

偏遠地區學童的電玩實踐與性別建構
——以台北縣烏來地區某國小六年級學童為例

林宇玲*

投稿日期：2005年9月30日；通過日期：2006年6月16日。

* 作者林宇玲為世新大學新聞學系副教授，e-mail: ylin@cc.shu.edu.tw。

《摘要》

本研究採用後結構女性主義觀點，深入調查台北縣偏遠地區國小六年級學童在校的電玩實踐。我們發現，偏遠地區學童多來自原住民或低收入家庭，其電玩實踐不僅受到在地性影響，面對電玩論述時且還凸顯了性別認同。在電玩實踐與性別建構方面，本研究發現：（一）學童不但意識到電玩的性別化特質，也利用電玩來「做性別」；（二）性別影響學童的電玩偏好與品味，即男生偏好採用征服性的電玩型態，女孩則傾向彈性或社交性的電玩型態；（三）學童電玩活動涉及複雜的集體實現與權力抗爭，如同儕團體常在電腦教室裡左右學童的電玩實踐。而學童因害怕被孤立，會避免採用「性別不正確」的電玩型態，而已被排斥的學童則較無這方面的顧忌；（四）採用跨性別的電玩實踐者較性別化的電玩實踐者更易挑戰既存性別模式，並提出另類性別觀。

關鍵詞：性別建構、兒童、跨性別、電玩實踐、電腦遊戲

壹、前言

電腦遊戲是電動玩具（video games；以下簡稱「電玩」）的一種¹。隨著資訊傳播科技的推陳出新，電玩工業已日益茁壯，成為當代重要文化工業之一。電玩的平台（platforms）已從傳統電視遊樂器逐漸擴展到電腦、網路和手機，類型愈形多元，甚至朝向電影的寫實與敘事路線發展（Berger, 2002）。本研究針對電腦遊戲進行探討，即因它已成為當代「兒童文化」的一部份。

許多研究指出，在今日媒介內容豐富的環境裡，兒童早已將電腦遊戲納入日常生活（Buckingham, 2002; Fromme, 2003; Jenkins, 1998），但這些研究卻忽略電腦遊戲作為一種娛樂選擇實有使用門檻限制，並非每位小孩都有能力負擔電腦的軟、硬體支出。

以偏遠地區的原住民兒童為例，許多人家裡並無電腦，只有在學校或其他公共場合（如網咖、活動中心）才能玩電腦遊戲（林宇玲，2005b；傅麗玉、張志立，2002）。尤以有關數位落差和電玩的討論迄今仍付之闕如，本研究有意以個案且初探性的方式檢視居住偏遠地區兒童是否因數位資源限制而使他們在玩電腦遊戲時發展出獨特玩法並影響其性別建構。

傳播學者過去並不重視電玩或電腦遊戲。一方面，他們以為電玩只是孩童的玩樂遊戲；另一方面，他們只注意到遊戲內容的負面性，研究多採傳統效果模式調查暴力電玩是否造成玩家的反社會行為（如個性孤僻、攻擊行為、電腦成癮、荒廢學業等；見 Buckingham, 2002; Gentile, Lynch, Linder, & Walsh, 2004; Livingstone & Bovill, 2001; Schleiner, 2001）。不過，相關研究並未獲得一致結論，有些研究指出暴力電玩具

有淨化效果，有助於青少年宣洩不滿情緒（Ivory, 2001; van Schie & Wiegman, 1997）。這些效果研究雖然幫助我們瞭解「電玩對小孩所造成的衝擊」，卻無法解釋「小孩利用電玩去做什麼」。換言之，這類研究忽略孩童在其生活中如何利用電玩學習事物、建構自我、發展社會關係。

相較之下，性別研究者似乎更關心兒童的電玩實踐（game playing practices）。Orr Vered（1998: 43）指出，玩電腦遊戲（computer game play）不僅複製了性別化的行為與態度，同時亦凸顯並強化兩性間的差異。長久以來，電玩一直被視為是男性活動，男孩藉由打電玩來發展與維護男性認同，甚至培養電腦技巧與未來的職業期望（Beavis, 1998）；女孩則被排擠在電玩活動之外，進而影響其電腦能力的發展。

性別研究者以為，「女孩不玩電玩」乃是造成性別數位落差的關鍵所在。他們一方面調查女孩不玩電玩的原因，另則批判電玩的陽剛性（Jenkins, 1998, 2001; Oksman, 2002; Schleiner, 2001）。這些研究與討論已促成九〇年代中期的「女孩遊戲運動」（girls games movement），一些女性製作人（如電影【Purple Moon】的 B. Laurel）紛紛加入電玩工業，試圖以女性化主題（feminine themes，如秘密、約會、化妝等）為遊戲訴求來吸引女性玩家（Cassell & Jenkins, 1998; Jenkins, 2001; Wright, 2000）。

在某種程度上，「女孩遊戲運動」的確開闢出電玩的女性市場，尤其是他們所開發的「粉紅色盒裝」（pink boxes）遊戲已讓更多女孩願意消費電玩。但女孩打此類電玩是否就能反抗男性霸權（電玩＝男性休閒活動）？她們是否能從中取得電腦技巧、參與資訊社會的機會，甚至形成從事科技產業的職業期望？抑或女孩在玩女性化電玩的當下，反而更強化其性別刻板印象與性別分工？有關女孩加入電玩後的發展，性別

研究者並未進一步探討。

儘管如此，我們還是可以看到研究焦點與取向的轉變，從傳統的「電玩刺激 → 兒童反應」逐漸轉向「兒童消費電玩 ↔ 認同建構」。研究者不僅意識到小孩是主動的文化使用者而非被動、易受傷害的無知者，同時亦察覺「性別動態」（gender dynamic）影響男女童近用、參與電玩，甚至干預其休閒、娛樂選擇。

反觀國內的電玩研究主要仍偏重在「電玩對兒童所造成的衝擊」，探討問題包括暴力電玩對兒童偏差行為的影響（王盈惠，2001；林育賢，2001）；玩電玩是否左右兒童的創造力、寂寞感（莊元好，2002）、成就動機、解決問題的能力（趙梅華，2002）、對死亡的態度（蘇船利，2002）等。

近年來，隨著網路的普及，研究層面也擴展至線上遊戲，開始調查線上玩家（鄭朝誠，2003）、虛擬社群（賴柏偉，2002）與線上遊戲（李順興，2002）特性，網路成癮（邱絨軒，2004；黃雅慧，2003）、線上人際互動（陳怡安，2002；陳俞霖，2003；張弘毅、林姿君，2003）等，但只有少數研究涉及認同建構的問題。例如，侯蓉蘭（2002）曾以深入訪談法調查九位少年如何透過線上角色扮演遊戲建構其自我認同，林奎佑（2003）則從精神分析觀點論述電玩與慾望滿足、性別建構間的關聯。

這些研究雖已察覺到性別化的個人（尤其是兒童）有能力利用電玩建構自我，但仍著重在電玩單一媒介對兒童的影響，並未正視兒童玩電玩的社會脈絡及同儕文化對其電玩實踐的影響。有鑑於此，本研究改從後結構女性主義的脈絡觀點探討偏遠地區學童如何在電腦教室裡玩電腦遊戲並建構其性別認同。

貳、相關文獻與研究問題

一、偏遠地區、族群與網路使用

「偏遠地區」的意義相對於「中心地區」，係指某地因地理偏僻、交通不便、資源有限、機會不足等因素造成其在經濟、教育、社會各方面的發展落後於中心地區（李士傑，1998）。這種因地理位置而衍生的種種不利條件，隨著資訊科技的問世似乎也找到了解決之道。由於資訊科技具有無遠弗屆特性，各國政府都試圖利用它來提升偏遠地區的競爭力並縮短城鄉差距。不過，近來研究卻發現，資訊科技並未改善現狀，反而擴大並深化偏遠地區、弱勢族群、及階層間社經地位的差距（浦忠勇，2001；徐廷兆，2004；Lax, 2001）。

根據行政院發展考核研究委員會（2005）〈94 個人 / 家戶數位調查報告〉顯示，國內民眾居住地區的都市化程度與其近用資訊的機會成正比，亦即居住非偏遠鄉鎮民眾使用電腦與網路的機會顯著高於偏遠鄉鎮民眾，其中又以山地原住民鄉鎮的網路近用機會最低，上網比率不到 40%，在家戶層次上，其電腦擁有率和上網率也都低於非原住民鄉鎮。² 另一方面，民眾利用網路從事休閒活動卻與居住地區的都市化程度成反比。換言之，居住在愈為偏遠地區的民眾愈多從事網路休閒活動（如：玩線上遊戲或聽音樂）。

若從族群來看，原住民只有 39.9% 曾經上網，而即使是原住民網路族，其使用網路的頻率與時間仍也低於非原住民網路族。不僅如此，原住民在整體數位表現的平均分數是 25.7，明顯不如客家（42.9 分）及非原住民族群（43.6 分）。

從研考會的報告來看，地域、族群的確影響資訊近用的機會與數位能力。一方面，居住在偏遠地區的民眾（尤其是原住民）近用電腦與網路的機會較低；另一方面，他們在有限使用機會中又以娛樂活動為導向，較少充實電腦技能或搜尋生活資訊，導致資訊素養無法提高，亦不能利用新科技改善其生活。

如前所述，現有數位調查研究多偏重使用層面，試圖解釋什麼因素左右了民眾近用資訊和參與資訊社會的情形，較少論及網路使用如何影響個人的文化生活，尤其是身份認同的建構。事實上，不同族群不僅在居住地區、收入、教育程度上有所不同，其文化價值也有差異，因此網路使用也對其文化認同造成不同程度的影響。

許多國內族群研究指出，原住民多處於低社經結構，不僅教育程度低、無固定工作與收入，且離婚率高，導致貧窮、酗酒、暴力、家庭破碎、隔代教養等問題層出不窮（朱慧清，2000；趙小玲、劉奕蘭，1999；譚光鼎、林明芳，2002）。再加上原住民的文化傳統強調「男狩女織」的性別分工模式，易造成其負向性別角色態度（羅幼蓮，1998），其中泰雅族又比其他族群更難接受男女平等的看法（黃田正美，2005）。

泰雅族（Atayal）意指「勇敢的人」，以父系為系群基礎，不僅要求「男性」成為勇敢又獨立的勇士，也有明確性別分工——男性負責狩獵，女性則是家務勞動。儘管傳統生產方式已受挑戰，但「男常逸、女常勞」的分工模式未被打破，男性寧願喝酒、和朋友聊天也不願意分擔家務，酒後也常出現口語攻擊和肢體暴力行為（黃田正美，2005；郭孟佳，2005）。

由於泰雅文化崇尚英雄，男性出現攻擊行為時也較不會遭人制止（趙小玲、劉奕蘭，1999）。羅健霖（2002）調查泰雅族男童的世界觀時

發現，男童對其族群意象的認知乃是偏向男性特質，如獨立、有男子氣概、強壯、敢做敢當等，顯示族群文化與性別運作間有某種關聯存在。隨著部落傳統的式微，原住民對其族群認知也多以外顯行為（如唱歌、跳舞）與角色模式（如勇士、織布女）為主。

由於生產方式改變，原住民婦女為了生計也多加入勞動市場，從事基層工作，如烏來鄉的泰雅婦女多以打掃浴池、整理房間為業，因而無法在家陪伴小孩。在缺乏父母管教下，原住民兒童不僅容易耽溺於大眾媒體（如不做作業而看電視或打電玩），也易受同儕左右，不論是上課或下課都試圖從同儕得到課業協助和情感支持（譚光鼎、林明芳，2002）。

由此來看，原住民兒童似乎更易受「男女有別」、大眾文化及同儕的影響。當電腦遊戲進入偏遠地區後，其特有文化傳統和生活經驗如何影響電玩實踐，而其電玩實踐又如何回過頭來影響其文化生活。探討此些議題不僅將有助於協助瞭解偏遠地區兒童如何近用資訊，也較能掌握電玩對其認同的影響。

二、電玩相關研究

如前提及，早期電玩研究主要採用效果模式探討電玩對兒童的影響。由於學者們當時對電玩寄予厚望，研究重點多在觀察其正向效果（positive effects），如 Greenfield（1984）即指出，打電玩能改善兒童的認知技巧，包括手眼協調能力、問題解決方式、空間性知覺、記憶、歸納性思維等。但不久後學者們便開始擔憂電玩負面效果，著手探究電玩對兒童的生理（如易頭痛、眼花）、心理（如孤僻、自卑）、行為（如暴力攻擊、與人疏離、荒廢學業）方面造成的負面影響（Berger,

