

國立臺灣師範大學教育學系碩士論文

指導教授：方永泉 博士

惠欽格(J. Huizinga)的「遊戲人」(Homo Ludens)

人類圖像及其在教育上的蘊義

Johan Huizinga's "Homo Ludens" human-picture
idea and its meaning for education



研究生：周庚瑜 撰

中華民國一百零一年一月

謝誌

2010年一月，熱鬧的總統大選剛結束，寫下謝誌的這一天外頭的陽光耀眼，這是寒冷濕雨的台北冬天中少數出現的晴朗，我坐在熟悉的師大圖書館研究室裡，陽光直接從窗外穿透，在新鋪設的地板上留下一抹像貓般的慵懶，老舊的空調提醒我外頭有著冬天少見的溫暖。現在是個去曬太陽的好時機，只是這個想法過於奢求，因為這已是論文的最後一戰，這一段路走的艱辛，卻也走到了最後的一哩。

在求學的路上，雖然當初並不自覺，不過在寫完論文之後卻益加發現自己是個貫徹遊戲人圖像的學生，隨心所欲的自由探索、享受讀書的樂趣、忽略外在的成績效益，雖然期間不少師長提醒我要更努力於成績的追尋，只是我畢竟是那種愛唸書但不擅長考試的學生，一路走來難免跌跌撞撞不如預期。儘管如此，庚瑜如今也將從師大再次畢業，這雖然不能說是個什麼了不起的成就，但至少這些年還算是學了不少，這剛好也驗證了惠欽格認為遊戲具有促成文化發展功能的說法，人們不僅會因為外在效益而認真從事某一件事，也會為了樂趣而更把事情做好，遊戲如此，教育亦復如是，如果這篇論文能為台灣教育貢獻一些好的改變，那麼大概就是在這個想法上吧。

在寫論文的過程中，有許多人幫助過庚瑜，這真的非常感謝！指導教授方永泉老師可以說是本篇論文最重要的助產士，方老師提供許多的資料與想法幫助庚瑜構思論文，並且對於庚瑜天馬行空的想法與總是脫稿的論文進度，總是不厭其煩地細心指教，要不是有方老師，庚瑜的論文目前還很有可能在難產之中；其次，論文口委劉一民老師與楊洲松老師提供許多論文發展的安胎良方，使得論文有更適切的發展而不至於陷入文獻的泥淖之中，而與兩位老師親切和藹的互動，更印證了良藥未必苦口、有時還很順口的可能。第三，感謝所有協助過庚瑜的同學們—雅妃、昕穎、雅琦與映文，你們的慷慨協助都使得庚瑜感激在心。

另外，這一路上也有許多默默協助庚瑜的人。感謝魯先華老師，讓庚瑜總是早早下班而能夠自由地運用時間，使得論文與助理的工作得以兼顧而平衡；感謝庚瑜的家人們，老爸老媽辛勞工作讓庚瑜能夠奢侈而無負擔地唸書，儘管對我總是抱持著很高的期待，卻又得溫柔地表示而不至於給我過多的壓力；感謝琬君，能夠與你相識是我的福氣，你的陪伴與付出讓我有更多的勇氣面對挑戰。

最後，感謝上天讓庚瑜有這個機會踏入教育的領域，悠遊於哲學的思辨之中，在師大的八年以來，許多師長的關心、教導與啟發，都形塑了庚瑜。這一段八年的路走得漫長，但是這一切真是太美好了！

中文摘要

本研究旨在探討荷蘭史學家惠欽格(Johan Huizinga)的「遊戲人」(Homo Ludens)人類圖像，並進一步探討其在教育上的蘊義。

本研究採用「概念分析法」與教育詮釋學的方法來進行，首先先就惠欽格的生平背景與史學方法進行了解，以提供詮釋的基礎；其次，分析惠欽格著作中關於「遊戲人」之概念，並進而描繪遊戲人圖像；最後，論證「遊戲人」圖像作為教育人圖像的合法性與必要性，並提出其對於當今社會與教育之蘊義。

