以遊戲說故事:閱聽人的移情認同、集體記憶與愉悅經驗——以《返校》為例

張子慧

國立政治大學傳播學院

研究生

116台北市文山區指南路二段64號

(02) 2939-3091#67076 0970-502865 (02) 2938-2063 (fax) tzuhui0117@gmail.com

以遊戲說故事:閱聽人的移情認同、集體記憶與愉悅經驗——以 《返校》為例

《中文摘要》

本研究以深度訪談爬梳,瞭解《返校》玩家經遊戲敘事互動所產生的集體記憶、移情認同與愉悅經驗之主體詮釋。資料分析主要發現為,在移情認同方面,玩家自我與遊戲角色之間的立場流動,使玩家在心理上融入角色處境;在集體記憶方面,威權性歷史文本與虛構性歷史文本之間會產生交集,匯流於閱聽人解讀的記憶圖像,改寫或擴寫玩家對過去認知;在遊戲愉悅方面,遊戲文本可與個人化的文本脈絡相互參照,作為填補敘事之意義裂縫的來源。

關鍵詞:返校、遊戲、閱聽人、移情認同、集體記憶、愉悅經驗。

壹、 研究動機與目的

《返校》是赤燭遊戲開發的國產 2D 恐怖冒險解謎遊戲,採用架空世界並以校園為舞臺,背景設定擬在 1960 年代、戒嚴時期的台灣,不僅彌漫白色恐怖時期肅殺壓抑的氣氛,更融入台灣民間信仰儀式與鄉野文化,諸如腳尾飯、神壇、城隍以及魑魅魍魎等,打造為獨具魅力的中式恐怖美學,使這款遊戲獲得廣大玩家支持,成為近年本土電玩遊戲非常成功的案例。

整體而言,《返校》是一款操作非常簡單的 2D 橫向個人冒險遊戲,沒有多餘的支線故事,僅聚焦在主角方芮欣的故事,以解謎作為手段,層層推敲、拼凑故事全貌;玩家的操作空間亦十分有限,沒有華麗的戰鬥操作,也無法多人連線互動,僅能引導角色在校園內四處走動,或是蒐集不同解謎物件,在遊戲操作的表現上可說十分陽春,並不能與國外的 3D 遊戲經典大作相提並論。

然而,《返校》對遊戲敘事的細膩刻劃,彌補了操作性不足的問題;甚至反過來,充份利用本身受限的操作性,當玩家僅能在少許的操作下拼湊真相,彷彿呼應到遊戲所設定的背景氛圍以及劇情,即在威權政府的思想箝制下,有志之士雖欲掙脫束縛,卻不得或難以為之的無助與痛苦,他們僅有的汲取自由之機會,是冒著生命危險所參與的讀書會。

《返校》成功的秘訣在於說一個好故事,其不同於國外的遊戲經典大作,多 採用西方世界觀或異世界大陸的設定;而是善用在地文化、取材日常生活,以非 常具在地意象的符碼,述說哀傷沉重的歷史記憶,並再現當時代肅殺壓抑的氛圍 ,進而引起玩家的情感共鳴。因此,我想要深入剖析《返校》的敘事魅力,在有 限的操作空間下,以融入在地歷史文化為特色,將如何喚起玩家的集體記憶、移 情認同,並提供玩家獨特的愉悅經驗?

本研究主要目的,在於瞭解《返校》玩家經由遊戲敘事互動所產生的集體記憶、移情認同與愉悅經驗之主體詮釋。旨在藉由閱聽人取徑的爬梳與訪談,以探討玩家原有的文化性先備知識,諸如對台灣歷史背景、民間信仰儀式與鄉野文化等具有不同程度的認知,以及日常生活脈絡與過去其他遊戲經驗,透過與《返校》所建構的虛擬遊戲世界產生敘事互動,使玩家在感受遊戲中威權統治的肅殺氣氛,以及民間信仰的陰森氣息,兩者以相繼交疊的方式製造恐懼時,將產生何種情緒投入?而喚起何種集體記憶、移情認同,或建構出何種愉悅經驗?

藉此,瞭解玩家於遊戲過程的思考脈絡,也可瞭解具備在地意象的遊戲敘事,將如何形塑玩家獨特的遊戲體驗,而此種遊戲體驗,將是玩家無法從背景設定

為西方世界觀或異世界大陸的遊戲敘事中獲得,或許可作為未來遊戲敘事的設計 要素之建議。

貳、 文獻回顧

一、遊戲與敘事

本研究將電子遊戲視為一種敘事媒介,透過數位遊戲可體驗到超文字、非線性敘事,藉由互動性承載具遊戲內在意義的敘事,作為敘事性與互動性結合的敘事遊戲,敘事意義與玩家行動是相互依從的,Ryan 認為玩家與遊戲文本之間是透過互動創造意義(Ryan, 2009)。

在傳統的線性敘事結構,小說、電影或電視等,讀者不能真正參與敘事活動,而是作為敘事世界中被動的乘客,是坐在作者所行駛的車上,作者早已決定情節走向,讀者並無法控制角色行為或影響故事事件;然而,互動式敘事(interactive narratives)允許讀者參與並決定故事走向(Melanie & Keenan, 2014)。

二、敘事沉浸(immersion)

敘事建構了一處遊離現實之外的虛擬環境,使玩家將自己投射於遊戲角色,對其面臨的處境能感同身受,進而積極主動地尋找方法,以解決遊戲中的困境(陳懷娟,2017)。以《返校》為例,玩家扮演方芮欣的角色,透過爬梳方芮欣的過往記憶,感受到她背負的罪孽,為此玩家也陪伴著方芮欣,一同為這份幾乎是永世也揮之不去的罪惡感尋找解答。

Mcdaniel et al. (2010)將此現象稱為沉浸(immersion)或敘事心理學研究上的 敘事轉移(narrative transportation),在成功構建的幻想環境中,以虛擬世界的線索替換真實世界,形成自現實到虛擬認同的轉移(Green, 2004; Bowers & Bowers, 2010; 陳懷娟, 2017)