2002)。

Buckingham (2002: 81-2) 認為，電玩效果研究取向有以下四項缺點：

- (一) 遊戲內容的分類過於簡化：即研究者將其簡單區分成「暴力對非暴力」或「教育對非教育」；
- (二) 不一致且無法解釋的結論：電玩研究多採用實驗法或問卷調查法，其結果缺乏顯著性與因果方向；
- (三) 欠缺適當理論的概念：以電玩「成癮」來說，此概念是從電視研究借用而來，缺乏嚴格定義與測量，且其意義多是事後賦予；
- (四) 忽略遊戲與研究的社會脈絡：電玩研究常將玩家抽離其所屬的社會網絡，亦忽略個人玩電玩的場地（如遊樂場或房間）。

他因而強調新的研究取向應考量電玩的使用脈絡以及環繞電玩所形成的文化 (Buckingham, 2002: 84-5)，因為電玩不只是娛樂、消遣，更是社會實踐，受制於特定脈絡裡的權力運作並配合社會期望。

Buckingham (2002) 也指出，電玩實踐和性別社會化 (gender socialization) 有密切關聯。當「電玩」和「陽剛性」(masculinity) 劃上等號時，男、女孩藉由玩 / 不玩電玩來建構其男 / 女性特質，並畫出男 / 女間的界線。打電玩的男童不僅能藉此獲得控制權，也與其他男童一起發展出男孩文化。他們聚在一起除了互相較勁、切磋技藝和分享資源 (如交換秘笈) 外，也藉此學習並成為男性同儕之一員 (Beavis, 1998; Orr Vered, 1998)。

至於女孩不喜歡電玩也非天性使然，而是受到文化影響所致 (Chandler, 1994)。社會要求女性要乖巧、善解人意，導致大多數女孩不願和男孩 (特別是在公開場合) 爭奪電玩或一較高下。再加上電玩內容盡屬暴力與攻擊，也不符合社會對女性的期望，因此她們表現出對電

玩興趣缺缺。不過近年來女性玩家和女性化的電玩有成長趨勢，「電玩文化」已不再是「男孩文化」的同義詞，有關「電玩」與「性別」間的關係也應重新檢視。

目前已有一些研究開始關切此議題。他們發現，男生還是比女生熱衷電腦遊戲；不論是玩的時間、頻率或涉入程度，男生都明顯超過女生（Chu, 2004: 12），且性別差異也影響學童的電玩玩法（play styles）和遊戲類型（game genre）的選擇：男孩傾向以目標、速度為導向，喜歡格鬥、運動和冒險行動類型的電玩，旨在打破紀錄和過關；女孩則以玩樂、溝通為主，偏好傳統遊戲（如紙牌、迷宮遊戲）和女孩遊戲³，旨在探索與體驗生活（Agosto, 2003; American Association of University Women, 2000; Jenkins, 2001）。

這些研究顯示，受到性別社會化的影響，男、女童已發展出性別極化的電玩模式（gender-polarized play patterns）。不過，這些研究似乎仍著重在「男女有別」，忽略少數學童所採用的酷兒（queer）玩法，亦即有些女童可能認同男性特質並偏好格鬥類型的電玩，反之亦然（Bryce & Rutter, 2002, 2003a; Kerr, 2003）。

事實上，電腦遊戲也與網路同樣能提供玩家安全場地以讓他們進行性別實驗（gender experimentation；Polsky, 2001）。如學童可利用「跨性別」（cross-gender）方式去經驗電玩中的不同性／別，進而發展出多元的男／女性特質（multiple masculinities and femininities）。當然，學童玩電腦遊戲並不只有人機互動（個人與電腦軟體）而已，還涉及玩的社會脈絡及學童所處的位置與性別角色。如果學童在團體中採用跨性別玩法就可能遭到同儕排擠（Lucas & Sherry, 2004），因此他們寧可選用適當玩法去「做性別」（doing gender）也不願去「玩弄性別」⁴。

由此來看，學童玩電玩並非「性別極化」模式所能窮盡，而是涉及

複雜的權力運作與認同形塑的過程。因此，本研究改從後結構女性主義觀點調查學童在電腦教室的電玩實踐與性別建構。

三、由後結構女性主義看電玩實踐

一般而言，後結構女性主義關心「論述」、「權力」、「主體」及「實踐」間的關係，並主張「性別」和「科技」是社會建構的論述，兩者不斷形塑彼此。由於是建構，兩者的內涵也就不是既定，而是在權力爭奪的過程中一再地被協商和重新賦予意義。因此，性別並非指「實質的身份」，科技也不是「固定的成品」（林宇玲，2002: 62-63）。

受到 Foucault 的影響，後結構女性主義者不再視「權力」為壓抑性的封閉結構，而是動態的勢力抗爭過程。在此過程中，「性別」不是唯一的權力軸，而是配合其他權力軸（如階級、種族等）一起對「主體」發生作用。「主體」被當成「位置」（subject-as-position），即當個別主體在特定脈絡「定位」（positioning）後，他／她會援引規範（或反規範）指導其科技使用並建構其自我與性別認同。以女孩在教室為例，為避免同儕排擠，她會引用性別規範——「女性不適合打鬥遊戲」——藉由不玩暴力電玩來表現其女性特質（林宇玲，2005a）。

由此來看，個人作為性別化的主體（gendered subjects）既非無助、被動也非完全自由，而是在權力運作底下做出選擇。此點涉及兩個層面：第一，脈絡有特定歷史、機制與秩序，它能透過某些論述與實踐去生產、傳佈並自然化現有的性別規範。不過，同時也有其他論述與實踐參與其中，試圖挑戰主流的性別觀。

第二，個人在此脈絡中一再與性別規範協商並藉此建構其主體性。MacNaughton（2000: 97）指出，所謂主體性（subjectivity）乃是「我們

（在情感與智識上）知道有關自己在世上（ourselves-in-our-world）的方式，它描述我們是誰以及我們如何有意識或無意識地瞭解我們自己」（引號內語句出自原作者）。當個人與各種文化進行磋商時，他／她會試圖瞭解什麼才是社會可接受、適當的性別存在方式，並藉此（再）形塑自己對自我的感受（the sense of self）。不過，後結構女性主義亦強調，性別無法單獨決定個人在特定脈絡的位置，因它總是交錯著其他勢力，影響個人以特定方式去經驗成爲（becoming）男人或女人。

就上述兩層面來看，後結構女性主義的觀點不僅說明特定脈絡如何限制個人的科技實踐，也能解釋「抗爭」爲何可能，而此觀點亦能用來檢視兒童的電玩實踐。首先，兒童作爲科技使用者，並非是被動、易受（科技）傷害的無知者，而是主動的文化行動者，能利用電腦資源（如打電玩）建構自己的生活世界，藉此形塑其性別認同（林宇玲，2005a; 2005b）。

MacNaughton（2000: 28）彙整有關後結構女性主義對「性別認同形成」（gender identity formation）的討論後提出以下五點看法：

1. 沒有固定、不變的性別認同可供學習；
2. 孩童在性別認同形成過程中是主動的玩家（an active player）而非自由行動者（a free agent）；
3. 孩童並非透過單一過程接受訊息；
4. 孩童從高度被控制的觀念市場裡選擇他／她要的訊息；
5. 對認同形成而言，與他人互動十分重要。

此五點顯已說明，性別不具某種固定、實在的特質，而是兒童透過每日的社會互動所建構出來。在「做性別」過程中，兒童是主動玩家卻非完全的自由，而是在權力脈絡下做出選擇。

在眾多媒介中，電玩只是其中之一，且其內容也受到整個市場的牽

制，反映出某些宰制階級的利益與價值（Alloway & Gilbert, 1998）。如男童所玩的暴力電玩要求玩家以暴制暴、以強欺弱，藉由添購更好配備去過關斬將，反映出軍事、資本主義的男性價值。當男童與此類電玩互動時，不但從中習得眾人對暴力、男玩家和電玩文化的看法，也藉此一再重建其男性特質。

其次，電玩不只是娛樂選擇也是社會活動（Bryce & Rutter, 2003a; Orleans & Laney, 2000）。當電玩進入兒童的世界，他們不僅將電玩納入生活作息，也把它帶到既有的同儕網絡。儘管電玩可以讓兒童獨自一人玩，但他們似乎更喜歡和朋友聚在一起互相討論、比賽或交換遊戲（Buckingham, 2002; Liberman, 2002）。

Boyle, Marshall 與 Robeson（2003）指出，前青春期的兒童（pre-adolescents）偏好以「同性」選擇同伴與活動，藉此形成性別化的同儕團體。兒童藉由與同伴相較以瞭解自己是誰、有什麼能力、在團體所處地位，並努力改善社會技巧以獲得團體的承認與接納（Smith, 2001 / 呂翠夏譯，2002: 184）。

由於同性團體相信「男女有別」，男、女團體對電玩也發展出不同認知與使用型態。透過「團體玩樂」（group play）的方式，性別化的同儕團體一方面讓成員對電腦遊戲產生相似看法與玩法，另也藉此規範成員行爲。依此來看，電玩活動其實涉及複雜的集體實現（collective accomplishments）與權力抗爭。

爲了解電玩活動如何融入同儕文化以及學童如何進行「團體玩樂」，Beavis 等人（Beavis, 1998; Bryce & Rutter, 2003b; Yates & Littleton, 2001）曾建議採用脈絡取向（a context-orientated approach）。他們認爲，男、女學童在特定脈絡受到廣泛流行的性別價值與社會期望及在地（local）權力運作和同儕文化的影響，會採用不同型態與策略玩

電玩，進而發展出性別化的電玩實踐。

因此，藉由調查學童在教室的「團體玩樂」，在集體層次可以瞭解男、女團體如何受到班級內權力運作與主流論述的影響而發展出性別化的電玩實踐，而在個人層次也可以掌握個別學童如何受到同儕文化制約而左右其電玩經驗。

最後，電玩作為性別實踐不但受制於權力脈絡，學童也藉此不斷與既有權力關係協商。以女童在校玩電玩為例，她們受到性別規範與同儕壓力的影響而表明對芭比（Barbie Fashion Designer）遊戲有興趣（Agosto, 2003）。如此選擇雖然再次強化性別刻板印象——女性偏好情感、關係、消費等議題——但在玩電腦遊戲的當下，女童也因此獲得電腦操作技巧，提高對電腦的興趣；在某種程度上，她們也挑戰了「女性不適合科技」之說。

綜合上述，我們可以發現學童玩電玩涉及複雜的認同形塑與權力抗爭過程。在學校裡，他們總是不斷地藉由電玩活動協商與重新建構其性別認同與社會關係。為了掌握電玩與性別間的複雜關係，本研究將採用後結構女性主義觀點，深入探究偏遠地區學童在電腦教室裡的電玩實踐。研究問題包括：

- （一）偏遠地區如何影響學童的電玩實踐？
- （二）學童如何定位自己的電玩實踐？他們如何近用、選擇與理解電玩（包括以何種方式玩、玩到什麼、為何如此玩），而此玩法與其性別建構有何關聯？
- （三）在電腦教室裡，性別化的同儕團體如何影響學童的電玩實踐和社會關係的建立？
- （四）學童在玩電玩的過程中，是否只強化和複製既有性別模式，還是會用「跨性別」的玩法挑戰傳統的性別特質？

參、研究方法

後結構女性主義認為，現實並非固定不變、等待被發現的對象，反而是不斷地被建構在權力 / 論述的脈絡裡，因此所有的解釋（或調查研究）都無可避免地只能提供主觀、局部和處境性的觀點（Kaufmann, 2001; Lather, 1992; Malin, 2003）。由於強調歷史的特定性、現實的論述性（discursive）、主體的建構性，女性主義者不再追求中立客觀，轉而承認研究本身即是社會實踐，不但研究者的處境、信念及利益影響並限制研究方向和研究過程，研究結果且也常被用來支持某種政治主張。