本研究的結論為：

- 1.遊戲是兼具嚴肅與非嚴肅的活動，而人則透過競爭與再現來進行遊戲。
- 2.就遊戲與文化的關係而言，文化活動帶有遊戲型式，且其發展與遊戲密不可分。
- 3.就遊戲人圖像而言，可以區分出理想與非理想兩種，而理想的遊戲人具有作為教育方法與教育目的的合法性。
- 4.發展整全的教育與遊戲的關係有其必要，除了實證上研究遊戲所具有的教育效果外，更應當擴及存有領域。

關鍵字：惠欽格、遊戲人、遊戲教育學

Abstract

This study aims at probing into Johan Huizinga's "Homo Ludens" idea and its application for education. Using conceptual analysis and educational hermeneutics, this study illustrates Huizinga's life and thoughts at first, and then depicts the human picture of "Homo Ludens", and finally argues the legitimacy and necessity to regard "Homo Ludens" as one model among educated persons in the history of education thoughts.

The conclusions of this study are as follows:

1. Play is a kind of activity combining seriousness and unseriousness. People play by contest and representation. And play has a close connection with culture
2. The relation between play and culture is close, because of that culture activities have play forms, and its development is inseparable with play.
3. The human pictures of "Homo Ludens" can distinguish to two types, one is the ideal, and the other is non-ideal. The ideal "Homo Ludens" has the legitimacy and necessity to make as a teaching method and educational purpose.
4. Developing a wholly discovery of the relationship between play and education is necessary. Beside the effects that positive researches offer, it should extend to the ontology level.

Keywords: Johan Huizinga, Homo Ludens, pedagogy of play

目次

第一章緒論	1
第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究目的	12
第三節 研究方法與步驟	13
第四節 研究範圍與限制	17
第二章 惠欽格的人與思想	21
第一節 惠欽格的生平	21
第二節 惠欽格的思想概述	29
第三節 惠欽格的成就與歷史定位	38
第三章 惠欽格「遊戲人」概念之分析	41
第一節 遊戲的特質與內涵.....	41
第二節 人與遊戲的關係.....	52
第三節 遊戲與文化的關係.....	59
第四節 遊戲人圖像的描繪.....	72
第四章 「教育人」與「遊戲人」之關係	79
第一節 遊戲作為一種教學方法之分析.....	79
第二節 「遊戲人」作為一種教育目的之分析.....	87

第三節 「遊戲人」圖像的教育蘊義	99
第五章 研究結論與建議	111
第一節 研究結論	111
第二節 研究建議	113
參考文獻	115

圖表次

圖 1 研究概念框架圖	11
圖 2 研究架構圖	16
表一 心理學遊戲理論	53
表二 理想遊戲人與非理想遊戲人	72

第一章 緒論

本章用以說明本研究之架構，第一節將敘述研究者的動機與研究的背景，進而形成本研究之問題；第二節則進一步指出本研究之目的；第三節將根據研究目的，擬定本研究所欲進行之方法與步驟；最後，第四節將說明本研究之範圍與限制。

第一節 研究背景與動機

壹、研究動機

一、教育人圖像的意涵

在教育研究中，對於人類圖像（Menschenbild; human picture）進行描述可以說是最重要的工作之一，人類圖像旨在回答「人是什麼？」的問題，它「乃是人類自我詮釋的歷史，乃是人類理論活動與實踐活動之間的轉換仲介」（馮朝霖，2000：66），人們一方面透過自我觀察進而詮釋其自身「生而為人」的意義、目的與價值，另一方面則將此一詮釋實踐於生活之中，因而「人類的自我詮釋與自我實踐乃是互為因果的，因此人類圖像的變遷並非是突然憑空產生的，而是人類對本身文化活動及生命實踐之不斷反思與探究所得」（馮朝霖，2000：66）。人們透過觀察歷史上人類對其自身理解、詮釋與實踐過程，進而促發自己本身對人類存有的詮釋。

因此，關於人類圖像的思索乃是人們用以回答「人是什麼？」此一問題的答案，人類圖像作為一種人類自我詮釋的過程，乃是在所謂的形上鄉愁（metaphysical nostalgia）之中尋找其自我認同（馮朝霖，2000：66-68），而教育作為一個「教人成人」（賈馥茗先生之用語）的歷程，則勢必對於「人是什麼？」