其次,擁有與故事主題相關的文化歷史知識,有助於更投入敘事世界;對於 敘事主題具有相當熟悉程度的玩家,可能會比並不熟悉的玩家更容易透過想像與 敘事世界建立聯繫,或具有相關親身經歷可回應,而更積極地沉浸在敘事中,因 此,熟悉程度的差異會引發不同的敘事體驗與沉浸度。(Green, 2004; Larsen & Laszlo, 1990; Braun & Cupchik, 2001)

三、移情認同

1956年,Horton & Wohl 以「準社會互動」(para-social interaction)一概念將閱聽人與螢光幕中角色的傳播過程視為互動,並與真正的人際面對面互動關係相互比較。研究指出,這種「準社會互動」過程,很類似於人際傳播中面對面的互動(Handelman, 2003);媒體可以給予觀眾面對面關係的錯覺,使閱聽人感受其性格產生的親切感,進而產生移情認同。

相較於傳統媒體,玩家在遊戲中有較強的主動性感受,可操控遊戲角色作出反應,因此,透過敘事互動性可促進「社會經驗的模擬」,激勵玩家探索數位模擬的社會世界(Mar & Oatley, 2008)。換言之,遊戲為玩家提供了抽象的互動經驗,不同於觀看小說或電影是處於旁觀者角度;透過敘事互動,玩家具有更高度的沉浸感,可引導玩家去探索,當事件發生於現實,處於同一位置的感覺。

四、集體記憶

首開集體記憶研究先河的法國社會學家 Halbwachs(1950)指出,集體記憶 (collective memory)不是一個既定的概念,而是一個社會建構的概念;換言之,集體記憶並非由個體獨立記憶,而是根植在社會情境與結構之中。

此外,集體記憶理論亦指出,集體記憶是由社會框架所建構,成爲社會群體 之共享記憶,其「記憶」來源有兩方面:個人生命歷程的直接性記憶,以及透過 他人口述、文字或影像紀錄,或是紀念儀式等社會集體活動提供的間接性記憶, 顯示在集體記憶的視野下,歷史是被後天建構而成。

集體記憶存在於社會生活的個體層面,並且作為社會互動下衍生的認知,可以透過制度化,成為社會結構的一部分(Beim, 2007)。Assmann(2011)提出集體記憶的兩種構成要素,為交流型記憶(communicative memories)與文化記憶(cultural memory),分別以不同方式塑造或重塑文化身分。交流型記憶產生於社會人際互動的階段,屬於日常生活範圍,包含日常所進行的口頭交流,具有不穩定、無秩序、非專業與個體性的特徵,因此容易隨時間流逝而消失。

為了達到長久記憶目的,並讓個人化的記憶轉化為群體所共享,則必須離開日常交流,進入文化塑造的領域,透過制度化形式,發展為社會中可一再使用的文本、圖像或典禮儀式等,成為文化記憶。

Hong(2014)指出,透過遊戲所呈現的「過去」,將成為神話功能與「真實」

感覺的交集,而此「真實」並不在歷史事實準確性的意義上,而是能感覺到其與 自我的連結是重要、深刻或相關的,甚至是「真實的」。換言之,在遊戲中,二 二八事件與白色恐怖的史料真相為何並非關注焦點,其所形塑的是不同世代對該 段歷史的重新想像。

Holger Pötzsch & Vít Šisler 指出,遊戲在權威性歷史與遊戲角色所講述的虛構性歷史之間,創造了富有成效的張力。這一特徵將人們的注意力吸引到Assmann(2008)所稱的交流群體記憶轉換為固有制度化且高度中介化的文化記憶(Pötzsch & Šisler, 2016)。

五、互文性

「互文性」(intertextuality)又稱文本互涉,意指某特定文本與其他文本間相互作用、模仿、影響、關連或暗合等關係。(石安伶、李政忠,2014)在 1960年代,Kristeva(1980)首先提出「互文性」,將其定義為「一個特定的文本運作空間中,有些話語(utterance)是從別的文本中借用過來的,而這些話語將會另外再滋生其他的文本」。(Kristeva, 1980;轉引自石安伶、李政忠,2014)

透過《克里斯特瓦的詩學研究》(羅婷,2004),指出 Kristeva 對互文性所 指涉的文本定義包含狹義與廣義,前者指稱文學文本,後者則超脫出文學文本的 範疇,進入到歷史,或是更寬闊的文化視野,該段文字如下:「『互文』意味著 慾望,歷史,文本等語言學或非語言學,文學文本或非文學文本的相互指涉。它 超出了狹窄的文本範圍,進入到更寬闊的文化視野之中。」

換言之, Kristeva 也將文本指涉廣泛運用到非文學文本的指涉當中,在超 脫狹窄的文本範疇之後,文化領域內的歷史、社會等概念亦能作為文本被認識。

Hutcheon(2006)認為在消費改編文本的過程,知情閱聽人不可避免地會自動以來源文本的資訊來填補改編作品中任何敘事空白或意義裂縫。(轉引自石安伶、李政忠,2014)以《返校》為例,儘管其並非改編文本,其玩家也並非知情閱聽人,但《返校》以二二八事件與白色恐怖時期為背景,並融入許多傳統民間信仰與鄉野鬼怪文化的遊戲敘事文本,可與作為文本的歷史、社會等大環境相互指涉。

六、製碼與解碼

Hall (1974)提出的「製碼/解碼模式」(Encoding / Decoding Model),將遊戲

視作一種特殊敘事文本,並聚焦在敘事中的符碼體系應用,例如《返校》善用許多具在地意象的符碼,在文字、影像背後蘊藏深刻的社會文化意涵以及意識形態 (簡宏安,2015)。

在「製碼/解碼模式」中,訊息意義經由製碼,而後傳遞給閱聽人,在閱聽 人接收並解碼之後才能夠理解訊息涵義,具有閱聽人主動詮釋的特質;換言之, 閱聽人會因為個體所處的情境不同,進而解讀出不同的訊息意義。

再有,電玩遊戲或是制動文本(cybertext)皆是由玩家在文本中的循路(ergodic)過程組織起來,並產製意義。換言之,遊戲文本是玩家循路過程的產物(Aarseth, 1997)。因此,文本的意義解讀不會只有一種,無論是製碼者或是解碼者都無法完全決定文本的意義,本研究將以玩家自我為主體,瞭解玩家經由遊戲敘事互動所產生的經驗之主體詮釋。