配合後結構女性主義觀點，本研究採用批判方法學，試圖從缺乏權力的兒童角度切入，以特定脈絡瞭解其文化與生活經驗的基礎，藉此揭露和批判其所處的壓抑處境；整個調查尤其關注性別層面。Lather（1992: 91）指出，女性主義者雖然主張性別在形塑意識、技巧、制度與權力分配上佔有重要地位，但未否認種族、階級和性傾向也是有力的形塑勢力（shaping forces），因此她們也調查性別如何交錯著其他勢力而對個人處境造成不同程度的影響。

爲了說明壓抑形式和多元差異，批判方法學允許研究者根據其目的採用多元方法（Darbyshire, MacDougall, & Schiller, 2005; Nightingale, 2003）。Harding（1986）解釋，方法其實不同於方法學：前者只是研究工具，用來蒐集資料，而後者則涉及研究者對現實和知識本質的預設。由於主體被假設建構在動態的權力關係中，因此研究者採用多元方法不僅能讓他們從不同方式和面向去掌握研究對象，也能藉此提高結論的效度（Merriam, 2002; Morse & Chung, 2003）。Darbyshire 等人（2005）即發現，多元方法似較單一方法更能掌握兒童的世界，因爲它能

讓兒童以不同方式表達意見。不過，多元方法未必彼此互補，有時也會出現衝突、矛盾（Meeto & Temple, 2003），不但反映出主體 / 論述的處境性（即人們可能看場合說話或反應），且也提供我們機會藉由這些矛盾檢視權力的運作（Nightingale, 2003）。為掌握學童的電玩實踐與性別文化間的關聯，本研究將也採用批判的多元方法。

另者，過去研究多以為「兒童」是心智不成熟的「未成年者」，懷疑他們是否有能力判斷或表達意見，不僅實證研究偏重在調查「電玩刺激→兒童反應」，就連文化研究也少以「兒童」為研究對象（Livingstone, 2003: 158-9）。不過，本研究受「童年社會學」（sociology of childhood）的影響主張「兒童」是社會主體，不但有自己想法也有能力發展專屬文化模式。儘管我們試從兒童觀點瞭解其處境，但研究者的漢族、成人位置仍不免影響我們和偏遠地區兒童間的互動及對其文化的理解。我們除了警覺成人和兒童間的不均等關係外，也避免採用任何權威性的陳述與指導，試以友善態度邀請他們加入研究提供看法。

本研究選擇台北縣某國小六年級學童為研究個案。此國小位於烏來鄉山區，屬偏遠地區小學。班上共有 26 位（12 男 14 女）學童，3 位為漢族（2 男 1 女），23 位為原住民。⁵我們挑選此班為研究個案，乃因高年級學童的表述能力較好，易與研究員達成「相互瞭解」，且此班學生不論男女都喜歡玩電腦遊戲。另一方面，則因其學生都來自中下階級，家庭結構多屬單親或繼親家庭，父母忙於生計而較少過問小孩的學業，也無力提供額外的教育資源。⁶

在 26 位學童中，家中有電腦者計有 11 人（4 男 7 女），但只有 4 人（1 男 3 女）能在家裡上網（受訪學童基本資料見【表一】）。由於大多數學生缺乏電腦資源，多在學校學習電腦知識和使用網路。

表一：本研究受訪個案學童之基本資料

代 號	種 族	有／無 電腦	能／否 在家上網	偏好的電腦遊戲類型
F1	泰雅族	有	能	動作類
M2	泰雅族	無	否	格鬥類，如：天堂 2、暗黑
M3	阿美族	無	否	格鬥類，最喜歡阿給
M4	泰雅族	有	能	格鬥類
M5	賽夏族	有	否	格鬥類，如：天堂、奇蹟
F6	賽夏族	無	否	動作類和化妝類
F7	泰雅族	有	能	動作類，如：阿給
M8	閩南	無	否	未作答
F9	泰雅族	無	否	化妝類，尤其是燙髮遊戲
M10	泰雅族	有	否	戰略類，如：世紀帝國
F11	泰雅族	有	否	動作類，如：阿給、戀愛盒子
M12	泰雅族	有	否	格鬥類，如：天堂、神奇寶貝、阿給
F13	泰雅族	無	否	化妝類
M14	泰雅族	無	否	運動類，撞球遊戲
F15	閩南	有	否	化妝類，尤其是換裝遊戲
F16	泰雅族	有	否	化妝類，尤其是換衣服遊戲
F17	泰雅族	無	否	化妝類
F18	泰雅族	無	否	化妝類，美容、美髮都喜歡
M19	泰雅族	無	否	格鬥類，尤其是警察抓賊
M20	泰雅族	有	否	未填
M21	閩南	無	否	戰略類，如：戰地風雲 1942
F22	泰雅族	有	能	動作類和化妝類，如：明星志願 2
F23	泰雅族	有	否	動作類和化妝類，如：燙髮和阿給
M24	閩南	有	否	格鬥類，槍戰或阿給
F25	泰雅族	無	否	未填
F26	泰雅族	無	否	不知道

註：F 代表女生；M 則是男生。M8 是喜憨兒，經常缺席，而 F25 和 F26 於六年級下學期期中（94 年 4 月）轉學過來。

在電腦教室裡，座位按學號排列，一排有十個座位，六年級學生一人使用一台電腦。為深入瞭解學童如何受到教室脈絡與同儕互動的影響，本研究採用參與觀察、半結構式問卷調查、深入訪談、焦點團體座談等方法，於 2004 年 1 月初至 2005 年 6 月底期間蒐集資料。⁷

在參與觀察部分，每星期由 1 名研究員隨著學童一起上電腦課，除了觀察師生上課外，也紀錄學童在老師未到達教室之前、作業提早完成之時、課餘時間、其他開放時間的非正式電腦使用。此部份資料（代碼為 PO）旨在確定何種電玩活動在教室裡發生且是不斷重複發生，而學童又如何藉著這些活動與他人互動或區分彼此。

其次，本研究分別針對兒童近用電玩、對電玩的偏好與選擇、對電玩的性別認知實施三次半結構式問卷調查（代碼為 S）。本研究採用問卷形式是因為早先進行訪談時學童多回答：「不知道」、「就是這樣」。為了讓訪談能更深入，我們改以半結構式問卷取得初步資料後依序進行訪談，每位學童至少一次。

在訪談部分（代碼為 I），本研究尊重兒童意願，允許他們隨時中斷訪問或改用其他形式（如電子郵件或即時通）代替，每次訪問時間從 10 至 40 分鐘不等。本研究盡量以兒童感到自由的方式進行資料蒐集，以減少成人和兒童間因階層關係所引發的隔閡。為瞭解學童在校行為，我們也多次訪談導師與母語老師。

最後，本研究另還分別針對電玩選擇與角色認知輔以兩次焦點團體訪談（代碼為 F），不僅藉此創造非正式、互動環境讓兒童對其感興趣的電玩話題進行討論，且還能看到同儕團體如何左右學童言談。

如前所述，批判方法學旨在瞭解個人如何受制於壓抑結構，因此主張資料蒐集與分析可同時進行並隨時調整，以獲得更多有用資料（Merriam, 2002）。對批判學者而言，研究效度不在資料能否客觀反映受

訪者的想法，而是在其是否揭露這些想法是由權力與意識型態所建構。研究者因而並不重視方法程序或資料類型，僅試圖以豐富資料和批判分析去掌握個人與結構間的關聯。

在資料分析部份，本研究根據上述多元方法取得資料並進行深入的批判分析，將其置入權力脈絡底下檢視，一方面說明性別化的權力／論述如何影響兒童思考自己與他人並轉而影響並形塑其行動，另一方面則解釋個人如何在結構限制下製造歧義以及多元化之差異如何產生。

肆、研究發現

一、偏遠地區對學童電玩實踐的影響

烏來鄉原以泰雅族為主，但國民政府遷台後一些漢人族群遷移至此，致使原、漢人口各佔一半。由於觀光業改變了泰雅族「男狩女織」的生產型態與分工方式，加上土地大量流入漢族手中，泰雅族因此面臨部落秩序崩解與生活壓力，尤其是泰雅男性無法找到固定的工作，只能打零工過活，致使家庭陷入低社經結構中。面對失志與失業，泰雅人藉酒消愁，反而更難找到工作，也助長泰雅社區的酗酒與暴力問題（郭孟佳，2005）。

從 2000 年起，烏來觀光業改走溫泉型態。此舉雖為該地帶來新的商機，但原住民並未因此而獲利，仍得從事臨時或基層勞動工作（如清潔工）。在文化上，泰雅文化仍以「文化異族風」（cultural exoticism）吸引觀光人潮，如台北縣政府每年舉辦的「烏來溫泉櫻花季」即搭配泰雅族播種祭（江桂珍，2004），學童在活動期間也被動員一同參加相關祭儀。對他們來說，泰雅文化就是穿上傳統服飾、唱歌及

跳舞供外賓欣賞。以泰雅文化帶動觀光活動表面上雖可維繫泰雅傳統，但在活動中卻易讓泰雅族成爲被凝視的他者，再次強化族群的刻板印象。

由於烏來地區漢化較深，泰雅族小朋友多不會說母語，在家說國語，平常交談則使用國語和閩南語。在教室裡，我們較難看到原住民文化對學童的影響，除喜歡運動唱歌外，較明顯的族群特徵是同學間多攀親帶故，如 M5、F6 是堂兄妹；F1、M4 是表兄妹；N12、M19 是表兄弟；F16、F17 是堂姊妹。緊密的親友關係讓他們更強調社會性而非個人特色，使得全班同學常玩相同電玩遊戲（如下例）。

（MT1 老師還未進入教室，小朋友都在玩【阿夕一丫~打壞人】，研究員看到討厭此遊戲的 F22 也在玩）

問（研究員）：我每次來，你們班都會玩同一個遊戲？

F22：對。（笑）

問：你喜歡玩《阿夕一丫~打壞人》嗎？

F22：不喜歡。

問：那你為什麼也玩？

F22：大家都在玩。（笑）實在太無聊了，只好跟著玩。我其實不喜歡玩打打殺殺的遊戲。（PO-2004/4/28）

班上有不少學童和 F22 一樣，對同個遊戲感到煩膩，想玩新遊戲。但當他們看到別人玩得興高采烈、互相較勁時，又忍不住地向大家看齊。

受到在地文化的影響，大多數學童並不在乎學業，男童尤然。導師 MT1 說：「這裡的文化，家長對孩子的學業不是很看重，他們不認爲

孩子一定要學什麼才有出路。他們覺得孩子長大後，就自然會找到自己的路」(I-2004/5/24)。由於小朋友最喜歡體育和電腦課，學校老師也多以「不准去上課」來處罰不做作業者。不過，有次因班上的學生超過一半沒交作業，MT1 讓他們坐到前排去寫功課，其他人（以女生居多）則到後面上課。

問：你們為什麼沒寫功課？

M14：我忘記帶課本回家。

M12：（笑）我寧願上課寫功課，也不想上課。

問：為什麼？

M19：上課很無聊。（眾人笑）

（當老師示範如何以傳輸線將數位相機的照片存入電腦時，M5 趁機走到前排和正在寫功課的男生聊天。直到老師斥責，他才走回原位；PO-2004/10/4）

寫功課和唸書被視為是女孩的長項，男童則偏重在運動和體力，崇尚「粗獷」（macho）的男性特質（如打人和咒罵），似是受到在地族群和階級文化影響所致；但男童並非被動地接受社會化，而是主動地參與性別、階級和族群認同的建構。如在打電玩時，男童總是出現豐富的口語和肢體反應；就算是在教室裡玩，也是滿口髒話、打鬧不歇。而男童不愛讀書、喜歡運動和暴力電玩的舉動也再次強化男孩、中下階級或原住民的刻板印象。

至於女童，尤其是家裡沒有電腦的人，主要是在學校玩電腦遊戲。

問：你平常都在哪裡玩電玩？

F6：學校，因為學校是我用過最好的電腦。

問：在電腦課嗎？

F6：對。有時如果我們乖的話，中午時間老師也會給我們玩一下電腦。

問：除了學校，你還會到哪裡玩？

F6：平常星期三、星期六會去市召會（註：教會）玩。

問：你會去網咖嗎？

F6：不敢去。我不喜歡，那裡很髒，有人在那裡抽煙。（小聲）班上的男生會偷偷跑去，M5 還被老師抓到（笑）。（I-2004/12/10）

她們最常上網到「好玩遊戲區」和「亞洲最大遊戲區」去找遊戲，有時也會到 Yahoo 搜尋新遊戲。就此來看，電腦遊戲似較其他電玩更能跨越有形障礙（如地理位置、性別、族群等），讓偏遠地區兒童透過連線近用時下最流行的遊戲網站。但從 F6 的回答中，我們亦發現女童就算能近用電玩，但因資源、時間、甚至性別場域的限制，大多只能玩一些免費、簡單的網路遊戲。