的問題進行回答，就所教之人而言，其人類本質（human nature）可能為何？而就其所欲成之人，其人類理想（human model）應當為何？石中英（2002：106）更進一步詮釋教育領域中人的形象的重要性，他認為「（教育領域中的人類圖像）既是人類自我意識變革的一個必要組成成分，又是推動人類自我意識變革的一個重要途徑。因此，重塑教育知識中『人的形象』也就意味著：深入地考察廣泛社會生活領域中人類自我意識的變革，並將其應用到教育理論的建構和教育實踐的變革中來」。人類圖像與教育人（the educated person）圖像具有密切的關聯，一來不同的人類圖像影響著教育活動，因為教育活動始自人類圖像的詮釋開始，進而形構相對之教育目的、課程教學、甚至影響師生關係等，二來教育亦是形塑未來理想人類圖像的過程，由此可知，人類圖像對於教育工作之重要性可見一斑。

二、當前教育人圖像及其批判

這些關於「教育人圖像」的問題，在教育活動之始便為最重要的活動之一，在西洋教育史中，對「教育人」圖像進行描述有相當豐富的論述，例如 Nash 等人（Nash, Kazamias & Perkinson, 1965）所著的《教育人：教育思想史研究》（The educated man: studies in the history of educational thought）中，便曾從西洋教育史的發展，歸納出如柏拉圖（Plato, 約 424-348 BC）的衛士（the guardian）、愛蘇格拉底（Isocrates, 約 436-338 BC）的演說家（the orator）、芝諾（Zeno of Stoa, 約 334-262 BC）的斯多葛（the stoic）、奧古斯丁（St. Augustine, 354-430）的基督徒（the Christian）、阿奎納（Thomas Aquinas, 1225-1274）的教父（the scholastic）、伊拉斯莫（Desiderius Erasmus, 1466-1536）的古典人文主義者（the classical humanist）、康美紐斯（John Amos Comenius, 1592-1670）的泛智主義者（the pansophist）、洛克（John Locke, 1632-1704）的紳士（the gentleman）、盧梭（J.-J. Rousseau, 1712-1778）的自然人（the natural man）、赫胥黎（Thomas Henry Huxley,

1825-1895) 的科學人文主義者 (the scientific humanist)、馬克思 (Karl Heinrich Marx, 1818-1883) 的社群人 (the communal man)、杜威 (John Dewey, 1859-1952) 的反省人 (the reflective man)、依略特 (Thomas Stearns Eliot, 1888-1965) 的文化人 (the cultured man)、布柏 (Martin Buber, 1878-1965) 的存有人 (the existential man) 以及斯金納 (Burrhus Frederic Skinner, 1904-1990) 的計畫人 (the planned man) 等教育人的圖像。

在西洋教育對人類圖像的論述中，理性人 (Homo Sapiens) 的圖像影響著教育理論極深，蓋此一主張認為人因為具有理性的能力而與其他物種相較之下更有智慧，因此在教育上，培養學生理性的發展與整全並且使之能夠運用於生活上便成為教育上的重要主張，柏拉圖可以說是第一位將此一觀點發揚光大並建構出具體教育制度者，而後亞里斯多德 (Aristotle, 約 384-322 BC) 進一步分析理性的內涵，他對於理論理性 (theoretical reason) 與實踐理性 (practical reason) 的論著亦成為今日品格教育的理論來源之一；中世紀關於神學理論的辯論，促使教父們本著邏輯的推理提供基督教深刻的內涵，而激烈爭辯的師生學術團體遂演變成今日大學之母大學；時至啟蒙運動 (the Enlightenment)，理性的機械宇宙觀使人們充滿信心，冀望著探索世界運行的法則來掌握自身的命運，唯實論 (Realism) 與泛智 (pan-sophism) 的主張便成為了此一時代的特色。

其次在工業革命之後，因為科學的發展逐漸帶動社會朝向工業化、機械化甚至科技化的道路邁進，機器漸漸取代人力，人們儘管自古便會使用工具，但卻從未如此時一樣發揮如此巨大的威力，工業時代對於工具的重視，遂使得在教育領域中亦有「工具人」(Homo Faber) 的提出，其主張現代的人們應該要像工匠 (craftsman) 一樣，樣能夠熟練的使用工作甚至具有科學的計畫思惟，以致能在工商業社會中，透過掌握原料而製造器物以謀生，換言之，製造出來的東西「有沒有用？」便成為工匠人的終極關懷。