參、 研究假設

本研究主要目的,在於瞭解《返校》玩家經由遊戲敘事互動於特定文化中所產生的遊戲經驗之主體詮釋。由於數位遊戲中玩家與遊戲敘事的互動性,將影響玩家的遊戲沉浸過程,為瞭解玩家如何從遊戲過程獲得移情認同、集體記憶與愉悅經驗。移情認同如玩家如何將自我代入遊戲角色與其身處場域;再有,《返校》如何透過二二八事件、白色恐怖背景與民間信仰、鄉野文化等元素喚起玩家的集體記憶;以及《返校》如何透過美術與音樂設計、文本互涉與閱聽人解讀等為玩家提供愉悅感,以上探究過程將首先分辨並描述玩家個體特徵,以探詢其與玩家經驗如何相互聯繫。

因此,研究觀點將置於玩家的文化性先備知識,諸如對台灣歷史背景、民間信仰儀式與鄉野文化等具有不同程度的認知,以及日常生活脈絡與過去其他遊戲經驗之下,探討玩家原有的經驗知識以及生活脈絡,透過與《返校》所建構的虛擬遊戲世界產生敘事互動之後,將建構出何種遊戲經驗?



肆、 研究方法

本研究旨在探索玩家參與《返校》遊戲,經由遊戲敘事互動,在特定文化中所產生的遊戲經驗之主體詮釋。選擇《返校》這款遊戲作為個案的原因,在於該遊戲所運用的元素皆是取材在地、日常,包含遊戲設定在1960年代、戒嚴時期的台灣,融入台灣民間信仰儀式與鄉野文化,以及遊戲穿插的歌曲、照片皆飽含滄桑的年代感,可能喚起同一時代人的共同記憶。

一、研究方法

本研究以深度訪談為主,行為觀察為輔,從不同面向瞭解玩家經由遊戲敘事互動行為所產生的經驗之主體詮釋。在深度訪談部分,採用「半結構式訪談」,順著閱聽人回饋脈絡繼續提問(陳向明,2009);在行為觀察部分,以受訪者的遊戲展演為主,但在展演過程,研究者會持續與受訪者互動交流,目的在瞭解玩家於遊戲過程的思考脈絡。

二、研究對象

本研究招募的深度訪談對象共有兩類,其一為曾經玩過《返校》的玩家,採 用深度訪談;其二為不曾玩過《返校》,但對其有內容興趣也願意體驗遊戲的玩 家,在進行深度訪談之前,提供全程遊戲體驗,進行玩家行為觀察,從不同面向 瞭解玩家由敘事互動產生的經驗之主體詮釋。

除了採用立意抽樣,在批踢踢討論版徵求受訪者外,也以雪球抽樣接近對《返校》有興趣之玩家,徵求同意後採取面對面訪談,時間約1.5 至 2 小時。

伍、 遊戲經驗的詮釋

本研究共招募到6位玩家進行深度訪談,以及其中的3位玩家包含《返校》 遊戲之行為觀察,訪談對象的基礎資料整理如下表。

代號	性別	年齡	教育程度	背景科系	是否包含《返校》遊戲之行為觀察
M1	男	23	大學	中文	是
M2	男	23	研究所	歷史	否
M3	男	24	大學	水生生物	是

M4	男	20	大學	政治	否
F1	女	24	大學	教育行政	否
F2	女	24	大學	社會、	是
				國際貿易	

表一:訪談對象基礎資料表

一、移情認同:玩家自我與遊戲角色之間的立場流動

(一) 玩家易地而處地想像或融入角色處境

《返校》的遊戲背景設定在 1960 年代的台灣,雖然年輕世代並沒有直接經歷戒嚴,但透過長輩口述、學校與社會教育,再加上作為台灣歷史,儘管已過去,但確實地發生在相同空間,相較於將背景設定擬在國外的遊戲,《返校》更能帶給玩家一層切身思索。

當玩家與遊戲角色有部分相似處,不論是身分、立場、性格或是想法,皆能協助玩家更將自我代入。以本研究的受訪對象多是二十歲左右,正在求學階段或方畢業不久的學生為例,在他們的想像中,當二二八事件與白色恐怖受害者可能是如自己一樣的學生,一股親近感,以及能夠同理而產生的悲傷便隨之而來,讓玩家不由自主地去思索角色的心境,例如玩家 M4 即表示對下文中《返校》結局的一幕感觸良多,會不由自主地轉換到遊戲角色的視角,易地而處地想像他們的遭遇與心路歷程。

在《返校》裡,主角方芮欣與魏仲廷都是翠華高中的學生,是學姐與學弟,彼此認識,但方芮欣為了私慾,利用魏仲廷的信任,向他取得讀書會書單,並向白國峰教官檢舉,不僅讓讀書會被迫解散,更牽連到所有參與者的性命安危,魏仲廷判處十五年刑期,在遊戲其中一個結局,是出獄後的魏仲廷,重新回到學校,遊戲呈現給玩家的結局,即是年老的魏仲廷與方芮欣的靈魂相視而坐。

我最有感覺的是第二個結局,就是魏仲廷走回去,坐在椅子上,然後方芮 於的影子浮現那一段,我整個起雞皮疙瘩,因為我一直在想他(魏仲廷) 到底心裡在想什麼?……因為他(魏仲廷)被害慘了,當他終於出來…… 或許他也沒有想過他有出來的一天吧?---受訪者 M4 玩家 M2 將另一款遊戲《監視者》,與《返校》相互參照,兩者的共同點在 於其背景都是設定在極權體制底下,但主線不同,在《監視者》,玩家將扮演告 密者(公寓房東),其工作是代替政府監視房客們的舉動,並舉報違反國家法律 或企圖顛覆政權的人,但玩家可自行決定遊戲策略,可遵循政府命令,或是站在 受政府迫害者、人民(公寓房客)的一方。

玩家 M2 表示,看到遊戲角色是年邁又處境艱困、飽受欺壓的老阿嬤,就會 覺得沒辦法以告密者的身分舉報她;但看到講話粗魯、個性討厭的角色,就會非 常想舉報,顯示玩家在融入遊戲情境後,會以情感視角進行遊戲,表達對遊戲角 色的好惡,或是同情等主觀情緒。

