，或者是否共同討厭、對抗某個團體外的人，地位最高的領導者擁有決定權和主控權。

若從遊戲的觀點視之，Corsaro (1997) 即指出兒童除了可能會在遊戲中阻止他人的加入外，更證明遊戲中兒童的遊戲語言 (play talk) 其實反映了在遊戲團體內的社會地位高低，故透過遊戲中所建構出來的社會規則與階層組織，將使得在同儕團體內部中受到歡迎者，呈現出主動的特質及遊戲中的領導關係，知道該如何與人合作。

總之，從上述的研究之中，可以發現透過遊戲的中介，除了發展出各種帶有「區別性」色彩之遊戲團體外，遊戲團體之間與之內，皆會型塑出「階層地位體系」，分別佔有各種不同的「同儕地位」¹⁶。若就遊戲團體之間的階層地位體系而言，以分成「領導者」、「中間份子」與「受排斥者」三種類型居多；若就遊戲團體內部成員之階層地位體系而言，階層地位較高、位居於領導地位者，多是受到該遊戲團體內部成員的愛戴所致，因而從中區分出了「領導者」與「追隨者」的地位分別，故此種遊戲團體內的階層地位體系，可將之區分成「領導者」與「追隨者」兩種不同的「同儕地位」。

(二) 學校脈絡中的同儕遊戲

上述討論幫助理解遊戲對於型塑學生同儕團體、同儕文化以及階層地位體系之重要性。此部份將討論學生於學校中所進行的遊戲，根據 King(1986) 的研究結果，歸納出三種學校 (班級) 結構內學生可能具有之遊戲型態，包括工具性遊戲 (instrumental play)、真實性遊戲 (real play) 及違反規定遊戲 (illicit play) 三種，以下以 King 的分類為基礎，整理過去學生遊戲之研究結果：

1. 工具性遊戲 (instrumental play)

此種遊戲基本上是由教師所事先設計與要求，諸如觀看錄影帶、寫詩、做科學實驗以及聽故事等等，較受到高年級學生所喜愛，因為這些活動，學生們彼此間可以有互動性，且較不具有壓力、不用花費太多心思，所以能增進趣味性。不過這種遊戲本身是鑲嵌於教師的正式課程內，仍是具有目的性在，故與一般課程之差異，實來自於教師故意透過安排如是活動，以求增加學生的注意力以及興趣，但皆是在教師的掌控之中，學生並非是完全自願或是自我導向 (King, 1986)。

¹⁶所謂的「同儕地位」，指的是一位學生在班級團體中，因其聲望、社會權力、或受人喜愛的程度，所佔有之高、低不同的位置 (張建成, 2002)。

最能代表這種課程者莫過於體育課，因兒童進入小學之後會有固定的體育課程，而在體育老師所引導的活動是否可稱之為遊戲呢？Hopper（1996）主張體育課程仍可視為遊戲，只不過得掌握一些遊戲成分在內。但亦有研究指出，學生未必會喜歡學校的體育課，如 Willis（1977）與 Corrigan（1979）所作的研究，指出勞動階級學生並不樂於參與學校的體育課，原因不在於缺乏能力，而是認為學校的體育課實蘊含組織性與規則性，在在潛藏著學校的價值觀以及上下不平等關係，故其抗拒之，轉而傾向於非組織性的遊戲，如街頭足球、打鬥等能自己主導之遊戲。

2. 真實性遊戲 (real play)

Blatchford(1998: 31, 45)詢問 11 歲學生喜歡「下課時間」的理由，結果發現其中以「於課後稍作休息」、「玩遊戲」與「交朋友」所佔比率最高（見表 2-2）。因此，對於學生而言，來學校上課時，「玩遊戲」及「交朋友」仍屬重要之事。其更進一步分析學生於下課時間所從事的遊戲，發現最受歡迎者為球類運動（佔 60%）以及追逐遊戲（佔 46%）。

表 2-2：11 歲學生喜歡下課時間的原因

| 原因 | 百分比 |
|---------|-----|
| 於課後稍作休息 | 41 |
| 玩遊戲 | 33 |
| 與朋友在一起 | 32 |
| 出去透透氣 | 24 |
| 足球 | 16 |
| 四處晃晃 | 15 |
| 吃東西 | 4 |