然而，現今理性人與工具人的描繪卻受到了挑戰。就前者而言，對理性的重視受到以後現代（post-modernism）為首的質疑，儘管類似的聲音在啟蒙時代時便有，然而兩次世界大戰卻帶給人們最深刻的反省，人們儘管在科技上日新月異，但是對於啟蒙以來長久相信理性能促進社會進步的說法卻感到質疑，對於理性與進步也已不再抱持著與啟蒙時代相同的樂觀態度。而這樣的主張反映到教育上，則可以看見對於過去單一重視智識層面教育的批判，而朝向一種多元且更具有文化背景脈絡的敘事方式，並且與新馬克思主義（neo-Marxism）以及批判教育學（critical pedagogy）、女性主義教育學等諸多的新思潮相互激盪，在教育上產生了很大的影響。

就後者而言，儘管工匠人透過工具發揮極大的效益，但卻也暴露出兩個危機（Weintraub, 1966: 216-217）：其一，控制自然的企圖將破壞文化的和諧；其次，工匠人則隨時都擔心失去他的工具，因此終生都受到機械化的不斷威脅。而按照鄂蘭（Arden, 1998: 154）的說法，「工匠人」的迷思源自於錯誤地連結意義與目的，人們錯置地將「為了某個行為」（in order to）當作「為了某個目的」（for the sake of）的內容而不斷追求實效性，從事一個行為與否的標準取決於現在這個行為是否將有利於接下來的行為，而吊詭的是此一作為追尋意義標準的實效性乃是建立在無意義之上，從而造成人們只能一味地加速生產與消費的速度，而失落其意義。例如當今的高等教育機構在學術資本主義的浪潮之下，學科的實效性（performativity）成為政府補助、師生投入與否的重要標，工具理性思維的膨脹使得人文社會學科邊緣化（陳伯璋，2005），亦可視為工具人之濫觴。

三、遊戲人作為教育人圖像的可能

從上述的論述中，吾人可以發掘教育人圖像在某種程度上都反映了該時代的脈絡，不論它們是作為一種社會的反動或者是社會的符應，都暗示著不同的時

代必然存在著不同的教育人圖像。然而，在人類文明的發展過程中，遊戲作為一種特殊而重要的活動卻始終沒有列為教育人圖像描繪的內涵之一，在西洋教育史的發展中，遊戲的概念並非從未出現，例如文藝復興時期西班牙的著名教育家威夫斯（Juan Luís Vives, 1493-1540）就曾經這樣定義學校：「學校稱為 Ludus，那是文字的遊戲所；因此，學習文字，就如同玩球、玩圈子與骰子一般的有興趣。而希臘人稱學校為 Schola，那是休閒之所在，因為學校是吾人從事研究時，心靈安靜舒適的地方」（引自林玉体，2005：162）。其後，福祿貝爾（F. W. A. Fröbel, 1782-1852）對於兒童遊玩有很特殊的解釋，他認為兒童透過遊戲「乃是將外在世界內在化」，是一種「內在生活及活動的獨立外在表現」以及「強化力量最好的心靈洗澡」（引自林玉体，2005：328），甚至在哲學領域之中亦有人認為遊戲概念的重要性，「猶如在傳統哲學中，真理（truth）、知識（knowledge）、意義（meaning）與價值（value）一般」（Livescu, 2003），但是在教育領域中，對於遊戲的理解多停留在應用的層面，而「針對遊戲的探討，卻多隻停留在認知發展的心理層面，對於遊戲所蘊含的深層存有學意涵，似乎未受到應有的關注與重視」（劉育忠，1999：16）。

然而，著名的歷史學家惠欽格(Johan Huizinga, 1872-1945) 曾經提出「遊戲人」(Homo Ludens)¹的想法，他認為人除了理性人與工匠人之外，「遊戲人」亦將在命名上佔有一席之地（Huizinga, 1955: I）。惠欽格以其身為文化歷史學者的身分，為遊戲開拓了不同的研究取徑，他透過觀察中世紀與進入二十世紀之交的歷史，發覺到人除了理性人與工具人的形象之外，還有一種「遊戲人」的存在，正如歐陽教所闡釋的，「人不但會思考、造工具、更重要的是，真會玩」（歐陽教，