你看到那個老阿嬤你就沒辦法檢舉她……我不知道欸,可能她是老阿嬤吧,你就會不太想檢舉她,可是有些房客就很討厭,就講話很粗魯阿什麼的,我就很想把他換掉(向政府舉報),就會把東西丟到他房間(陷害該角色),然後檢舉他---受訪者 M2

(二) 玩家與角色的處境互有重疊

《返校》也有互動環節,例如玩家可操縱方芮欣在城隍面前擲筊問事,介面上會出現三個選項,分別是問感情、家庭及前途,玩家可選擇問事的順序,以獲取城隍的回答。

前述劇情顯示,方芮欣的家庭遭遇變故,導致原先美好的家庭,逐漸支離破碎,使受訪者 M3 在選擇詢問家庭的選項時,聯想到身邊朋友的相似處境,而特別感概。在遊戲結束後的訪談,受訪者 M3 也表示:「這個體認我很深,因為我身邊的朋友,有些家裡的狀況多少有點問題,所以會讓他們有一些比較異於常人的想法。」並描述他對朋友的觀察,對照到方芮欣的家庭狀況。

遊戲透過擲筊問事,讓玩家參與遊戲推進,由於感情、家庭及前途,皆是尋常人家會遇上的困惑,順勢營造了玩家與角色重疊的情境,使玩家在進行選擇時,自我與遊戲角色之間的立場並無法明確區隔,會參雜著由我(玩家)的意志來做抉擇,或是由我(玩家)模擬遊戲角色(方芮欣)的意志來做抉擇的可能。

例如,玩家 M4 表示在面對選項時,他最直覺的思路是:「我當時候的想法就只是,如果今天是我,我會怎麼做,我會怎麼選擇。」而引用自己對家庭的看

法來做選擇;而玩家 M3 在問愛情的時候,一方面是按照自己的價值觀做選擇,另一方面也頗能夠理解遊戲角色(方芮欣)的處境。

二、玩家的集體記憶:權威性歷史文本、虛構性歷史文本與閱聽人解讀的流動

(一) 集體記憶的缺席與責任

集體記憶並非由個體獨立記憶,而是根植在社會情境與結構之中,當二二八 事件與白色恐怖的創傷記憶透過社會公開討論與追悼,由受害者個人走向公開化 ,便成為國族共享的創傷記憶。同時藉由制度化形式,從交流型記憶裡提取核心 意義與情緒反應,轉化為文化記憶。

作為社會集體的一部分,與之相應的是集體性的文化身分,即閱聽人被預設了假想位置:對台灣人在當時代所受的不自由與苦難能感同身受,否則閱聽人的自我認知便會與其文化身分相悖離。在訪談過程中,談及受訪者對二二八事件的相關記憶,玩家 M1 說道:「其實二二八對我來說,好像它一直都不是一個我太有興趣的主題……雖然這樣講好像有點糟糕。」

在玩家的看法下,對二二八事件的不太關注,似乎是一件有點糟糕的事,顯示作為台灣人,這樣一個具有集體性的文化身分,可能對二二八事件擁有某種程度的記憶責任,即使不履行該責任也不會受到任何包含自己本身或他人的譴責或質疑,但「記憶責任」的概念依然能被指認出來。

由於不履行「記憶責任」,也沒有任何來自內在自我或外在他人的譴責或質疑,對日常生活亦不會造成任何影響,因此,年輕世代對二二八事件與白色恐怖的相關記憶多數非常淡薄,除了日常並不會觸及歷史記憶外,缺乏直接性記憶是主要原因。

但在接觸到根源於文化記憶或史料的紀念碑、博物館,或是改編小說、影視 或遊戲後,仍可能察覺到面對集體創傷記憶的缺席感,可能是為了更理解敘事文 本從而獲得愉悅經驗,或是使自我認知與文化身分相契合等目的,使閱聽人主動 從日常範疇汲取各種熟悉的文化性經驗,去填補既有框架的記憶缺口。

對於年輕世代閱聽人如何填補其記憶缺口,本研究以「歷史文本」的角度探討,在於難有唯一且絕對的「歷史真實」,即便是依據史料編寫的教科書或是歷

史記載,由於詮釋角度不同,閱聽人所認知到的歷史記憶仍有分歧,形成不同的「歷史文本」。

學校的歷史教育作為主要的權威性歷史文本,通常會成為最早期、普遍的記憶底本;其次,則是來自長輩口述或歷史文物;融入歷史題材的影視、遊戲作品,則作為虛構性歷史文本。當兩種主要記憶渠道並行於社會,人們可從不同途徑獲取歷史論述,並將不同的詮釋角度彼此疊合、雜揉,使閱聽人對該段歷史的記憶圖像逐漸清晰、豐富且多層次。

學校的歷史教育影響最深遠,透過統一課綱,同輩的年輕世代對於二二八事件的印象通常不會差異過大。本研究的受訪者都表示出傾向認同《返校》所營造的白色恐怖氛圍,並認為其應該與當下的情境相去不遠,原因可能是年輕世代的受訪者都不曾親身經歷,他們的瞭解都是透過二手資料來源。

如同玩家 F2 表示,自己對二二八事件或白色恐怖時期的瞭解都是來自學校教育,正因為自己沒有親身經歷過該年代,因此,只要《返校》裡所詮釋的二二八事件或白色恐怖之情境,沒有與過去認知有過分衝突時,他即會認同其情境。

我沒有生活在二二八那個年代,所以不管是遊戲營造的氛圍,或者是我們之前認識的(透過學校教育),感覺都是差不多的。---受訪者 F2

(二) 虛實交錯的文化記憶

大部分我對二二八的印象還是來自於課本,但也就僅止於瞭解,對於那些情感、真相,其實還是很有距離的。反而覺得我比較有感覺的……(是)老師帶了一本書,收集了很多二二八時期,外面的人寫進去,跟裡面的人寫出來的家書,書信的拍照,你可以看到筆跡,讀它們的內容。我覺得要看到那個,才會真的對二二八是有體會的。---受訪者 M1