綜合上述，我們發現偏遠、在地的族群與階級文化的確影響學童的電玩實踐。學童在近用電玩時，似乎僅止於「玩」（只要能打就好）的層次，就連常去網咖的 M5、F11、M12 和 M24 也不例外。

（M19 找到一個新遊戲【海賊王】，不斷地出現對話框）

M19：你會玩嗎？

問：不會。先看一下說明吧。

M19：（起身）我去問 M12。

（回來後，M19 按了幾下，便關掉換玩【打磚頭】的遊戲）

問：為什麼不玩了？

M19：他也不會玩。（PO-2005/1/3）

學童平時打開新遊戲時會略過說明，先亂按幾遍，如果不行就問人，再不行就關掉換另個遊戲。他們很少研讀說明或交換密笈，也會避開一些需要語言能力的遊戲（如英文指示）。這種玩法一方面是受到數位資源的限制，因為他們沒有辦法花太多時間和金錢去打電玩，造成他們每次都很珍惜「玩」的機會而不願慢慢摸索，自然也無法培養出「有技巧」的玩法。另一方面，則是因為在地文化的緣故，讓小朋友不太要求自我成就，也未培養出概念式的思考，導致他們對電玩的刺激只是即時反應，不會進一步探究「為什麼會這樣？」，因而未發展出探索式或駭客式的玩法。

研究泰雅族學童學習型態（learning style）的學者曾指出，原住民文化較少出現抽象概念，導致學童不習慣對事物做出精確、細緻的分析。加上他們所處的環境（山區）也讓學童較不在意成果，反而偏重當下與他人的互動與玩樂（紀惠英、劉錫麒，2000；譚光鼎、林明芳，2002）；這種學習型態似也反映在電玩實踐上。

二、學童對其電玩使用的定位與性別建構

學童雖有多元的主體認同（如性別、族群、階級認同），但在特定脈絡裡某一認同會被凸顯（Connolly, 1998: 15），如在電腦教室裡面對電玩論述時，性別認同就被凸顯。從問卷和訪談結果來看，學童在主流

性別論述底下定位並解釋其電玩實踐。

（一）學童對電玩的近用

大多數男童表明自己非常喜歡電玩，打開電腦的第一件事就是玩遊戲，而且有七位男生願意每月花 500 至 1000 元上網買點數或到網咖玩格鬥遊戲。不過，有三位男童（M10、M20、M21）則持不同看法，認為電腦技巧比電玩更重要。如 M10 表示，「只有一點喜歡電玩」（S-2004/6/10）。重視學業的他以為：「電玩沒有好處，只會讓腦袋不好，視力變差」（S-2004/11/1）；此三人對電玩的自我定位也反映在本文稍後的團體互動討論。

至於女童，只有四位坦承喜歡電玩，其他人則表明「還好」，電玩是她們的「第二選擇」，因為「很無聊」、「想發洩」、「不知道要做什么」（S-2004/6/10）才玩。大多數女生對電玩的缺點都能朗朗上口，也不願意花錢在遊戲上，就連喜歡打電玩的 F1、F7 和 F23 也選擇在家裡玩，用家人的點數而非自掏腰包。

從學童的回答來看，男生較女生更熱衷於電玩，正是 Kerr（2003）形容的「忠誠玩家」（committed gamers），喜歡玩且願意投資時間和金錢在電玩。而女生則是「偶爾的玩家」（occasional gamers），可以玩但不會花太多精力。

有趣的是，女生填寫的近用時間與頻率其實超過男生，有可能因為女童家裡有電腦、又能上網的人數多於男童，但也說明男、女學童對電玩的態度多少受到社會期望的影響，使其低估自己對電玩的喜愛與表現，並定位其在電玩文化的邊緣位置。

Walkerdine（1999）指出，男、女孩對電玩的態度實與社會期望有關——社會常要求女孩乖巧、循規導矩，而男孩則允許其愛玩、調皮甚

至打破規範。當電玩被負面化時，女孩爲了保有乖巧形象，必須刻意與電玩保持距離或至少在人前不能表現出愛打電玩的樣子。男童則相反：因電玩被劃入「不健康」、「危險」的領域，反能藉它來彰顯男性喜歡接受外來、不明的挑戰本色。

（二）學童對電玩的偏好與認知

對學童來說，電腦遊戲並非中性，而是具有性別化的特質，如所有男生都聲稱自己不玩化妝的電玩遊戲。M10 解釋，「化妝遊戲只是換換衣服、做個臉或弄個頭髮，男生對這種遊戲不感興趣」（I-2005/3/15）。M24 說：「那是給『ㄉㄨㄣ ㄉㄨㄣ』（娘娘）玩的遊戲」（S-2004/6/10）。他們（男生）偏好的遊戲類型有格鬥類、戰略類及運動類，且不諱言他們喜歡遊戲中的打鬥場面與暴力動作。M5 指出，「格鬥遊戲可以讓我不停地打怪、搶寶物和殺壞人」（I-2005/4/26）。M12 亦強調，「這種電玩比較刺激，可以打架和殺人。有時殺人還會噴血，很逼真」（I-2005/4/26）。他們經常一面打電玩，一面激動地罵：「X！去死！」。

偏好戰略類型的男童則是 M10、M20、M21，他們喜歡遊戲帶給其指揮作戰的感覺。M10 覺得「打仗比打架還要酷」（I-2005/3/15）。M21 描述其玩【戰地風雲 1942】時的感受：「那個畫面和效果，真的很像在戰場中。你必須懂得作戰，才能打敗敵人」（S-2005/4/12）。至於運動類型的遊戲，M14 表示很喜歡撞球，不論在校或是到網咖都只選撞球遊戲來玩：「只要進分，我就會覺得很爽」（S-2004/11/1）。

整體來看，男生所選的電玩類型多偏重在（暴力或對決）動作、速度、計分及過關，強調競爭性。他們除了利用「破關」和「打敗對手」來獲得挑戰和戰勝的愉悅外，也藉此彰顯男性氣概。

相對地，女生偏好的電腦遊戲較少暴力和危險性，類型有三：動作類（3 位）、動作和化妝類（3 位）、化妝類（6 位）（S-2004/6/10）。偏好動作類的女生表示，動作遊戲不同於男生玩的格鬥遊戲，較有劇情且較少血淋淋的暴力畫面。F11 甚至指出，「女生如果玩格鬥遊戲會變得很粗魯，但是玩動作遊戲就不會，只會變得身手比較好、反應比較快」（I-2004/11/15）。

喜歡動作類和化妝類的女童則強調，不同類型電玩能提供她們不同需要和樂趣。F6 解釋自己玩動作遊戲是因為堂哥的關係，M5 會找她一同玩些刺激的動作遊戲，但她還是偏愛化妝遊戲：「因為可以知道怎樣搭配衣服比較好看」（I-2004/12/10）。F22 則指出，「在學校很無聊時，我才會和同學一起玩化妝遊戲，因為學校不能玩角色扮演的遊戲…，在家裡，我都會玩【明星志願 2】或【世紀帝國】」（I-2004/4/28）。

常玩化妝遊戲的女生則利用電玩練習穿著打扮，並享受搭配物件的樂趣。F16 受到 F17 的慫恿才開始玩化妝遊戲，「我沒有那麼多漂亮的衣服，所以我喜歡玩穿衣服的遊戲。可以看看不同衣服配出來，會有什麼結果」（I-2004/10/25）。立志從事美髮業的 F18 喜歡玩燙髮遊戲，「幫她用頭髮，看弄哪一邊才會比較美麗」（I-2004/10/25）；這些女童也喜歡把設計好的作品展現給其他女生看。

與男生相較，大多數女生表明喜歡和真實生活有關的電腦遊戲，如化妝、購物或裝潢遊戲，藉由打電玩來增加生活體驗和解決問題的能力。就算是玩動作遊戲，女生所偏愛的電玩速度似乎較慢也不強調過關斬將，反而著重在角色關係。

由於兩性偏好不同遊戲類型，男、女童對電玩裡的性別角色認知也有差異。男童一致指出，男性角色不論是能力或武力都比女性強，他們

（男生）在電玩中扮演「主角」，擔任「保護者」、「戰士」或「救人」角色；而女性則是「配角」，通常扮演「誘餌」、「平民」、「路人」或「被救」角色（S-2004/6/10）。

至於角色的穿著打扮，男童大多回答：「不知道」或「沒注意」（S-2004/6/10）。在團體座談時，M2 提出解釋，「這是因為角色只是用來破關，他有沒有火力比他穿什麼還要重要」。M12 強調，「我們選角色是看能力，而不管他的長相。就算好看，不會打也沒用」。其他人也附和，「在電玩裡，男性角色比較強，我們自然會選擇男性角色來玩」。M24 補充，「想搞笑的時候，我們才會選女性角色。因為女生被打到時，會發出『唉唷』的聲音」（F-2004/12/10）。他一面模仿怪獸打到女性胸部的樣子，一面發出慘叫聲。

誠如 Alloway 與 Gilbert（1998）所言，暴力電玩經常次等化（inferiorize）和情慾化（eroticize）女性角色。透過遊戲畫面與聲音的設計，電玩不但巧妙地貶抑女性的形象，男生也藉由選角再次體驗「男強女弱」的觀念。

與男生相較，女童較會注意角色的長相與穿著。雖然她們也察覺格鬥或戰略遊戲之主角常為男性，女性則多半是「犧牲者」或「犒賞品」，但她們強調，很多動作遊戲裡也用女性當主角，「女生也能打怪」、「她們不像男生穿著盔甲去打架」、「她們都穿著裙子去打怪，她們比男生還要酷」。而玩化妝類的女生則以為，「電玩中的主角是女生，當她們打扮的美美出來後，男配角才出現」（S-2004/6/10）。

由此來看，以「男性特質」為訴求的暴力電玩似易強化男生的英雄情結和「男主女從」的刻板印象。而以「女性特質」為主的美容電玩似有助於女生自我肯定，不過這樣的自信卻是依賴「女悅己者容」而獲得，即女性須重視自己容貌和外表。

由於學童已察覺遊戲的性別化特質，所以我們進一步詢問其對「跨性別」玩法的看法，發現大多數學童堅持「男女有別」，反對性別越界的玩法。如當問及「女生是否適合玩格鬥遊戲？」，有 20 位學童認為不適合。

M12：格鬥遊戲太過於男性化了，不適合女生玩。

M19：女生玩就會變成很粗魯的女人。

F23：那是男生在玩的，所以不適合女生（S-2004/11/1）。

只有三位學童同意「女生也能玩格鬥遊戲」，但如 M10 仍從性別角度出發，「因為有些女生的個性像男生，所以適合玩」（S-2004/11/1）。

至於「男生是否適合玩化妝遊戲？」，男生一致回答「不適合」。如 M2 指出，「男生又不是女生，所以不適合」。M20 乾脆表明：「不適合就是不適合」；而女生也多表不贊同。

F1：男生要玩的是槍戰類，他們根本不懂化妝。

F15：男生都玩暴力、動作類，如果玩化妝類會很奇怪。

F23：男生沒有思考，也不會配衣服，所以不適合（S-2004/11/1）。

僅有 4 位女生排除眾異認為「適合」。如 F7 以為，「有些男生對化妝有興趣」；F18 指出，「因為以後男生可以去當設計師」；F22 也強調，「在現實生活中，有很多化妝師都是男生」（S-2004/11/1）。

顯然學童不僅意識到電玩的性別化特質，且對電玩的選擇也深受「男女有別」的影響。大多數學童認為，男、女生若玩了不適合自己性別的遊戲將「污染」其性別特質，造成男不男、女不女。例如：男生玩了女生的化妝遊戲將變成「娘娘」，而女生玩了男生的格鬥遊戲就不再