¹ 在本研究中，「Homo Ludens」一詞之意義有二，其一是指惠欽格於 1938 年所出版著作之名稱，另一則是一種人類圖像，為避免混淆，本研究對於前者將翻譯為「遊戲的人」，而對於後者則為「遊戲人」。另外，在惠欽格的看法中，從事遊戲的人並非全部都是（理想的）「遊戲人」，因其可能是一種非理想的樣態，因此在本研究中，對於從事遊戲者則概括稱為「遊戲者」，以示其與「遊戲人」有別。

1994：8)。但惠欽格所言的「遊戲人」並不只是在聲稱人很會玩而已，事實上人不僅很會玩，並且還玩得很好。在惠欽格的看法中，遊戲的進行還與文化的發展有密切的關係，因為「文化起於遊戲的形式，並且文化一開始便遊戲著。」（Huizinga, 1955: 46）。也因為他對於遊戲的重視及其不同以往的分析模式，惠欽格不僅成為「當代被引用最多的遊戲理論家之一」，他對於遊戲的研究更「樹立了一塊重要的里程碑—開創了遊戲現象本質的研究，啟迪了神奇的遊戲現象與人類文化之間奧秘的探查，並為『遊戲世界』與『真實世界』之間錯綜複雜的交互關係，導引了新的研究模式」（劉一民，1982：1），而此一觀點或許有助於闡釋當前的教育人圖像。

貳、研究背景：遊戲人圖像在當前社會的重要性

一、遊戲時代的來臨

若將遊戲視為一種追求樂趣的行為類型（behavior）與氣質傾向（disposition）（梁培勇，2006），則現今社會可以說是一個「遊戲時代」！在這個「遊戲時代」之中，儘管資本主義追求成效而貶低享樂的工作倫理充斥著現代社會人們的心中，但弔詭的是後工業（post-industry）社會造成工時縮短、閒暇增加所致使的遊戲時間的增減，卻造成人們另一方面又強調遊戲與生活的關連，並將諸如休閒、娛樂的遊戲行為視為工作的目的，而伴隨科技的發展，人們如今擁有幾乎不受時空限制的遊戲機會，從掌上遊樂器到現今的智慧手機，人們幾乎無時無刻都受到遊戲的驅使。

綜觀近年裡，與遊戲相關的事件便幾乎是一整年的大事紀，大型賽事接二連三地舉辦，從我國舉辦的世界運動會（The World Games, 2009）與聽奧（Deaflympics, 2009），到全球規模的北京奧運（Olympics, 2008）與南非世足（FIFA, 2010），更遑論MLB與NBA等職業比賽的總冠軍，無一不吸引人們為之

注意、投入與瘋狂；甚至我們若採取一個寬鬆的角度來界定，近來剛結束的選舉²，飄揚的旗海也像極了球場旁穿著支持球隊衣服的觀眾，彼此爭奇鬥豔佔據最顯眼的位置，而候選人的唇槍舌戰猶如拳擊手拳頭，希冀著將對手打倒在地；博弈的概念換了個投資的外衣，進入人們錙銖必較的生活裡，保險的運作何嘗不是一種金錢與特定情況（如生病或出意外等）的賭注？股匯市的行情、期貨與基金甚至貴金屬的買賣，儘管做了再多的功課，不也還總是存在著某種賭注與機運的成分嗎？

遊戲充斥著社會的每個角落與每個層面，這樣的情況不僅改變原先遊戲的內涵，甚至也影響到整體社會的運作。在過去，拉丁文中「遊戲」(ludus)原本的意義包含了「一個運作肉體或心靈的地方」(Simpson, 1959: 352)，具有指涉某個地方的意義，亦即遊戲可以明顯的標示出遊戲的範圍。然而如今遊戲具有特定空間的意義逐漸減少，似乎原本必須要限定在某處的遊戲，如今不論任何地方都可以進行。質言之，過去遊戲必須要限定在某些「遊戲場所」才可以進行，儘管舊有存在於某一特定範圍的遊戲依舊存在，然而這樣的界限在現代社會卻逐漸模糊，但事實上遊戲則進入生活的每一個層面。