根據玩家 M1 所述,依據史料編寫的教科書或是歷史記載,其特色是能清晰地概述事件始末,對於相關名詞與年份的概念尤其明確,例如使閱聽人理解二二八事件的起因,或是何謂禁書等,是作為歷史知識的定位讓學生瞭解過去的事件

,因此,常會省略被囊括到該歷史事件內的個人及其人生經歷之部分。

而玩家 M1 之所以會認為,在看到、讀到二二八事件的當事人們所寫家書的筆跡與內容,才會真的對該事件是有感覺的,亦是在於家書確實地呈現了這份歷史記憶不僅是教科書上的知識,對當事人而言,是其人生經歷的一大部分,而補足了玩家 M1 認為教科書所無法傳遞的情感寫照。

也如同玩家 F2 所述,對於只能從靜止的文字與圖像瞭解白色恐怖氛圍的玩家而言,遊戲建構了一個擬真世界,讓玩家感受其氛圍。

(白色恐怖)這是以前課本跟我說的,我只是在遊戲裡面體驗一下這個形式而已,體驗一下你不能在讀書會讀那些書,不然你就會像這樣被抓……遊戲只是建構一個世界,讓你體驗一把氛圍。---受訪者 F2

在情感描述方面,影視、遊戲作品則能提供類似要素,在於其特色是能善用 美術、音樂效果來營造情境,使閱聽人易於沉浸在整體氛圍,並透過遊戲的敘事 互動作為符號象徵或替代性經驗,以填補玩家在二二八事件或白色恐怖的記憶缺 口。儘管《返校》並非忠實地呈現歷史真實,其虛構程度多寡亦頗具爭議,但年 輕世代對二二八事件的記憶,一直以來都是在既有的社會框架下進行想像建構。

人們會從日常裡汲取各種文化性經驗,加上自我理解與詮釋,去填補既有框架的記憶缺口,以豐富其內涵。而大量的傳播媒體,包含影視、遊戲等,則調整了人們與現實世界的互動模式,成為人們用以連結過去與當代的渠道,即使其內容並非歷史意義上的直實,卻是閱聽人所認知的記憶直實。

以玩家 M4 為例,當他試圖想像在《返校》結局,出獄後的魏仲廷返回校園的心路歷程時,即借用了公視戲劇《燦爛時光》對二二八事件與白色恐怖時期處決人犯的描述,來建構完整的想像背景,使玩家對該歷史記憶的構成圖像雜揉了不同歷史文本,包含依據史料編寫的教科書、依據個人記憶的口述,以及融入虛構素材的戲劇與遊戲。

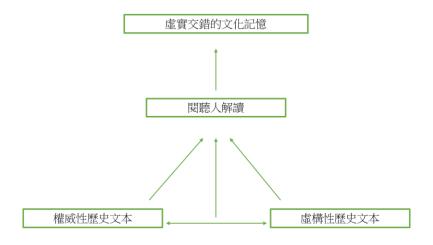
……你有看過《燦爛時光》嗎?雖然我知道它為了戲劇效果,有稍微做一點渲染,它在講從日治時代轉到白色恐怖時代,那時候也是很多人被抓走,我會透過我所看過的東西,來聯想到被抓走(的情節)。---受訪者 M4

玩家 F1 則表示,他是先借用電影《霸王別姫》來想像文革時期,再挪用文革情境來想像白色恐怖,前者顯示影視作品會成為人們建構歷史想像的來源,後者則進一步顯示人們會借用不同地方,但相似的歷史要素互為參照。而取用來源的選擇與日常可接近性有關,比起較生硬嚴肅,且強調知識性的歷史紀錄片,年輕世代更容易從戲劇、電影接觸到歷史文本。

雖然我沒有看過跟……臺灣的這種事相關的(指白色恐怖),但有看過文革的,所以就可以感覺到……就莫名其妙,你可能沒有別的意思,但就會被限制(言論自由)……因為它(白色恐怖)跟文革有點像,就是有人想要陷害你,很容易就能(成功的)陷害你。(研究者問:你對文革的概念是從哪裡來?)看《霸王別姬》。---受訪者 F1

顯示《返校》所提供的遊戲敘事文本,亦將轉變為玩家用以填補記憶的「歷史文本」之一,形成虛構性歷史文本,作為以其他視角認識過去歷史的媒介。對不曾親身經歷過去場景的年輕世代而言,擁有該歷史記憶的方式通常傾向擷取不同來源的歷史記憶,重新拼裝組合,例如將書上所述的事件始末,代入遊戲所營造的情境來理解。

當不同的歷史記憶與詮釋角度彼此疊合交融,閱聽人也不再能區別記憶來源,對《返校》玩家而言,相關於二二八事件與白色恐怖的記憶圖像,是在權威性歷史文本、虛構性歷史文本以及閱聽人解讀之間形成三角流動關係。顯示過往由社會集體所給予的威權性歷史文本,與遊戲所述的虛構性歷史文本之間會產生交集,並匯流於閱聽人解讀的記憶圖像,在閱聽人自我的價值判斷、取捨之間流動,改寫或擴寫玩家對過去的認知,成為虛實交錯的文化記憶,透過想像力的投射建構當代的歷史認知,也創造年輕世代與過去的關係。



圖二:權威性歷史文本、虛構性歷史文本與閱聽人解讀之間的流動關係(研究者 繪製)

三、遊戲愉悅:玩家經驗與遊戲文本的互文性閱讀

玩家在體驗《返校》時,會納入其他文本脈絡相互參照,包含歷史記憶、民俗文化、玩家自身過往的親身經歷,以及影視或文學作品、其他玩家意見等,透過不同論述的匯集,進而豐富《返校》的遊戲文本之意義。

此外,《返校》善用美術與音樂風格,以烘托敘事背景的氛圍,或暗示角色內心世界與過去經歷等,具有其文學性。尤其,在遊戲歷程使用大量象徵符號供玩家仔細品味,亦成為操作遊戲時的愉悅來源。