溫柔，變得粗魯。由此來看，學童玩電玩並非只是娛樂而已，同時還「做性別」——藉由玩（或不玩）某類遊戲來界定自己或告訴別人「我是誰」，並畫出男、女之間的界線。

雖然打電玩容易複製性別化的行爲，學童也能在玩的過程中學習和發展電腦相關技巧。不過，只有九位學生表明日後有志從事電腦相關行業，他們正好也都是喜愛電玩者，如 M2 表示未來想當「網咖老闆」、M12 是「電腦遊戲師」、M24 則是「電腦高手」（S-2005/1/10）。由此來看，愈投入電玩似愈能提高學童對資訊產業的興趣，並願將其列入日後的職業考量。

然而我們同時亦發現偏好女性化遊戲（如化妝遊戲）的女童不但對電玩的感覺「還好」，未來也沒有加入電腦業的打算，反而計畫從事演藝業、服裝設計業或美髮業，似可說明玩女性化的遊戲雖然有助於女童提高電腦能力，但未必能鼓勵他們參與資訊行業。換言之，女孩加入電玩固能打破電玩是男孩的休閒專利，但性別化的遊戲卻無法讓他們在打電玩的當下批判既有職業性別分工；這可能是當初推動「女性遊戲運動」者始料未及之處。

統整上述分析，我們發現學童已意識到性別與電玩間的關聯，導致他們以不同方式認識、近用和玩電玩，並也透過訪談創造自己的電玩論述。男童表明其偏好男性化電玩，並在遊戲中練習如何擊敗對手成爲英雄，享受遊戲帶來的主宰和征服愉悅。女童則以溝通爲主，偏好女性化或較少暴力的電腦遊戲，藉此體驗如何生活與抒解壓力，並享受遊戲帶來的情感和宣洩的愉悅。由於電腦遊戲有明顯性別之分，男女學童利用不同電玩實踐和自己的電玩論述（如電玩問卷的填寫與訪談），再次建構其性別認同。

三、同儕團體對學童電玩實踐的影響

從學童的個別回答來看，大多數電玩定位都符合社會期望和性別規範。但若配合教室的參與觀察紀錄則會發現，那些偏好化妝遊戲的女童平常也玩動作遊戲。而少數採用非性別化的電玩實踐學童（如 F1、F7、M10、F11、M20 及 M21），其玩法實也和班上所處位置與人際網絡有密切關係。因此，我們將進一步分析團體玩樂對個別學童的影響。

對學童來說，學校仍是玩電腦遊戲的重要場所。他們透過同儕瞭解到有哪些遊戲存在、適合玩什麼樣的遊戲、採用何種策略去玩電玩。從班上的電玩使用來看，我們不難發現學童偏好選擇「同性」為伴，極力參與同性團體的電玩活動。但他們並非簡單地套用二元性別模式去打電玩，而是不斷地與教室中的各種勢力協商，試圖藉由玩樂來融入同性團體並建構其性別認同。

（一）男性同儕文化

1. 主流的電玩競爭文化

大多數男童並不在乎電腦的教育用途，進入電腦教室後便一心想打電玩。老師講課時他們總是心不在焉，不是轉椅子就是玩滑鼠球，如 M3、M14 和 M24 曾多次把滑鼠球拿出來玩而被斥責。自由練習時，男生多草率地應付一下便開始玩遊戲。M5 表示：「我最討厭用電腦來做功課了，很無趣」（I-2004/10/24）。一旦開始打電玩，其他人看他玩不是走過來湊熱鬧，就是跟著玩一樣的遊戲。老是交不出作業的 M3 無奈地說：「看別人玩，自己就會想玩」（PO-2005/4/26）。

(M2 已做完圖檔，正在打電玩；M3 一面做圖表一面偷瞄 M2 的電腦螢幕)

M2：不准看。

(M3 仍把頭探過去)

M2：(罵)叫你不要看，你還看。欠打！(用手大力打 M3 的頭)
(PO-2005/4/26)

儘管如此，由於座位相鄰，M2、M3、M4 和 M5 還是常玩在一起。M5 說：「我喜歡和朋友一起玩槍戰、賽車遊戲，這樣比較好玩」(I-2004/10/24)。課餘時間他們會選好遊戲，然後比賽看誰能先破關或得到最高分。其他男童因座位分散緣故，不是四處走動看別人在玩什麼，就是在破關時要求別人過來看其成果。M14 說：「我平常都是自己玩，只有過關時才會叫朋友過來看」(I-2004/12/6)。誠如 Brumbaugh 與 Lee (2003) 所言，男孩比女孩更具競爭性，較能在大的團體中玩樂，展現其個人主義的作風 (individualistic behaviors)。

打電玩不同於學電腦，不是由上而下的灌輸，而是由下而上的分享；男童處在這種處境反而更能發揮其「能動性」(agency)。上課老是跟不上進度的 M3，只要看一下別人如何玩馬上便能上手。如在玩【阿ㄉ一ㄚˊ打壞人】時，他熟練地在平台間跳躍、閃躲、刺殺突如其來的壞人，完全不像上課時的不知所措，「我會先看別人怎麼跳，自己再試試看，玩幾次後就知道壞人會在什麼地方出現」(PO-2004/12/27)。

和他一樣不太會玩遊戲的 M19 也說：「有些人常去網咖，他們比較知道怎麼玩，我會請他們玩一遍給我看」(PO-2004/12/27)。事實上，其他男童也是如此，他們玩之前都不先研讀遊戲說明，而是採用

「觀戰」(watching)及「嘗試和犯錯」(trial-and-error)的方式瞭解如何打電玩。

Orr Vererd (1998) 指出,「觀戰」是男孩電玩文化的特色,常配合著口語活動(oral activities),而所有男生(不論是觀看者或被看者)都能藉由觀戰過程磨練膽識和交換心得成為團體一員。在研究中我們亦發現,男童較會圍觀同儕打電玩且總是滿口髒話,有時還會發生口角和打鬥,因為觀戰涉及複雜的權力競逐,包括「誰」有資格指導別人玩、參加比賽、或只能在旁觀望。

換言之,男童在教室打電玩不僅為了娛樂也是社會實踐,藉此瞭解自己在同儕中的位置,並努力爭取主控權。導師 MT1 亦發現,「小朋友玩電腦好像是把操場搬進了電腦螢幕中,他們享受玩的那個過程,不太會去管究竟玩了什麼遊戲」(I-2005/4/4)。

家裡有電腦又常去網咖的男童(如 M5、M12)常較易主導班上的遊戲風潮,也是眾人請益對象。他們將校外經驗帶進教室與其他人分享,放學後又相邀其他人到外面打電玩;不但把電玩擴展到校外的遊戲世界,在教室裡也帶動全班一起玩電玩。⁸ M5 和 M12 甚至在畢業報告裡介紹電玩並下載許多遊戲(如【淡水阿給】)的圖案和動畫讓同學觀賞。

儘管男童受班風影響而玩某一特定遊戲,他們偶爾也會自己上網找遊戲玩,但仍以動作、冒險遊戲為主。在玩的過程中,他們緊盯著自己的螢幕,左手靈活地按著鍵盤,右手快速移動滑鼠,身體隨著操控角色而左右搖擺,嘴巴還不停咒罵:「X」、「靠」。他們不僅沉浸在人機互動,也不時留意身旁動靜,或是加入對罵或是給予指示。男童同時穿梭於線上/線下及遊戲世界/真實教室間,試圖利用電玩來維繫男性間的哥兒們關係,學習如何成為同儕眼中的男子漢。

2. 非主流的電腦工具性使用

儘管大多數男童在電腦課的學習意願不強，仍有例外。M10、M20 和 M21 表示，他們最喜用電腦來做功課，但三人情況不同，前者是分數導向，後兩者則是探索取向。

M10 是世界展望會資助的學生，很重視成績。爲了證明自己是好學生，他刻意與電玩保持距離，「電玩沒有什麼好處，只會讓我們著迷、不想念書」（I-2005/3/15）。在電腦課上，M10 會和 M20 搶答老師的問題，也會用繪圖軟體美化自己的作業並主動秀給老師看。遇上考試週，他會利用自由練習時間偷偷準備其他科目的考試，直到 F9 噓他時才把課本收起來。

在製作畢業報告時，M10 以聖經爲題做了「找到永遠生命的食物」簡報。他解釋：「老師說只要打 8 頁就滿分，所以這個（指聖經）最好用」（PO-2004/12/13）。他一共打了 12 頁的聖經，與以戀愛爲題的 M4 頁數不相上下，課後兩人還在一旁私下較量分數。

至於 M20 和 M21 是同學眼中的「娘娘」，不僅很少在電腦教室裡打電玩，也較少有粗鄙言談。F6 指出，「他們很會電腦，但不喜歡運動，跑步姿勢很怪，很娘」（F-2004/12/20）。F22 補充，「『娘』就是指那些不愛打電玩、成績好的男生，因爲班上的男生都不喜歡他們，所以他們只好和女生在一起」（F-2004/12/20）。從她們的詮釋中我們發現，學童受到在地文化影響以爲男性特質應是「粗獷」，如果無法顯露此特質就會被視爲「軟弱無能」且被劃入女孩的類屬。儘管 M10 也偏離宰制的男性特質，但他追求學業表現（如與人競爭分數高低）且常藉故辱罵 M21「婆豬！」，試圖有所區隔因而較少被同儕標籤。

M20、M21 雖被劃入「非男性」群體，但也運用「非霸權」的男性位置發展出另類電腦使用。兩人進入電腦教室不會先玩遊戲，也不管他

人眼光便開始練習老師教過的技巧或上網找資料。M20 表示，「我喜歡電玩，但更喜歡學習新的電腦技巧」（PO-2004/4/8）。下課後他會到圖書館借電腦方面的書籍回家閱讀和練習，是全班唯一使用網頁軟體製作畢業報告的學生。

同樣對電腦知識感到興趣的 M21 也說，「電腦應該用來學習，而不只是拿來玩」（PO-2004/4/8）。家裡沒有電腦的 M21 雖然學習態度良好，也有強烈學習動機，但因無法在家裡練習，電腦知識和技巧並不純熟。製作畢業報告時 M21 曾考慮採用網頁形式，但 M21 提醒他：「時間很有限，如果沒有十成的把握，最好還是用簡報軟體」（PO-2004/12/6）。最後，他也只好選用簡報系統介紹「攝影機」。

綜括而論，男童受到在地文化的影響普遍不重視學業，也習慣以暴力取勝——誰的拳頭愈硬，講話就愈有份量。這種男性特質巧妙地和電玩的暴力、負面性（如不健康、沉癮等）連結，強化了男性同儕所崇尚的「粗獷」特質，而邊緣化少數男童對電腦的工具性使用。儘管如此，有些男童為了早點打電玩，在得不到老師協助下還是會轉向 M20 和 M21 尋求幫助。換言之，權力並不是單純地被同儕團體擁有，而是個人根據其處境不斷地與教室內的各種勢力和論述互相競逐、協商的结果。

（二）女性同儕文化

1. 主流的社交文化

女童一進電腦教室便打開「即時通」讓別人知道她已上線，然後才開始打電玩或做其他事，較不會在教室裡走動，如想與其他女生講話就用 MSN。如 F18 常和坐在另一排的 F22 互傳訊息，但並不是真的聊天，而是傳一些無關痛癢的話語，像是「白痴」、「黑痴」、「你才

是」等，或只是去「叮咚」別人；⁹ 儘管如此，她們還是樂此不疲。

除了聊天，女童也會打電玩，但不會有圍觀叫囂或拳頭相向情形，不會玩時會要求別人逐步講解和示範，而不會站在一旁邊看邊學。此外，她們也常和同伴在教室裡一起打電玩，但以小團體為主，或是左右兩人一起玩化妝遊戲，然後互相欣賞彼此的傑作；或是三人一組，一人負責按鍵盤，其他人忙著出主意。因此，女孩打電玩時較會交頭接耳或七嘴八舌。她們常一面玩一面聊天，把電玩當成情感交流的一部份而不在于遊戲的輸贏。對她們來說，和朋友一起嬉鬧的過程比進入遊戲世界更為有趣。