在這樣的「無處不遊戲」的社會中，遊戲精神滲透到生活的各個層面，它衝破了原先與工作、嚴肅事務之間的藩籬，並且更加堂而皇之地走到了嚴肅事務與工作的領域，人們追求樂趣的衝動不因從事嚴肅的行為而減少，相反地，正因為從事的是嚴肅的行為，又或者平日已經受夠了太多嚴肅事務的要求，因此更需要一些追求樂趣的活動作為調劑身心的良方。這樣的傾向在社會上則反映的是一種遊戲化的傾向，甚至「在（當前的）遊戲化社會裡，規格主義死亡，條理化、制度化的社會秩序，被注入了虛構、誇張、幻想的新風格。」(李永清譯，1990：I)

² 研究者此段論述所指的是 2010 年中華民國直轄市市長暨市議員選舉。

二、遊戲時代對於教育的誤解或啟示

在常識中，人們總是把教育與遊戲對立起來看待，因為與其說教育是一種如同遊戲般無嚴肅目的且自由的行為，倒不如是兼顧過程與結果的嚴肅工作。誠然，教育是一個「工作—成效」(task-achievement)的概念，它不僅是形塑品格的歷程，亦是脫離階級再製的社會選擇機制，然而隨著它所肩負的功能影響一個人的發展甚鉅，當施教者與受教者過度重視其外在目的時，教育成了為未來工作所做的準備，將使得受教育這件事更像是學生應該接受的「工作」，也因此「勤有功，(嬉)戲無益」的想法便往往容易佔了上風，特別是格外重視效能與產出的現代績效社會，教育的效果與功用成了更受到關心的面向，由於教育工作者常常會認為遊戲既不是嚴格的智慧訓練，又脫離了實際生活範圍，例如《教育大辭書》中便認為遊戲指的「是心靈或身體活動並無其他目的，只是活動而已；故而活動並無嚴肅性，只是恣意嬉戲，和工作的性質相反」(教育大辭書編纂委員會主編，賈馥茗著，2000：947-948)，所以遊戲在教育歷程並不被認為具有很大的價值，並進而忽略其重要性(教育大辭書編纂委員會主編，詹棟樑著，2000：953-954)。

然而，遊戲時代的來臨也影響著教育，在現今的教育領域中，我們可以發現實際教育場域中有許多遊戲的成份。在課程上，教案的製作加入了能引起動機的遊戲活動，探索教育也成為了非正式課程之一，甚至學校也舉辦運動會、園遊會甚至是演唱會，以及無數包括了英語合唱、詩詞朗讀、籃球拔河、甚至是整潔、秩序或成績等等的競賽；在學校建築上，學校脫下了原先單調的外衣，而換上更為活潑生動的校園營造；在師生關係上，有的校長會在開學日來個角色扮演，在校門口化身成聖誕老公公與學生握手、發糖果，然後在畢業時則扮成該年度的電影男主角，來個客串演出。尤有甚者，遊戲的諸多特性也被用來詮釋為教育的功能，例如先前有新聞報導以「玩機器人」來解釋學習的動機，而最終考上研究所的美談(NowNews，2010)；又或者在課程以及教學上融入一些遊戲的活動，讓