(一) 玩家的民俗文化經驗

《返校》融入大量在地民間習俗的特質,使部分遊戲關卡的設計對具有華人文化背景的玩家而言,會成為很直覺的反應,例如,當關卡畫面是熊熊燃燒的香爐,玩家多數會將要尋找的道具認定為金紙。談及《返校》遊戲情境與個人文化經驗的聯繫,三位玩家(M1、M2、M4)都不約而同地以香爐與金紙之間的文化關係來舉例。

我們看到紙錢就會想拿去燒,這個外國人可能比較想不到……我們會很直 覺地知道要做什麼事情。---受訪者 M2

另一處有共同玩家(M2、M4)提到的是「自殺者會徘徊在原地」的概念,在此,雖然談及相似的文化經驗,但用以詮釋的段落與形式仍各不相同。以玩家M2為例,是用以解讀《返校》中方芮欣之死的懸念。《返校》的文本並未明確指出方芮欣的死因,僅有畫面供玩家猜測,由於在遊戲過程有出現疑似方芮欣跳樓的身影,因此,多數討論是傾向將跳樓自殺作為方芮欣的死因;但在遊戲的其中一個結局(共有兩個結局)是呈現方芮欣在頒獎台上吊自殺的畫面,進而產生不同詮釋。

玩家 M2 表示,他一開始認為方芮欣是上吊自殺。其原因在於玩家對自殺的理解,受到信仰習俗的耳濡目染,建立所謂「自殺者的靈魂會停留在原地,或是

會不斷重複同樣動作作為輪迴」的概念。因此,當方芮欣於遊戲結局上吊的禮堂,亦多次作為她在遊戲章節開頭的起始點時,便使玩家推導出方芮欣生前是在禮堂上吊自殺,以及結局的上吊是輪迴重演的文本詮釋。

我一開始以為她是上吊……我不知道為什麼,我明明就有看到方芮欣跳下去(疑惑思索,遊戲裡有方芮欣跳樓的畫面)……因為上吊就表示她的輪迴開始了,我們的宗教習俗不是很常說,你怎麼死的,就會在那個輪迴中再死一次,再死好多次。所以她在那邊(學校禮堂)上吊的時候,你就會想說,當初她是不是在那邊上吊死的?而且她每次開始(指遊戲章節開始)都是在這個禮堂裡,就會覺得她應該是死在禮堂裡吧?後來還是去看了一下才知道,她應該是跳樓自殺。---受訪者 M2

以玩家 M4 為例,則是用以解讀《返校》對於方芮欣之解脫的懸念。在遊戲的另一個結局,出獄後的魏仲廷回到學校、在教室裡坐下,面對依舊是高中生模樣的方芮欣(靈魂)緩緩浮現;如同當年魏仲廷將讀書會書單交與方芮欣,而導致一連串悲劇的那天,兩人也是這樣在教室相視而坐。

玩家 M4 在解讀時,首先提到「自殺者的靈魂沒有辦法重新投胎,會不斷重複同樣動作」的民俗說法,接著再補充另一個說法是「在一個地方死掉的人對於這個地方有什麼怨念,或者有什麼執念,他也會一直待在這裡,直到他解開那份心結」套用到《返校》的遊戲文本,玩家 M4 認為作為靈魂不斷徘徊在校園的方芮欣,正是處於這般狀態「……靈魂怨念很深的時候,是她(方芮欣)一直在思考同一件事情,她就沒有辦法離開那個地方,她會一直被困在那裡,直到她想開她才會離開。」並認為在遊戲結局裡,方芮欣在原地被困了十五年,當她終於想開的時候,魏仲廷剛好也回來了,成為她解鎖一切心結的契機。

透過玩家不約而同引用民間信仰對「自殺者會徘徊在原地」的相似概念,作為詮釋《返校》文本的脈絡,顯示其概念可能是深植於華人日常所累積的文化經驗裡,即使玩家本人並沒有任何外在信仰,也依然可以表達理解,並容易在擁有相似文化經驗的玩家間獲得共鳴。而不同玩家之間所擁有的,對文化經驗之理解的差異,以及套用在《返校》遊戲文本的不同段落,則會產生不同的文本詮釋。

(二) 玩家的生活經驗與價值觀

在《返校》所呈現的超現實場景下,往往有寫實痕跡,因此,當玩家在現實

生活中能夠有相似經驗,也越能融入遊戲營造的情境。以玩家 M4 為例,由於有參與社會運動的經驗,本身也較關注社會議題,在談及遊戲中政府力量對於社會思想的監控,便較有感觸,也會將《返校》裡角色的經驗與自己生活中的經驗彼此參照。

(《返校》) 重新用視覺化讓你感受到那種心理深層的恐懼,一開始還好,但玩到快要結局的時候,有一種喚起心中的恐懼感。像我自己也有參加過社運,所以我大概能夠理解他們那個時候的感覺……反課綱是我參加最重的,那時候是我高中的時候,就是員警都會跟著你,甚至我們其實都有被做紀錄。---受訪者 M4

在訪談過程中,玩家 M4 也表示:「可能是我是政治系,所以我看到全都是比較政治面的東西。」因此,當《返校》遊戲文本與玩家 M4 的專業背景知識相互參照時,便衍生許多感觸。例如,在談及遊戲中教官對於學校裡言論、思想的監控把持等情節,便會使 M4 對照到社會大眾對「教官退出校園」的長期爭議。

就讀政治學系,以及參與社會運動的經驗與所見所聞,使玩家 M4 對於「政府掌控人民」的痕跡,具有相當的敏銳度。因此,這些直接經驗也成為他解讀《返校》遊戲文本之象徵符號的參照,例如當遊戲畫面有一幕是大量眼睛在黑暗中注視,對玩家 M4 而言,最直覺的詮釋反應即是:這些不知名的雙眼來自於隨時隨地都在掌控人民動向的國家,而處於弱勢的人民卻無法洞察這些在暗地裡窺探的雙眼。

我看到比較有感,應該是地下室那段,有很多鐵柵欄關押人的地方……有一些莫名其妙的東西跑出來,我記得有眼睛盯著你看。它會不會在講國家 隨時隨地都在盯著你的感覺?---受訪者 M4