註：學生答案不只一個，所以總合超過 100%

資料來源：出自 Blatchford(1998:31)。

然無論學生於下課時間所進行的遊戲為何，此種遊戲是較傾向屬於「完全自願」以及「自我導向」，因為學生認為此時間是他們遊戲的最好時光，Sutton-Smith 更視其為一種節慶。學生可以自由的選擇他們想從事的遊戲、挑選想一起玩的人，以及自己掌控遊戲中所有事件，而不受到成人的干擾，故「下課時間」對學生而言實充滿自由與獨立的特性。

不過嚴格說來，學生於「下課時間」之所作所為仍是有所限制，因學生進入學校脈絡之內，不免受到師長之管束與監督（甚至是禁止下課），只是通常教師

並不會特別去介入學生下課時間所從事的遊戲，所以才會讓學生覺得有較大的自由性，然就實質上而言，只是程度上之差異罷了（King, 1987）。

King 進一步分析過去在「真實遊戲」(real play) 上之研究，認為包括三種類型，分別為：(1) 語言遊戲 (word play)：主要是針對學生所運用之語言型態與結構作探究，如 Blatchford 與 Sharp(1994：25) 認為學生間的語言遊戲有「聊八卦是非」(name calling) 與言語嘲笑 (teasing)；(2) 主動性遊戲 (active play)：主要探討學生遊戲團體於日常生活中所進行之遊戲，且將重點擺在「下課時間」，因為下課時間是學生在學校裡較能自由互動、形成同儕團體、維持此團體之時間，更是學生唯一較能自由遊戲的時間，因此，遊戲即成為型塑同儕團體之重要基礎與互動媒介。換言之，遊戲團體的有效維持，實植基於學生團體成員皆感興趣之遊戲上，且是經由自己主動選擇的結果，亦即，此種遊戲團體，是學生們自發建構而來的團體；(3) 兒童文化 (children's culture)：第三種類型實包括前兩種，因不論是語言遊戲或是主動性遊戲，背後皆蘊含有同儕團體內之地位體系差異或是同儕團體間的互動在內。Sluckin(1981) 亦指出在下課時間，學生同儕團體所進行之遊戲，一來有助於豐富同儕文化之要素，且藉由探討學生的同儕文化，不僅能理解其態度與規則外，另一方面更能聯結至更大的外在社會文化情境。因此，各遊戲團體經由遊戲的互動，從中型塑出同儕文化，一方面以資區別各種遊戲團體，另一方面以資判別遊戲團體內的階層地位體系，最後亦可深入考究其內所潛藏的社會文化因素。

3. 違反規定遊戲 (illicit play)

此種遊戲係指學生於教室內所不被允許之各種遊戲，如傳字條、開玩笑以及吹口哨等等，因為這些行為是違反上課時的規定，且教師通常視其為打擾上課之行為，莫不除之而後快。只是學生通常都知道這些遊戲是被禁止的，但仍舊會存著不被教師發覺的心態，以各種隱匿的方式為之。而「illicit play」包括個人以及團體兩類，前者諸如偷看其他書籍、偷玩玩具，後者如傳字條、假裝打架。此外，King 提出值得注意之處，在於從事「illicit play」的學生團體並非都是成績差的學生，成績好的學生團體仍會透過各種更精緻的策略為之，以求保持團體成員在上課時的互動，而不像成績較差的學生團體都是用直接打斷老師等較粗糙的方式。不過此種遊戲過去常被貼上違逆、不具功能性等字眼，因此相關的研究不多，但 King 認為其重要性不可言喻，因其可視為兒童在面對學校班級結構，所反映出來之「自主場域」(sphere of autonomy)。

(三) 學校脈絡、同儕與家庭社經地位之交互作用

上述研究，描繪出學生同儕於學校脈絡裡所進行的各種遊戲面貌，只是未突顯出「家庭社經地位」的影響，因如前所述，「休閒」本身被視為一種不同階級家庭，作為「身份認同」之象徵性工具，當其子女於家庭中習得此價值觀後，在進入學校體制內時，亦可能顯現出此種傾向，而選定相關之遊戲，因為這些學生已有不同的先前經驗，其選擇仍會反映出階級與地位上的區別（Nixon & Frey, 1996）。Zinsser(1987: 82-83)曾經從結構壓迫的角度來檢視兒童的遊戲，認為兒童會根據所處的環境來調適其遊戲，但此種遊戲仍會遵循著家長所同意之方式（其中當然包括家長價值觀在內），故 Zinsser 認為 King 研究中的「illicit play」，是一種因習得家長的價值觀念後，進入學校脈絡內進行調適與抗拒之過程，故可窺見家庭背景之影響。