學生的學習更有效果（林久原，2003；郭宗斌，2009）；甚至更進一步以遊戲的精神來詮釋教育的真正意義（劉一民，1999；黃瑞琴，2009）。

在教育哲學領域之中，我國較早對遊戲進行教育哲學方面論述者為歐陽教，其曾於〈群育的哲學分析〉（歐陽教，1994）一文中指出，群育的困難之處在於嚴肅性與遊戲性間的拿捏，兩者失衡則不免過於緊張嚴肅或過於疏離鬆散，歐陽教更進一步提出應以適當的嚴肅性（favourable seriousness）與合理的遊戲性（reasonable playfulness）作為群育的判斷規準，一來避免因為不適當的嚴肅性造成超嚴肅（hyper-seriousness）、低嚴肅（hypo-seriousness）或假嚴肅（pseudo-seriousness），二來合理的遊戲性則可以使群育好玩（playfulness）但又不至於過於鬆散而流於放任脫序。為使遊戲性與嚴肅性兩者可以結合，歐陽教乃引借了惠欽格的解釋，「在遊戲中，自有其真善美的嚴肅性，此適度的嚴肅性並不扭曲遊戲的趣味性，...，遊戲活動綜合自由與紀律兩種因素，如能合理運用，...，則遊戲活動應有其合理的遊戲性與嚴肅性，也應有其高度的可行性（practicability）與群育價值」（歐陽教，1994：8-9）。

從上述的分析看來，歐陽教對於群育的規準分析，事實上在一般的教育上也有其運用的價值，蓋不論對於五育中的群育或其他四育而言，適當的嚴肅性與合理的遊戲性都是理想教育所不可或缺的，就以智育而言，適當的嚴肅性可解釋為學習內容必須要具有認知的價值，因此無法認知的或不值得認知的便不是教育，而遊戲性更是使教學活動有效的要素之一。由此可知，教育與遊戲的關係著實相當密切，教育工作者實有注意之必要。

然而另一方面，我們也可以發現現今教育領域的問題，有一部分也來自於遊戲的現象，例如學生間的阿魯巴遊戲³該如何界定是一種打打鬧鬧的遊戲？亦

³ 「阿魯巴」是一種常見的群體遊戲，通常對像侷限在年輕的男生，其遊戲的進形是以一群人抓取某個男生的四肢後，抬離地面並且以胯下對準某物加以磨蹭、甚至撞擊。另根據郭怡伶（2005）的分析，阿魯巴是男性友誼的表達卻也是一種欺凌他人的方式。

或是一種校園性霸凌的行為呢？而方永泉（2003：88）亦提及遊戲對於現今教育領域的滲入，教育工作者應更進一步思考「遊戲介入了教育空間中，對於教育空間會不會造成質變？這種質變到底是正面的或是負面的？教育空間有沒有可能擺脫遊戲的影響？在教育過程中，有沒有可能產生遊戲化的教育空間？或是說我們也可以更積極一些，寓教育於遊戲之中，將遊戲空間改造成為教育性的遊戲空間呢？」顯然地，在現今這個「遊戲時代」中，遊戲在教育中理當扮演一個重要的角色，但因為過往現代化的發展，使得人們對於工作的重視程度漸高於遊戲，以至於將遊戲與教育分割來看。儘管如此，遊戲在現今社會中則扮演了作為調劑身心的行為，並且有逐漸擴展至社會各層面之勢，其重要性與影響力日增。

參、問題意識

由上述論述可以發現，教育工作者對於人類圖像進行分析與詮釋，進而勾勒出時代的教育人圖像；其次，以遊戲人圖像來理解現今社會的現象，似乎更有助於人們對於當前人類圖像的理解，然而，在此一研究概念框架之下（如圖 1），遊戲人圖像與教育人圖像的意義與關聯卻未充分開展，而兩者的概念間仍存有疑義，並且就教育與遊戲關係之實然面而言，教育已受到遊戲的影響，教育工作者對於此一現象不僅無法置身事外，實則更有瞭解之必要。

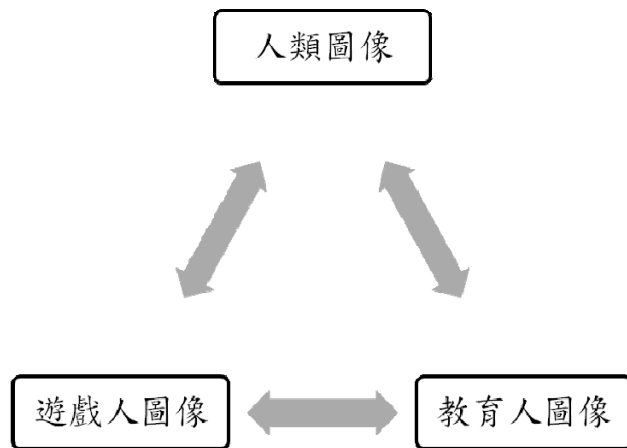


圖 1 研究概念框架圖

資料來源：研究者自繪

因此，本研究意欲以惠欽格的「遊戲人」圖像作為研究的主題，從教育哲學的取徑出發，透過存有學（ontology）作為「研究存在或實在之基本範疇與結構的一門學問」（林逢祺譯，1996：221）的角度，將遊戲視作為一種人類存在的基本範疇，進而探討惠欽格的「遊戲人」作為人類圖像的意義與重要性。基於以上原因，本研究遂以「惠欽格的『遊戲人』（Homo Ludens）人類圖像及其在教育上的蘊義」為題。