2. 多元的電玩偏好

與男生相較，女生玩的遊戲種類繁多，不僅玩女孩遊戲也玩男生的動作遊戲。當女童看到男童玩的遊戲角色可愛，便要求男生教她們玩，很快地全班都在玩同個遊戲。

男女生都玩相同的遊戲，但玩法卻大相逕庭。男童玩【阿ㄉ一ㄩˇ打壞人】時偏愛遊戲裡「阿ㄉ一ㄩˇ罵髒話」、「拿槍亂射」和「打人」的部份，而女童則強調「人物很可♥」、「可以打『壞人』」、「打到紅辣椒會有放屁聲，很好笑」。玩【淡水阿給】時，男童最喜歡遊戲裡「對戰」、「把對方炸死」、「罵髒話（用「*」來表示）」的部份，而女童則覺得「阿給一點都不暴力」、「可以用水泡把對方包起來」、「可以聊天交朋友」（S-2005/1/10）。

換言之，雖然玩相同遊戲，男生注意到遊戲的「動作」要素，女生則偏重人物造型、遊戲細節和聊天的功能。正如 Funk 與 Buchman（1996）所言，女生不喜歡寫實的暴力，但可以接受卡通式暴力。她們以為，女孩玩這類遊戲不會變粗魯，反而有助於抒發壓力。

大多數女童玩此類遊戲時不喜歡有男生在旁邊看。F9 說：「男生

看我玩，我會覺得緊張、不舒服」(F-2005/3/29)。喜歡玩動作遊戲的 F1 也指出：「看別人玩其實很無聊，自己又不能玩；但我也討厭別人看我玩，尤其是男生，因為他們只會在旁邊鬼叫，還會一直吵：『給我玩！』」(I-2004/12/10)。她們會和女生討論如何玩或共同組隊（如玩【淡水阿給】），由會玩的女生帶著其他人一起去「冒險」，而不像男生單槍匹馬地去向別人開戰。

在打動作遊戲（如【淡水阿給】）時，大多數女生也和男生一樣選擇男性角色，因為男性能力比較強。F18 說：「男的跑得比較快，不會被炸死！」(F-2005/3/29)。她們喜歡「可愛」、「聰明」的男性角色，並利用此角色去救人或打壞人，但未認同遊戲裡的男性特質（如征服、攻擊），而是找到一個安全場所讓他們幻化成電玩角色去表達攻擊並發洩不滿。在玩的過程裡，她們不急著過關，而是享受打壞人或和朋友合作的樂趣。

就此來看，女童固也玩攻擊遊戲，但非以目標為導向（如破關或積分），而是偏好無目的或合作式的自由玩樂。不過也有例外，如 F1 和 F11 即曾發展出征服性的玩法。削著一頭短髮、被女生視為「怪人」的 F1 喜歡玩男性化遊戲，也會和男生交換遊戲，「我有【奇城聖戰】的軟體，這個遊戲可以選子彈然後打人，感覺很過癮」(I-2004/12/27)。常出入網咖的 F11 則表示，「為了升級，我只好每天練功」(I-2004/12/27)。F1、F11 原本就被女性同儕所排斥，而電玩活動似乎更加深此情形。

問：為什麼上次座談時，其他女生都不讓你們講話？

F1：不知道。（停頓）她們討厭我吧。

F11：我知道，因為嫉妒。

問：她們為什麼會嫉妒？

F11：因為我們很厲害，很會打電玩喔。 (I-2004/12/27)

彙整這部份的分析可以發現，電玩提供機會讓學童與同儕間同時進行複雜的人機、親身及線上互動。雖然電玩打開一個虛擬的遊戲世界，但大多數學童在教室打電玩時更重視當下、在地的同儕接觸，而非虛擬的角色扮演或線上的人際交往。此點導致學童的電玩使用深受同性團體影響，而使電玩活動變得高度性別化，亦即男性採用征服性的玩法，女性則傾向彈性或合作式的玩法。

不過，這些學童並非被動地複製性別與電玩的關係，而是在教室裡透過電玩活動不斷地揣摩、調整自己和性別規範、同儕期待間的距離。而那些已被標籤為「娘娘」或「怪人」的學童則因在同性團體之外，反而有更大空間挪用電玩論述，解構並建構其性別認同與社會關係。

四、電玩實踐和性別政治

根據前面的分析，我們發現不論是學童的自我定位或是同儕間的互相定位，都受到性別規範及其在脈絡的位置所牽制。不過，學童在教室的位置並非全由性別決定，而是糾纏著其他因素（如外表、體能、家庭社經地位等）共同左右他們的電玩實踐。因此，在以電玩「做性別」的過程中，我們不僅看到學童的社會差異限制其電玩使用和性別協商，同時亦察覺學童利用其社會差異作為文化資源，參與多元性別特質的建構。

(一) 電玩與男性特質的協商

Fiske (1989: 78) 指出，電玩提供年輕人反抗社會控制的機會。對崇尚「粗獷」的男童而言，電玩正好可用來展示其男性氣概。如學校禁止學童去網咖，他們還是三五成群的偷偷跑去；老師將電腦畫面切到主螢幕，他們則私下重新開機，讓電腦不受老師控制再繼續打電玩。男童這些行為除了顯示其對電玩的狂熱外，也藉此「挑戰權威」。

熱愛電玩的男童在電玩活動中一再顯示自己「有別於女生」，並覺得「男生很會玩電玩」(S-2005/1/10)，也試圖在眾人面前塑立其玩家形象；有趣的是，大多數女童似也贊同男生才是電玩玩家。

F15：男生比女生更會打電玩，他們每次看到電腦就開始玩。

F18：男生常去網咖，比女生認識更多的電腦遊戲，而且他們很愛玩，玩久了也不會累 (F-2005/3/29)。

但不是每位認同粗獷性的男童都能利用電玩表演其男性特質。如曾經輟學的 M3 由於缺乏電腦知識和資源，剛開始時連下載遊戲都不會，遑論打電玩。為了學習如何玩遊戲，他總是在觀看中不斷忍受其他男童的打罵。

至於採用非霸權男性位置的 M10、M20、M21 雖不眷戀電玩，卻仍試圖在電玩活動與女孩區隔。他們一面強調「絕不玩女孩遊戲」，一面以喜歡指揮作戰的「戰略遊戲」來彰顯其「智識層面」的男孩性。但由於他們不承認打電玩是男性必要特質，對「玩家」的必要特質也有不同看法。不太會玩【淡水阿給】的 M10 指出，「有些女生其實很愛玩、也很會打電玩，她們常練，有時打得比男生好」(I-2005/3/15)。M20 和 M21 也同意，「只要常練，不論男女都可以成為玩家」(S-2004/11/1)。換言之，他們反而較其他人更易接受女孩在電玩的傑出

表現。

（二）電玩與女性特質的協商

女童在電腦教室的電玩活動似較男生更多元、更自由。幾乎所有女童都會玩女孩遊戲，只有 F1 和 F11 例外，因為她們並不認同傳統女孩形象。F1 指出，「那些遊戲的女生看起來很三八，眼睛大大，沒事穿著短裙晃來晃去」。F11 也有同感，「那種女生穿得很噁心。如果改穿 hiphop 風，我可能就會想玩」（I-2004/12/27）。她們覺得女孩可以穿得很酷而不必穿得漂亮，可惜這類遊戲缺少「酷」的選項，所以她們才不玩，轉而打男性化的電玩。

與其他女童相較，F1、F11 的數位資源較多，有機會將電玩變成日常活動並立志成為「玩家」。由於她們經常在校外（如網咖）明目張膽地打格鬥遊戲，因而加深女性同儕對其性別的猜疑，「她們很怪，一點都不像女生」（F-2005/3/29）。

事實上，其他女生在班上也玩男生的遊戲，也並不覺得那是男性化的遊戲。她們解釋，「這些遊戲其實很可愛，很適合女生玩」；或是強調「因為無聊才玩」、「看別人玩才跟著玩」，試圖以「遊戲的卡通化」、「第二選擇」或「別人的影響」來合理化自己的選擇；不過，她們也因此經驗了遊戲中的「攻擊」行為。

儘管女童志不在過關而總是邊玩邊聊天，但不能否認動作遊戲的確能幫助其培養現代社會所需的「競爭性」與「效率性」。在玩的過程中，她們一面保有女性的情感面（如喜歡可愛的造型、或邊打邊談心），另則學習如何在有限時間內達成目標。這些女童透過動作電玩不僅跨越性別界線、進出不同性別位置，並也產生流動的認同，有助於重新思索「女性特質」的意涵。

如常玩且愛玩動作遊戲的 F7 指出，「女生不見得只喜歡化妝遊戲，她們也需要刺激，可以玩賽車或阿給遊戲」（F-2005/3/29）。F23 也說，「遊戲如果有時間限制，我比較會緊張，因為害怕主角會死掉，所以只好打得更快更好」（F-2005/3/29）。她認為女生有同情心，比男生更適合打電玩；顯然玩動作遊戲多少改變女孩對「女性特質」的刻板印象。

與男童相較，女童對電玩的偏好不是英雄所見略同，而是存在著許多歧見，這可能是因為女性團體內有較多小團體所致，但亦反應出女生比男生更易採用「游移」位置。雖然在集體層次上女性團體會左右女生對電玩的態度與品味，但個別學童仍可依賴其處境（如 F6 受堂兄（F5）影響而玩阿給），一面嘗試打新遊戲，另一方面和電玩的性別化特質、身旁的女性同伴（或小團體）不斷地協商，除了讓其電玩實踐能被接受外，也藉此宣示自己是「性別正確」。

歸納上述論點，我們可以發現男生在班上受到同儕限制而避免採用跨性別的玩法，但卻能包容女生越界玩男生的遊戲，這可能是因為男生佔據了性別優勢位置所以不願屈尊降格地玩「女孩」遊戲，以免有損其「男性特質」。但對他們來說，女生向男生看齊似也證明男生的選擇是對的。此外，除了少數被排擠的男童外，多數男童並未質疑電玩活動的男性化。由於他們只玩男性化的遊戲，在不斷的遊戲征戰中只是一再地增強其反射能力和男子氣概，故較無機會反思遊戲中的性別問題。

反觀女生，電玩為女童打開性別協商的場域。雖然女童受到性別規範和同性團體影響不贊同亦不承認其採用「跨性別」的玩法，但女生玩動作遊戲的確有助於改變其對傳統「女孩」之看法，至少在電玩活動時如此。就像 F7 所說，「女孩也打電玩，電玩才不是男生的專利！」（F-2005/3/29）。喜愛電玩的女童相信，只要女生願意，也能獲得電玩技

巧和知識並成爲電玩文化一員。至於那些採用非性別化的電玩實踐者，他們（不論男女）不斷受到班上主流的性別論述和同儕打壓，儘管地位一再地被邊緣化，卻也因此發展出另類性別實踐。

伍、結論

對偏遠地區的學童來說，電腦遊戲已成爲學習電腦的主要動力與目的。電玩符合原住民的學習型態，不僅提供自由、輕鬆的學習氣氛，並可藉由觀察、模仿及操作方式去認識事物。儘管電玩能提高學童之電腦使用和操作技巧，卻無法藉此縮小「數位排斥」（digital exclusion），反而更凸顯近用政治（politics of access）的問題，亦即偏遠地區學童之近用電腦並不會自動地改善其學習狀況，反而易強化其劣勢（如沉迷於電玩）。

本研究發現，偏遠國小的學童多來自原住民或低收入的家庭，其電腦使用不僅受到限制且多以娛樂爲主。學童受到在地文化的影響，既不重視課業也不強調自我約束，導致其無心學習電腦知識，反將電腦當成電玩遊樂器或聊天工具。加上受到數位資源的限制，他們所發展出來的及時行樂、非探索性且「嘗試—錯誤」的電玩玩法，反過來強化其族群、階級化的刻板印象。不過，在此必須強調，學童之反應非其本性或能力使然，而是囿於其所處的政經結構與文化傳統。

關注網路族群研究的 Nakamura（2002, 2004）指出，少數族群的年輕人經常利用網路獲取玩樂和流行資訊，而較少用來改善生活或爭取社會權益。這種使用方式只會讓他們成爲「溫順的消費者」（docile consumer），認同主流文化並削弱其族群認同。本研究也有類似發現，即學童在電玩實踐中較不會彰顯其族群認同。當然這也可能因爲學校是