而玩家 M1、M3 則是對《返校》裡方芮欣在愛情、家庭上的境遇,較能感同身受。在遊戲劇情裡,方芮欣與張明輝老師兩情相悅,方芮欣在家庭破碎的情況下,愛情成為她僅剩的依靠;然而,誤會導致方芮欣以為張明輝變心,而拿讀書會書單向教官告密,使讀書會成員接連受害。

玩家 M1 所感觸的是愛情部分,他表示:「我覺得我從小的價值觀,放在最

前面的就是愛情。」由於對愛情的格外重視,他可以理解方芮欣為愛情的執著,甚至不擇手段也要挽回的程度;而玩家 M3 則感觸到家庭的影響,由於他在現實生活裡經常擔任聆聽朋友訴說家庭問題的角色,可以同理地瞭解不安定的家庭無法給予孩子安全感,只能向家庭外尋求,如同方芮欣無法忍受失去愛情,在於愛情提供了她渴望的安全感。

顯示出玩家的生活經驗與價值觀,可能成為解讀遊戲文本意義的重要來源, 也影響了他們觀看文本的角度,例如,對於玩家 M4 而言,在相關科系與個人興 趣的背景下,《返校》裡對威權體制、教官監視以及言論、思想自由的呈現,成 為他最有感觸的部分,同時兩者形成相互參照的關係;對於玩家 M1、M3 而言 ,愛情與家庭是他們生活裡最重視的部分,這份價值觀便成為他們理解方芮欣處 境的視角,同樣也形成相互參照的關係。

陸、 結論與研究限制

本研究探索《返校》玩家經由遊戲敘事互動,於特定文化中所產生的遊戲經驗之主體詮釋。分析角度從閱聽人研究取徑出發,透過玩家過去的其他遊戲經驗、日常生活脈絡以及文化性先備知識,瞭解玩家如何經由遊戲敘事互動產生移情認同、集體記憶與愉悅感三方面的遊戲經驗。

第一,移情認同方面,對於玩家自我與遊戲角色之間的立場流動,使玩家在 心理上會易地而處地想像或融入遊戲角色的處境,即使個別玩家的遊戲沉浸度有 所不同,玩家依然可以認知到現實與遊戲世界的差異,也能將遊戲世界看作是游 離於現實世界之外,但與其相等的另一處真實場域,使玩家在與遊戲角色及其世 界產生互動時,會挪用人們在真實社會情境的互動模式以及情感投射。

Horton & Wohl(1956)以「準社會互動」一概念將閱聽人與螢光幕中角色的傳播過程視為互動;Melanie & Keenan(2014)指出「走進敘事世界」的情況為玩家沉浸在遊戲敘事中,以至於感到虛擬角色成為真實,故事情節實際上正在發生。當玩家對遊戲角色產生情感聯繫,例如同情或不忍等情緒,而使他們在遊戲歷程內不願意對該遊戲角色進行某些操作,或是在遊戲結束後,仍持續想像遊戲角色的心路歷程,以及遊戲世界的未來可能面臨的情境等,顯示玩家自我已從遊戲螢幕外的旁觀立場,逐漸走進螢幕內貼近遊戲角色的位置。

第二,集體記憶方面,由於記憶是處於現在基礎上對過去的重新建構,使集體記憶的建構可能是暫時性,在多元文化雜揉的社會情境下,具有不斷流動的特質(曾武清,2003)。從過去以來,人們對於二二八事件與白色恐怖的歷史記憶

,一直都處於角力的過程,尤其是年輕世代,由於缺乏親身的直接性記憶,更容易受到外在間接性記憶的影響,使不同詮釋角度的記憶,持續疊加於閱聽人的記憶圖像,並改寫或擴寫原有的記憶框架,使玩家所認知的集體記憶產生流動。

當不同的詮釋角度彼此疊合,閱聽人也不再能清楚指認不同記憶的來源,對《返校》玩家而言,相關於二二八事件與白色恐怖的記憶圖像,是在權威性歷史文本、虛構性歷史文本與閱聽人解讀之間形成三角流動關係。顯示過往由社會集體所給予的威權性歷史文本,與遊戲所述的虛構性歷史文本之間會產生交集,並匯流於閱聽人解讀的記憶圖像,在閱聽人自我的價值判斷、取捨之間流動,改寫或擴寫玩家對過去的認知,進而成為虛實交錯的文化記憶。

第三,遊戲愉悅方面,主要來自玩家經驗與遊戲文本的互文性閱讀,「互文性」又稱文本互涉,意指某個特定文本與其他文本間的相互作用,且並不局限於文學性文本,羅婷在《克里斯特瓦的詩學研究》(2004)即明確指出 Kristeva 對互文性在廣義層面的論述:「互文性把文本放入歷史和社會之中,這種歷史和社會同樣是文本(textuality)的,是作者和讀者通過把自我植入其中而加以重寫的產物。」

以《返校》為例,當玩家沉浸在遊戲體驗時,能勾動歷史記憶、民俗文化或是玩家自身過往的親身經歷等,使遊戲文本可與個人化的文本脈絡相互參照,進而作為填補《返校》中任何敘事空白或意義裂縫的來源文本,從雙重文本參照解讀、創造意義的過程產生愉悅感。

本研究基於深度訪談的資料,回應研究假設,對於玩家如何從遊戲過程獲得 移情認同、集體記憶與愉悅經驗,作為具有在地化特色的遊戲,玩家愉悅的來源 並非是還原宏大的歷史事件,而是該歷史記憶至今仍以什麼形式停留在玩家的日 常生活,當以往玩家都未曾關注到的細節,由遊戲文本細膩地表達出來,又能使 玩家察覺時,遊戲便能帶給玩家回味無窮的效果。

本研究限制在於,受訪者均屬年輕世代,對戒嚴的記憶皆是從長輩口述、學校教育等來源間接取得,可能存在因年齡差異,導致結果不具普遍解釋意義。考量到《返校》的背景設定,後續研究在對象選取上,可訪談對戒嚴具有切身記憶的玩家,可比較雙方對於遊戲敘事是否有不同的體驗與解讀落差。