從 Zinsser 的說法中，可發現學生在習得家長的價值觀後，在學校脈絡底下，除可能服膺學校規定外，也可能會抗拒之，故顯示出「遊戲」實含攝了學生「自主能動性」於內，呼應了文化研究中，認為學生有自主創造意義與行動的能力，換言之，學生所從事之「遊戲」，或可謂為其抗爭與發聲的重要管道。不過過去對於違反學校規定的行為，常被視為是「偏差行為」，但在新馬克思主義學者的詮釋下，認為其是對結構壓迫下的一種「抗拒行為」，換言之，係指學生在身分認同的態度、觀念的養成下，自行產生了異於主流統治文化的次級文化，亦即「文化生產」觀點，而非是外在因素壓迫下的機械反應，故文化暴力並非片面灌輸的（Giroux, 1983）。

基於此，以下先說明從「偏差行為」到「抗拒行為」論述上的轉變，次再回顧過去學生透過遊戲來進行抗拒之相關研究，一方面審視學生遊戲受到學校脈絡、同儕與家庭社經地位交互作用下的影響，另一方面則從中探究學生遊戲團體跨越結構限制，而自行創發經驗的可能性，茲分述如下：

1. 從「偏差行為」到「抗拒行為」的轉變

早期「結構功能論」認為社會是由彼此相互依賴以及具功能性的部門所組成，以追求某種程度上的團結與整合、維持體系的永存發展（陳奎熹，2001: 21），而學校制度無可厚非的為此社會體系中的一部份，其扮演的角色莫過於傳遞文化來促進社會的統合，因此學校中的教師代表著社會道德權威，將社會所重視之價值觀、信仰與規範傳遞給下一代，而此種歷程即為「社會化」。遵循著此種論調來看待學校教育功能時，學生最主要的任務即在於內化與表現出符合教師期待、或是整體社會認可之行為來，一但學生做出違反教師要求、學校規定以及社會規範的表現時，即被認為是一種離經叛道、不受教的「偏差行為」。不過看在新馬克思主義者的眼裡，學生的「偏差行為」可能是對於結構壓迫所做出的一種抗拒、反動。換言之，其認為此種「抗拒行為」並不完全等同於「偏差行為」，而且具

有正向的價值在內，可謂賦予「抗拒行為」更積極的意義（Giroux, 1983）。

2. 學生透過遊戲進行抗拒之相關研究

以下試圖從學生抗拒行為與其原生家庭價值觀二者間之聯結，來檢視過去在學生透過遊戲來進行抗拒之相關研究，主要可以分成兩個軸線來論述（如圖 2-3 所示），說明如下：

(1) 抗拒學校但反映家庭價值觀

就勞動階級而言，以 Willis (1977) 於英國「Hammertown」小鎮所作之民族誌研究為例。根據 Willis 的研究發現，此群小夥子 (lads) 在學校表現出價值與行為，包括：(一) 反抗威權：係指與威權對立，而學校教師就是專制、獨裁的象徵；(二) 拒絕成為順從者：透過反抗教師，使自己與「應聲蟲」(ear' oles) 有所區別，因為應聲蟲往往順應老師的要求而喪失自主能力，且重視「勞力」與鄙視「勞心」，認為男性就應該要比拳頭、比力氣，而不是只會念書的「娘娘腔」(cissy)；(三) 非正式團體：這群小夥子透過共享的價值信念，形成對抗學校組織的非正式團體，目標在於抵制正式組織的規範；(四) 遊蕩、戲謔與破壞：小夥子透過「笑鬧」(laff) 的方式來觸犯學校所禁止之事宜 (taboo)，以故意激怒學校教師，從中獲得樂趣。

Willis 進一步的探討為何這群學生會如此輕蔑文憑與抵拒學校之原因，發現到基本上為其所屬勞工階級文化的反映，而勞工階級的文化特色如下：(一) 男子氣概 (masculinity) 的形象：勞工階級文化強調男性的粗暴、破壞與勇敢等等特質，主要是來自於工作場域是相當困苦與艱辛，需要付出相當大的體力所致；(二) 控制權的爭奪：工人透過自定工作作息表與控制產品的生產量，而不照既定的進度工作，以求從中獲得「不受控制」之感；(三) 抗拒威權及鄙視順從者的態度：勞工階級抗拒直接加諸其上的控制力，因為威權代表著控制其自由；(四) 粗鄙的言語習慣：粗俗的用語為勞動階級的文化之一，代表著對威權的顛覆或發洩心中不滿。(Willis, 1977)。Willis 的研究顯示出這群學生在家受到其父親追求英雄主義式的休閒態度(原因來自於工作上的受壓迫)影響，進入學校後，亦對在學校脈絡底下的壓迫進行抗拒，如在上課時間會挑戰老師權威、故意搗蛋等等。