以漢族為中心且是性別階層化的場域，加上在地文化亦強調「男女有別」，學童面對電玩論述時較易凸顯其性別認同，並利用電玩來「做性別」。

學童在校並非簡單地套用二元的性別模式，而是利用電玩進行複雜的權力協商。他們根據所處位置不斷和教室內外的各方勢力（如學校管理、同儕壓力）和各種論述（如性別規範、遊戲類型）磋商，一方面表演／建構其性別，另一方面則試探／維護眾人對各種電玩的（性別）接受度。

整體來看，性別與電玩的確彼此相互建構：性別影響兩性對電玩的選擇與偏好，導致男、女生發展出不同的電玩實踐——男孩偏好採用宰制、征服性的電玩型態，女孩則傾向彈性、合作式或社交性的電玩型態。如此的電玩實踐也再次強化兩性原有（性別化）技巧、能力及活動。儘管如此，電玩偏好既非與生俱來也不是固定不變，而是隨著脈絡不斷地被建構／解構出來。

再者，學童的電玩活動其實涉及複雜的集體實現。在電腦教室裡，同性團體和同儕互動會左右並限制學童的電玩選擇與偏好，如因害怕被孤立而避免採用「性別不正確」的電玩型態（包括遊戲類型與玩法）。然而，已經被排擠的 M21、M22、F1 和 F11 則利用其非霸權的性別位置發展出另類電玩實踐。在此同時，我們也發現男童有嚴重的「恐同」（homophobic）情結（Skelton, 2001），就算 M21、M22 坐入非霸權的男性位置，也不願意與「女性特質」有任何牽連。他們一再強調「絕不玩女孩遊戲」、「也不採用女性角色」，並說明自己如何以其他方式（如玩戰略遊戲、喜歡電腦知識）建構其男孩特質。

此外，學童的社會處境也讓他們在性別化電玩實踐中顯露出階級化差異。電玩原是需要資本的娛樂，如家裡有電腦又能上網者（如 F1、

F7、F22），或每個月有零用錢且能到網咖者（如 M5、F11、M12 和 M24），會比那些缺乏設備或經濟拮据者（如 F6、M3、M19）更熟悉電玩。由此來看，在性別之內（不論是男或女性類目）也存在著差異，亦即性別會交錯其他因素而對學童的電玩實踐造成不同程度影響。

電玩研究過去多關心「電玩」單獨對「孩童」的影響，因而忽略電玩活動實則牽涉多層面的互動，不僅有人機互動（個人 / 電腦 + 遊戲），還有錯綜複雜的線下 / 線上、現實 / 虛擬、在地 / 遠方的人際交往。儘管電玩可以連接到遊戲或外面世界，但偏遠地區學童似乎更重視當下、在地的同儕接觸，因此電玩的使用脈絡也就變得格外重要。

在本研究中，我們發現此班學童雖然受到主流性別論述的影響而認為「男女有別」，但在班上仍發展出獨特性別運作模式（如女生適合玩可愛的動作遊戲），以致於男女生在教室裡都玩相同遊戲；而家裡能上網的女生，回家後也是選擇打電玩而非經營家族或純聊天。¹⁰

在玩電玩的過程中，學童實曾挪用各種不同玩法（如性別極化的玩法、或女童採用跨性別的玩法）。雖然性別極化的玩法容易複製二元性別觀，但跨性別的玩法卻有助於質疑或批評既有性別內涵。不過，由於學童強調「男女有別」而不願接受和承認跨性別的玩法，導致少數採用者一再被打壓，顯示學童在電玩活動中雖然經常跨越或挑戰二元的性別觀，但在缺乏性別自覺的情況下最後還是屈服於宰制觀念。

90 年代的「女孩遊戲運動」曾以為讓女童近用電玩就能提升其電腦技能並改善性別數位落差（AAUW, 2000），但從本研究中可發現，「近用」不足以消除既有性別階層化，除非女童意識到問題並願意利用電玩來體驗不同的性 / 別經驗以培養新的性 / 別技能；電玩應用在偏遠地區時亦如此。偏遠地區的學童近用電腦並不會自動地破除其舊習和改善其處境，除非他們能以更批判、反思的方式介入電腦文化（包括電玩

文化)，才可能避免一再地複製不均等的權力運作。

最後，在研究方法上，本研究採用多元方法搜集資料，結果發現不同方法所獲得的資料彼此有些衝突。如學童 F1 在問卷和個別訪談中並未承認玩格鬥遊戲或涉足網咖，但當與 F11 一起接受訪談時，卻主動提及這方面的經驗。我們發現，學童在填寫問卷或個別訪談時較易受到社會期望的影響，希望寫 / 說出來的東西符合其性別身份，所以多不願說出其跨性別的玩法，而女童也因電玩的負面性，較不願意表明其喜歡電玩（如 F16、F17、F18 表示對電玩的感覺還好，且只玩化妝遊戲）。

參與觀察法則能彌補這方面不足，提供研究者有關學童在校打電玩的總總細節及行為模式，包括學童所在位置、常玩遊戲，和同儕的互動與抗爭等。此外，焦點團體訪談法亦能凸顯同儕間的權力關係。由於學童的教室座位固定，較難看到隱微排擠行為。以 F1 和 F11 為例，兩人並未被取難聽外號，且其鄰座都是男童，平時不易看出其他女生對她們的態度，但在焦點團體中則可明顯看到兩人的談話被刻意打斷與忽略。由此來看，資料間的矛盾不但有助於我們思考權力運作，尤其是學童所處結構位置如何限制和影響其行為，同時亦讓我們看到學童多元、流動的性別建構過程。

然而，本研究也須承認，基於對性別的關注，研究者處理資料時可能特別注意、甚或擴大某些聲音而忽略或刪除某些意見，因此本研究不是反映學童的心聲，只是試圖以個案來說明偏遠地區學童在電玩實踐中如何受制於既有性別運作，因而阻礙其性別發展與數位機會。另外，本研究亦察覺，單從學校的電玩使用較難看出偏遠地區學童的在地性，而無法完全符合後結構女性主義所提出之脈絡化研究對象主張，未來研究可以從多場域（如家、網咖和活動中心）著手，尤其是深入學童所在的社區，可能較能掌握學童的特殊性。

註釋

- 1 本研究的「電腦遊戲」指以電腦為電子遊戲的平台，包括單機或連線電腦遊戲。
- 2 根據行政院研考會 2005 年的〈94 個人 / 家戶數位調查報告〉顯示，山地原住民鄉鎮是電腦設備最不普及的區域（55.7%）、其次是平地原住民鄉鎮（67.1%），非原住民鄉鎮則有八成以上家戶擁有電腦。另外，在「家戶上網率」方面，山地原住民鄉鎮也是最低（37.3%），其次是平地原住民鄉鎮（57.9%），非原住民鄉鎮則有 71.4% 家戶能上網。
- 3 女孩遊戲（girl games）就是所謂的「女性化」遊戲，係以女孩感興趣的主題（如化妝、美容、約會或購物等）為主要訴求。
- 4 後結構女性主義認為，性和性別都是社會建構而非與生俱來。個人作為性別（a gender）的行動者（doer），藉由不斷地行動（或表演）將「性別」（男或女人）「做」出來。換言之，個人不是（being）男或女人，而是透過行動才成為（becoming）男或女人（林宇玲，2002: 10-13）。
- 5 六年級原有 24 位學生，但下學期（94 年 4 月底）轉入兩姊妹，分別是編號 F25、F26。由於她們在學期末才轉學進來，觀察與訪談資料有限，因而不列入分析。另外，該班漢族學生的家庭經濟地位都不高，如 M8、F15、M21 父母皆無固定工作，且前二者父母離異，目前由爺爺、奶奶教養。至於 M21，父母皆建築工人。
- 6 導師 MT1 在接受訪談時表示，該班學生多來自中下階級，父母每月收入約在二、三萬左右，且因常換工作而導致收入不固定，無法

為小孩準備電腦，就算有也不能上網。

- 7 事實上，個案學生在 2004 年初尙就讀五年級，本研究調查時間橫跨 3 個學期。在此期間，隨班上課的研究員共有 3 人，分別是許芸涵（負責 2004 年 1 至 6 月）、李婉君（負責 2004 年 9 月至 2005 年 1 月）、陳君儀（2 至 6 月）。本文作者在此感謝他們的協助。
- 8 由於男童所玩的電腦遊戲有些是造型可愛的動作遊戲，女生很快也加入電玩行列，變成全班都在玩相同遊戲。譬如：五年級下學期玩《摩登原始人》，六年級上學期玩《阿ㄉ一ㄩˊ打壞人》，下學期則玩《淡水阿給》。
- 9 如果有人登入即時通，對方會聽見「叮咚」聲。女孩想要整別人時，就一直打開 / 關閉即時通，對方就會不斷地聽見叮咚聲。
- 10 在 2004 年 6 月畢業的六年級班級，家裡能上網的女生傾向經營家族版和上聊天室聊天（林宇玲，2005a）。

參考書目

- 王盈惠（2001）。《國中生電子遊戲經驗與學習參與、人際關係、偏差行為之關係研究》。高雄師範大學教育學系研究所碩士論文。
- 行政院發展考核研究委員會（2005）。〈94 個人 / 家戶數位調查報告〉。取自：http://www.digitaldivide.nat.gov.tw/數位落差調查報告/94_個人家戶數位落差調查報告/menu.html
- 江桂珍（2004）。〈概述烏來泰雅族〉，《國立歷史博物館館刊：歷史文物》，14(5): 38-50。
- 朱慧清（2000）。〈從原住民學童的學校成就談家庭文化的衝擊〉，《原住民教育季刊》，19: 41-49。

- 呂翠夏譯（2002）。《兒童的社會發展：策略與活動》。台北：桂冠。
（原書 Smith, C. A. [2001]. *Promoting the social development of young children: Strategies and activities*. Palo Alto, CA: Mayfield.）
- 李士傑（1998）。《民眾參與的網路運動—推動「偏遠地區上網」計畫的經驗研究》。東華大學族群關係與文化研究所碩士論文。
- 李順興（2002）。〈「玩家+化身」的狂想曲：論電玩的制動角色與環境〉，《Intergrams》，4(1)。取自：intergrams/041/041-lee.htm
- 邱絨軒（2004）。《沈迷網路遊戲高中生心理經驗之研究》。高雄師範大學輔導研究所碩士論文。
- 林宇玲（2005a）。〈偏遠地區兒童的網路使用與性別化同儕文化的發展〉，《新聞學研究》，82: 87-131。
- 林宇玲（2005b）。〈從性別角度探討偏遠地區學童的網路實踐〉，《女學學誌：婦女與性別研究》，19: 105-156。
- 林宇玲（2002）。《網路與性別》。台北：華之鳳科技。
- 林育賢（2001）。《電玩暴力對學童攻擊行為之效果研究》。世新大學傳播研究所碩士論文。
- 林奎佑（2003）。《電玩——慾望與機器的共生體》。清華大學社會學研究所碩士論文。
- 侯蓉蘭（2002）。《角色扮演的網路遊戲對少年自我認同的影響》。東海大學社會工作學系碩士論文。
- 紀惠英、劉錫麒（2000）。〈泰雅族兒童的學習世界〉，《花蓮師院學報》，10: 65-100。
- 浦忠勇（2001）。〈數位科技會使原住民更邊緣化嗎？—談「社會公平與數位落差」〉，《資訊社會與數位落差研討會彙編》。取自：<http://www.iis.sinica.edu.tw/2001-digital-divide-workshop/2-3.htm>

- 徐廷兆 (2004)。〈偏遠地區資訊服務推動現況〉，《研考雙月刊》，28(1): 103-111。
- 郭孟佳 (2005)。《公主變女傭：觀光發展下的烏來泰雅族女性》。世新大學社會發展研究所。
- 陳怡安 (2002)。〈線上遊戲之新天堂樂園〉，《資訊社會研究》，3: 183-214。
- 陳俞霖 (2003)。《網路同儕對 N 世代青少年的意義：認同感的追尋》。南華大學社會學研究所碩士論文。
- 莊元好 (2002)。《台北市國小高年級兒童電腦遊戲行為與創造力、寂寞感之相關研究》。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文。
- 黃田正美 (2005)。《「非父系社會」原住民國中生性別價值觀與態度之探討》。中山大學教育學系研究所碩士論文。
- 黃雅慧 (2003)。《虛擬世界中的真實人生：線上遊戲成癮現象及其相關因素探究》。世新大學傳播研究所碩士論文。
- 張弘毅、林姿君 (2003)。〈國高中生對網路遊戲的使用研究〉，《教學科技與媒體》，64: 36-52。
- 傅麗玉、張志立 (2002)。〈初探青少年網路族群不平等：以竹苗地區泰雅族與平地國中生為例〉，「2002 年清大網路與社會研討會」論文。新竹：清華大學社會研究所。
- 趙小玲、劉奕蘭 (1999)。〈國小學童所知覺的父母婚姻暴力與行為問題關聯之研究〉，「1999 年台灣社會問題研究學術研討會」論文。台北：中央研究院社會學研究所。
- 趙梅華 (2002)。《電腦冒險遊戲對國小高年級學童的創造力、問題解決能力與成就動機之影響》。台南師範學院國民教育研究所碩士論文。