柒、 參考書目

中文部分

- 史艾米(2015)。〈創傷歷史與集體記憶——作為交流型記憶和文化記憶的文學 〉,《清華中文學報》,13:283-310。
- 石安伶、李政忠(2014)。〈雙重消費、多重愉悅:小說改編電影之互文/互媒愉悅經驗〉,《新聞學研究》,118:1-53。
- 陳向明(2009)。《社會科學質的研究》。台北: 五南。
- 陳懷娟(2017)。《從玩家類型探討敘事在嚴肅遊戲中的影響》。政治大學傳播 碩士學位學程碩士論文。
- 張玉佩(2009)。〈遊戲、人生:從線上遊戲玩家探討網路世界與日常生活的結 合〉,《新聞學研究》,98:1-45。
- 張玉佩(2011)。〈線上遊戲之閱聽人愉悅經驗探索〉,《中華傳播學刊》,19: 61-59。
- 畢然、郭金華譯(2002)。《論集體記憶》,上海:上海人民出版社。(原書 Maurice Halbwachs [1950]. La mémoire collective. Paris, France.)
- 曾武清(2004)。〈虛擬社群的集體記憶與儀式傳播:一個關於「龍魂不滅」的 初探性研究〉,《資訊社會研究》,6:199-234。
- 鄭建文、趙欣童(2016年5月)。〈數位遊戲創作之敘事性探究〉,「數位創世紀研討會」,臺北市大安。
- 劉以琳、劉婉儀(2013)。〈冒險遊戲玩家心理特質與遊戲投入之研究〉,《南臺學報》,38(2):113-126。
- 蔡詩吟(2015)。《郝譽翔《幽冥物語》中的互文性與妖鬼意象研究》。靜宜大學台灣文學系碩士論文。
- 簡宏安(2015)。《遊戲模組玩家之再製碼研究》。中正大學電訊傳播研究所碩 士論文。

英文部分

- Aaron Beim(2007). The cognitive aspects of collective memory. *Symbolic Interaction*, 30(1), 7-26.
- Aarseth, E. (1997). *Cybertext: Perspectives on ergodic literature*. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press.
- Aarseth, E. (2004). Quest games as post-narrative discourse. In M. L. Ryan (Ed.), *Narrative across media: The language of storytelling*. London, UK: University of Nebraska Press, 361-376.
- Assmann, Aleida (2011). *Cultural memory and Western civilization: Functions, media, archives.* Cambridge, UK: Cambridge University Press, 395-402.
- Ang, C. S. (2006). Rules, gameplay, and narratives in video games. *Simulation & Gaming*, 37(3), 306-325.
- Barrett, M. (1997). Irreconcilable differences: Game vs. story. *Gamasutra*. Retrieved from www.gamasutra.com
- Bormann, D., & Greitemeyer, T. (2015). Immersed in virtual worlds and minds effects of in-game storytelling on immersion, need satisfaction, and affective theory of mind. *Social Psychological and Personality Science*, 6(6), 646-652.
- Braun, I. K., & Cupchik, G. C. (2001). Phenomenological and quantitative analyses of absorption in literary passages. *Empirical Studies of the Arts*, 19(1), 85-109.
- Burnett, A., & Beto, R. R. (2000). Reading romance novels: An application of parasocial relationship theory. *North Dakota Journal of Speech & Theatre*, 13, 28-39.
- Castronova, E. (2008). *Synthetic worlds: The business and culture of online games*. Chicago: University of Chicago press.
- Carr, D., Schott, G., Burn, A., & Buckingham, D. (2004). Doing game studies: A multi-method approach to the study of textuality, interactivity and narrative

- space. Media International Australia, Incorporating Culture & Policy, 110, 19-30.
- Hall, S. (1974). The television discourse-encoding and decoding. *Education and culture*, 25, 8-14.
- Hall, A. (2003). Reading realism: Audiences' evaluations of the reality of media texts. *Journal of Communication*, *53*(4), 624-641.
- Handelman, D. (2003). Towards the virtual encounter: Horton's and Wohl's mass communication and para-social interaction. In Katz, E., Peter, J.D., Liebes, T., & Orloff, A.(Eds.). *Canonic texts in media research: Are there any? Should there be? How about these?* Cambridge, UK: Polity Press.
- Holger Pötzsch & Vít Šisler (2016). Playing cultural memory: Framing history in call of duty: Black ops and czechoslovakia 38-89: Assassination. *Games and Culture*, 14(1), 3-25.
- Horton, D., & Wohl, R. R. (1956). Mass communication and para-social interaction: Observations on intimacy at a distance. *Psychiatry*, 19, 215-29.
- Jan Cannon-Bowers & Clint Bowers (2010). *Development: Technologies for Training and Learning*. New York: Information Science Reference.
- Jonathan Cohen (2001). Defining identification: A theoretical look at the identification of audiences with media characters. *Mass Communication & Society*, *4*(3), 245-264.
- Larsen, S. F., & Laszlo, J. (1990). Cultural-historical knowledge and personal experience in appreciation of literature. *European Journal of Social Psychology*, 20, 425-440.
- Lindley, C. (2002, June). The Gameplay Gestalt, Narrative, and Interactive Storytelling. Computer Games and Digital Cultures Conference, Tampere, Finland.
- Marie-Laure Ryan (2003). *Narrative as virtual reality: Immersion and interactivity in literature and electronic media*. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press.

- Marie-Laure Ryan (2009). From narrative games to playable stories: Toward a poetics of interactive narrative. *Storyworlds: A Journal of Narrative Studies*, 1,43-59.
- Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, *3*, 173-192.
- McDaniel, R., Fiore, S. M., & Nicholson, D. (2010). Serious Storytelling:

 NarrativeConsiderations for Serious Games Researchers and Developers. In J.

 Cannon-Bowers, & C. Bowers (Eds.) Serious game design and development:

 Technologies for training and learning, 13-30.
- Melanie C. Green (2004). Transportation into narrative worlds: The role of prior knowledge and perceived realism. *Discourse Processes*, 38(2), 247-266.
- Melanie, C., Green, & Keenan, M., Jenkins (2014). Interactive narratives: Processes and outcomes in user-directed stories. *Journal of Communication*, 64(3), 479-500.
- Sun-ha Hong (2015). When life mattered: The politics of the real in video games' reappropriation of history, myth, and ritual. *Games and Culture*, 10(1), 35-56.