然就中產階級而言，針對中產階級學生是否會順從學校的安排，而無任何抗拒的問題，從過去的研究指出，只有當學校的學校制度、教師教學方法不當時，才會引發學生的抗拒 (Alpert, 1991、吳瓊洳 2000)，故其抗拒的最終目的似乎仍是回歸至課業上，可謂是反映著中產階級的價值觀與態度。但是對於服膺著原

生家庭價值觀之中產階級學生而言，其在下課時間，是否也會玩？玩的形式為何？或者在下課時間所為的遊戲，是否服膺著學校的規定？種種問題，似乎過去較少述及。因此若透過理解這群中產階級學生的遊戲，或能找出這群中產階級學生在學校脈絡下，與其自主能動性之間的拉扯情形。

(2) 抗拒學校但非反映原生家庭價值觀

Hall 與 Jefferson (1976) 指出，英國中產階級青少年也會發展出迥異、甚至抵觸原生家庭價值觀的態度與行為來，S. Hall 將其視為一種自主性彰顯、創造新意義的過程。不過勞動階級學生的抗拒，似乎無法跳脫出 Willis 的框架，而皆會被化約至勞動階級家庭價值觀的反映，對於勞動階級學生能否從中創造出不同的意義之較細緻的部分，則較少研究嘗試去說明，故亦值得探究。

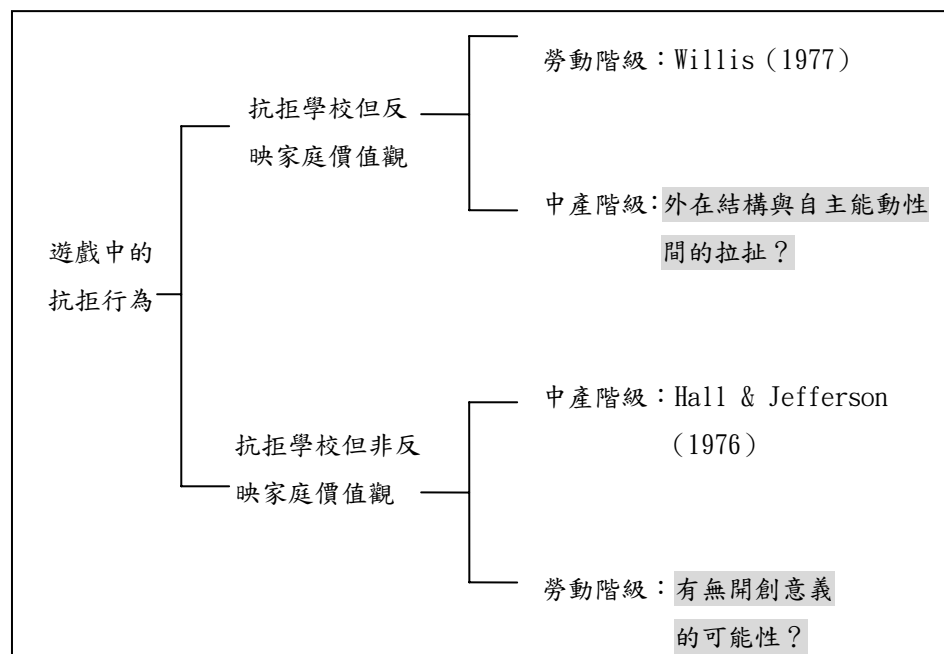


圖 2-3：學生遊戲中的抗拒行為與原生家庭價值觀之關聯

三、性別因素

性別對遊戲所造成的差異，歷來相關研究已累積許多，探討的主題主要環繞在男孩與女孩在遊戲中所扮演的角色、同性別遊戲團體、男女遊戲類型、父母對男孩及女孩的遊戲之影響等等議題上(陳淑敏,2005; Frost et al.,2001)。若歸納如是研究，可發現有兩種研究類型，一者，在於探究造成男女遊戲差異之因素，另者則為描述各種男女的不同遊戲。