- 鄭朝誠（2003）。《線上遊戲玩家的遊戲行動與意義》。世新大學傳播研究所碩士論文。
- 賴柏偉（2002）。《虛擬社群：一個想像共同體的形成—以線上角色扮演遊戲【網路創世紀】為例》。世新大學傳播研究所碩士論文。
- 譚光鼎、林明芳（2002）。〈原住民學童學習特質的特質——花蓮縣秀林鄉泰雅族學童之探討〉，《教育研究集刊》，48(2): 233-261。
- 羅幼蓮（1998）。《桃園縣國小原住民與非原住民學生性知識來源、性知識與性態度之研究》。花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 羅健霖（2002）。《泰雅族男童的世界觀：兼論其教育意義》。花蓮師範學院多元文化研究所碩士論文。
- 蘇船利（2002）。《學童暴力電子遊戲經驗與死亡概念、死亡態度相關性之研究》。臺東師範學院教育研究所碩士論文。
- Agosto, D. E. (2003). *Girls and gaming: A summary of the research with implications for practice*. Retrieved Dec. 2, 2004, from <http://girlstech.douglass.rutgers.edu/PDF/GirlsAndGaming.pdf>
- Alloway, N., & Gilbert, P. (1998). Video game culture: Playing with masculinity, violence and pleasure. In S. Howard (Ed.), *Wired up: Young people and the electronic media* (pp. 95-114). London: The UCL Press.
- American Association of University Women (AAUW) (2000). *Girls and computer games*. Retrieved October 2, 2004, from <http://et.sdsu.edu/Apastor/girlgames/>
- Beavis, C. (1998). *Computer games: Youth culture, resistant readers and consuming passions*. Paper presented at the 1998 Research in Education: Does it Count Australian Association for Research in

- education annual conference Adelaide, Australia. Retrieved June 3, 2004, from: <http://www.aare.edu.au/98pap/bea98139.htm>.
- Berger, A. A. (2002). *Video Games: A popular Culture Phenomenon*. London: Transaction Publishers.
- Boyle, D. E., Marshall, N. L., & Robeson, W. W. (2003). Gender at play: Fourth-grade girls and boys on the playground. *American Behavioral Scientist*, 46(10), 1326-1345.
- Brumbaugh, A. M., & Lee, R. G. (2003). Gender and technology-based games. *Advances in Consumer Research* 30: 91-93.
- Bryce, J., & Rutter, J. (2003a). *The gendering of computer gaming: experience and space*. Retrieved July 2, 2004, from: http://les.man.ac.uk/cric/Jason_Rutter/papers/LSA.pdf.
- Bryce, J., & Rutter, J. (2003b). Gender dynamics and the social and spatial organization of computer gaming. *Leisure Studies*, 22, 1-15.
- Bryce, J., & Rutter, J. (2002). *Killing like a girl: Gendered gaming and girl gamers*. Retrieved July 2, 2004, from: <http://www.digiplay.org.uk/media/cgdc.pdf>.
- Buckingham, D. (2002). The electronic generation? Children and new media. In L. A. Lievrouw & S. Livingstone (Eds.), *Handbook of new media: Social shaping and consequences of ICTs* (pp. 77-89). London: Sage.
- Cassell, J., & Jenkins, H. (1998). Chess for girls? Feminism and computer games. In J. Cassell & H. Jenkins (Eds.), *From Barbie to Mortal Kombat: Gender and computer games* (pp. 2-45). Cambridge: The MIT Press.
- Chandler, D. (1994). *Video games and young players*. Retrieved Nov. 22, 2004, from <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/short/vidgame.html>

- Chu, K. C. (2004). *Gender Reactions to Games for Learning among Fifth and Eighth Graders*. Unpublished MA thesis, Michigan State University.
- Connolly, P. (1998). *Racism, gender identities, and young children: Social relations in a multi-ethnic, inner-city primary school*. London: Routledge.
- Darbyshire, P., MacDougall, C., & Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: More insight or just more? *Qualitative Research*, 5(4), 417-436.
- Fiske, J. (1989). *Reading the popular*. London: Routledge.
- Fromme, J. (2003). *Computer game as a part of children's culture*. Retrieved Nov. 22, 2004, from <http://forum.ngfl.gov.uk/edugameforum/johannesfromme.pdf>
- Funk, J. B., & Buchman, D. D. (1996). Children's perceptions of gender differences in social approval for playing electronic games. *Sex Roles*, 35(3/4), 219-231.
- Gentile, D. A., Lynch, P. J., Linder, J. R., & Walsh, D. A. (2004). The effect of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance. *Journal of Adolescence*, 27: 5-22.
- Greenfield, P. (1984). *Mind and media: The effects of television, video games and computers*. London: Fontana.
- Harding, S. (1986). *The Science Question in Feminism*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Ivory, J. D. (2001). *Video games and the elusive search for their effects on children: An assessment of twenty years of research*. Retrieved Oct. 20, 2004, from <http://www.unc.edu/~jivory/video.html>
- Jenkins, H. (2001). *From Barbie to Mortal Kombat: Further reflections*.

Retrieved Oct. 26, 2004, from <http://culturalpolicy.uchicago.edu/conf2001/papers/jenkins.html>

Jenkins, H. (1998). Complete freedom of movement: Video games as gendered play spaces. In J. Cassell & H. Jenkins (Eds.), *From Barbie to Mortal Kombat: Gender and computer games* (pp. 262-294). Cambridge: The MIT Press.

Kaufmann, J. (2001). *Oppositional feminist ethnography: What does it have to offer adult education?* Retrieved Dec. 11, 2004, from <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2001/2001kaufmann.htm>.

Kerr, A. (2003). *Girls just want to have fun*. Retrieved June 11, 2004, from http://www.rcss.ed.ac.uk/sigis/public/documents/SIGIS_D05_2.08_DCU3.pdf.

Lather, P. (1992). Critical frames in educational research: Feminist and post-structural perspectives. *Theory Into Practice*, 31(2), 87-99.

Lax, S. (2001). Information, education and inequality: Is new technology the solution? In S. Lax (Ed.), *Access denied in the information age* (pp. 107-124). London: Palgrave.

Liberman, C. J. (2002). *Analyzing the gaming culture: Do gender and age play a role in the utilization of motivation for video games?* Retrieved June 21, 2005, from <http://beard.dialnsa.edu/~efraller/papers/LibermanCorey.pdf>

Livingstone, S. (2003). Children's use of the internet: Reflections on the emerging research agenda. *New Media & Society*, 5(2), 147-166.

Livingstone, S., & Bovill, D. (2001). *Families and the internet: An observational study of children and young people's internet use*. Retrieved Nov. 11, 2003, from http://www.lse.ac.uk/collections/media@lse/pdf/btreport_familiesinternet.pdf

- Lucas, K., & Sherry, J. L. (2004). Sex differences in video game play: A communication-based explanation. *Communication research*, 3(5): 499-523.
- MacNaughton, G. (2000). *Rethinking gender in early childhood education*. St Leonards, NSW: Allen & Unwin.
- Malin, M. (2003). Competing interests between researcher, teacher and student in the ethics of classroom ethnography. *Westminster Studies in Education*, 26(1), 21-31.
- Meeto, D., & Temple, B. (2003). Issues in multi-method research: Constructing self-care. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3). Retrieved Jan. 27, 2006, from http://www.ualberta.ca/iiqm/backissues/2_3final/pdf/meetootemple.pdf
- Merriam, S. B. (2002). *The nature of qualitative inquiry: Introduction to qualitative research*. Retrieved Dec. 30, 2004, from http://media.wiley.com/product_data/excerpt/56/07879589/0787958956.pdf
- Morse, J., & Chung, S. E. (2003). Toward holism: The significance of methodological pluralism. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3). Retrieved Jan. 27, 2006, from http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_3final/pdf/morsechung.pdf.
- Nakamura, L. (2004). Interrogating the digital divide: The political economy of race and commerce in new media. In P. N. Howard & S. Jones (Eds.), *Society Online: The internet in Context* (pp. 71-83). London: Sage.
- Nakamura, L. (2002). *Cybertypes: Race, ethnicity, and identity on the Internet*. New York: Routledge.
- Nightingale, A. (2003). A feminist in the forest: Situated knowledges and mixing methods in natural resource management. *ACME: An*

International E-Journal for Critical Geographies, 2(1), 77-90.

- Oksman, V. (2002). "So I got it into my head that I should set up my own stable...." Creating virtual stables on the Internet as girls' own computer culture. In Consalvo, M. & Paasonen, S. (Eds.), *Women and everyday uses of the internet: Agency and identity* (pp. 191-210). New York: Peter Lang.
- Orleans, M., & Laney, M. C. (2000). Children's computer use in the home. Isolation or sociation? *Social Science Computer Review*, 18(1), 56-72.
- Orr Vered, K. (1998). Blue group boys play *Incredible Machine*, girls play hopscotch: Social discourse and gendered play at the computer. In J. Sefton-Green (Ed.), *Digital diversions: Youth culture in the age of multimedia* (pp. 43-58). London: UCL Press.
- Polsky, A. D. (2001). Skins, patches, and plug-ins. *Genders*, 34. Retrieved July 26, 2005, from: http://www.genders.org/g34/g34_polsky.html
- Schleiner, Anne-Marie. (2001). Does Lara Croft wear fake polygons? Gender and gender-role subversion in computer adventure games. *Leonardo*, 34(3), 221-6.
- Skelton, C. (2001). *Schooling the boys: Masculinities and primary education*. Buckingham, UK: Open University Press.
- van Schie, E. G. M., & Wiegman, O. (1997). Children and videogames: Leisure activities, aggression, social integration, and school performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 27, 1175-1194.
- Walkerdine, V. (1999). Violent boys and precocious girls: Regulating childhood at the end of the millennium. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(1), 3-23.
- Wright, K. (2000). *In their own voices: 'Girls on Track'*. Retrieved Nov. 25,

2004, from: <http://www.womengamers.com/articles/girltrack.html>.

Yates, S. J., & Littleton, K. (2001). Understanding computer game cultures: A situated approach. In E. Green & A Adam (Eds.), *Virtual Gender: Technology, consumption and identity* (pp. 103-123). London: Routledge.

Schoolchildren's Game-Playing Practices and
Gender Construction:
A Case Study of Elementary School Pupils in a
Remote Area

Yuling Lin*

ABSTRACT

Based on poststructuralist feminism, this study investigates how sixth-grade students in a remote area play computer games in their computer class. This study finds that the game practices of schoolchildren who come from indigenous and low-income families are influenced and limited by the local culture in which they live. When they play computer games, their gender identity is most prominent in the eyes of others. This work presents four important findings: (1) Schoolchildren are aware of the gendered characteristics of computer games, and also exhibit their gender by playing games. (2) Gender is an influential factor in children's game preferences and tastes--boys prefer the mastery pattern and girls favor the sociable pattern. (3) Schoolchildren's game-playing practices are involved in collective accomplishment and power struggle. Within the context of the computer lab, gender-based peer groups will influence and limit schoolchildren's game

* Yuling Lin is Associate Professor at the Department of Journalism in Shih Hsin University, Taipei, Taiwan.

practices. Because of a fear of being isolated, they avoid gender-atypical play, with the exception of a few. (4) Cross-gender players are more likely to challenge the preexisting sex differences and to propose the alternative perspective than those gender-polarized players.

Keywords: gender construction, child, cross-gender, game-playing practices, computer games

• 新聞學研究 • 第九十期 2007 年 1 月