就前者而言，探究造成男女遊戲差異的因素說法亦有所分歧，諸如主張「學習理論」者，強調兒童是透過模仿和增強，按照「適性」的方式規範自己的行為；另主張「認知發展論」者則認為兒童是逐漸發展出性別概念，所選擇的遊戲是與其正在發展的性別概念相符應。無論如何，造成男女遊戲差異的原因可歸納成兩個因素(陳淑敏,2005; Frost et al.,2001) (一)生物性因素：係指兒童可能找尋與自己相同的玩伴或是找尋與自己行為相似者，以追尋一種和諧互動的偏好，或是因為相同興趣而彼此吸引。無論如何，兒童生理上已有性別之分，故未來的發展亦循此作為基礎；(二)社會環境因素：其係指受到家庭、教師、同儕、傳播媒體…等等外在環境因素所隱藏之性別期望進而對兒童造成在性別上具有遊戲差異，如 Langlois 與 Downs (1980) 指出當男孩玩一般認為帶有男子氣概的遊戲時，其就不會受到同儕的注意，且會受到父母的贊同，但如果其接近類似於女孩的遊戲時，即會受到同儕的堅決勸阻，甚至會公開嘲笑他、干預他。因此，對男女在遊戲上的不同期望，很明顯的顯示出遊戲是一種性別社會化的情境。

就描述兒童在性別因素影響下，所從事之外顯遊戲而言，從幼兒到小學階段，慢慢從身體動作遊戲轉移到學校運動與競賽活動，其中男生較傾向於展現更多的攻擊、冒險、速度與力量的遊戲活動，而女生則較少玩吵雜的遊戲。換言之，男生的社會互動較具延伸性、個別性與競爭性，而女生則較內在性、關係性與主觀性，其所顯現出來的不同性別遊戲世界，變得格外的明顯，因此男生與女生之間較少分享彼此的遊戲玩伴(吳幸玲、郭靜晃譯,2003:157,163)。同樣地，Ramsey(1998)也指出男孩還是傾向於較好動，包括在遊戲中有較多的身體接觸(如追逐、狂野嬉戲、打鬥遊戲)，而女孩則較為社會技巧導向，精於肢體上的活動。

本節結要

本節從社會文化脈絡出發，說明遊戲不僅承載著社會文化，更會透過遊戲來對兒童進行社會化作用，而在「社會文化」透過「遊戲」傳遞到兒童，以進行「社會化」作用之過程中，其間仍具有許多變異因素，諸如學生遊戲會受到家庭社經地位、同儕、學校脈絡以及性別因素等力量，造成在遊戲上的差異。

其中家長社經地位高低，對其子女的遊戲之影響來自兩個階段，一者，為學齡前時期因家長參與程度教養能力上的不同，導致遊戲上的差異，而使得兒童身心發展有遲緩之別，二者，則是學齡時期孩子身心發展較成熟後，家長的休閒態度與方式對其子女的遊戲具有潛在影響。其中家庭傳遞給其子女的價值觀，會具有階級上的身分認同作用意味存在，當孩子習染此價值觀後，會更進一步受到同儕與學校脈絡等因素的強化，而使得不同階級之學生遊戲有所差異。

不過，值得注意之處在於，學生同儕透過遊戲互動之後，仍可能主動創造出未必合於原生家庭價值觀，且可能違背社會規範之「反社會化」行為來。最後，則述及性別因素造就男生與女生在遊戲選擇上的不同。簡單來說，男生仍是傾向於動態遊戲，女生則是傾向於靜態遊戲居多。職此之故，其之間的關係可以圖 2-4 表示之，透過此圖可以幫助理解遊戲。

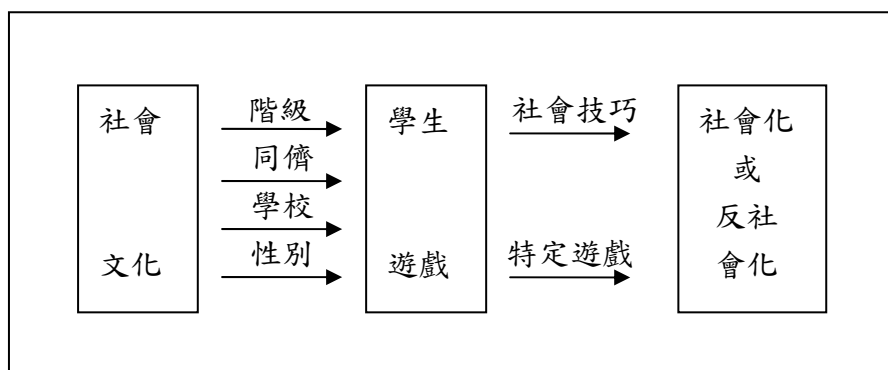


圖 2-4：遊戲深層結構因素分析