第二節 研究目的

研究者假設當前教育的問題在於教育與遊戲關係的混淆，這樣的混亂乃是源自於吾人對教育與遊戲關係的理解不足，造成教育系統呈現出支持遊戲與反對遊戲兩種不同主張的論述，而反映在制度面上則是教育工作者一方面在課程上添加了遊戲的活動；另一方面卻認為教育要求學生追求學業成就、避免遊戲。而這兩種不同的主張都運作在學生的身上，造成學生在辨別遊戲與非遊戲事務上的錯亂，將遊戲錯置為非遊戲，則學習的壓力無法消解，將非遊戲誤視為遊戲，則終將虛晃度日，迷失於遊戲的吸引力之中。

因此，透過本研究對於惠欽格之「遊戲人」圖像的理解與詮釋，在消極方面釐清吾人目前對於遊戲的誤解，在積極方面則建構教育與遊戲關係之論述，一來解釋當前教育的許多現象，二來將對日後遊戲在教育領域上的運用，提供遊戲在教育哲學方面的理論基礎。本研究之目的在於澄清惠欽格所提出之「遊戲人」人類圖像的內涵，並藉此理解當前社會與教育的許多現象，進一步詮釋遊戲在教育中的蘊意。具體的研究問題包含以下幾點：

- 壹、惠欽格提出的「遊戲人」人類圖像為何？其「遊戲人」圖像有何內涵與特點？
- 貳、惠欽格的「遊戲人」人類圖像可否作為一種成為教育上的目標？此種圖像與教育的關係為何？兩者應如何互動？
- 參、當代社會及教育應如何看待遊戲及其所帶來的影響？教育與遊戲關係的誤解可能造成什麼樣的問題？「遊戲人」人類圖像對當今社會有何啟示？

第三節 研究方法與步驟

根據研究之目的，本研究打算採用「概念分析」(conceptual analysis)與「詮釋學」(hermeneutics)的方法來進行，前者用以釐清惠欽格關於遊戲的論述以及「遊戲人」圖像的看法，後者則用以理解惠欽格的「遊戲人」圖像，並據以分析當前教育現象、詮釋遊戲與教育的關係。

就概念分析的方法而言，乃是透過辨明一個特殊概念在使用上的不同方式，藉此達到清晰的程度(Feinberg, 1983: 97)，其策略包含了以下三種(李奉儒，2004：88-91)：發生型(generic type)的概念分析將處理概念要符合乃些特性才可以聲稱為此一概念的問題；若當一個概念有不同定義的情況下，將運用區別型(differentiation type)的概念分析，指明對同一個概念的不同定義中，其區別的標準是什麼；又若同一個概念存在兩個以上，並且隨條件而變，將運用條件類型(conditions type)的概念分析，指出在何種條件下才可以說是此一概念。在本研究中將針對惠欽格對於遊戲與「遊戲人」人類圖像的論述進行概念分析，包括其對遊戲的定義、遊戲與嚴肅、自由以及假裝等概念的關係，進而澄清不同概念的意涵。

就詮釋學的方法而言，本文採用 Danner 的教育詮釋法 (pädagogische hermeneutik) (引自梁福鎮，2000：229-232)，在對「遊戲人」人類圖像進行意義的解釋時，將採用「預先準備的詮釋」(vorbereitende interpretation)、「文本內在的詮釋」(textimmanente interpretation)與「交互合作的詮釋」(koordinierende interpretation)等三種策略，首先將澄清研究者的問題意識與待答問題；其次，對於文本將進行文本不同段落間的詮釋循環，以釐清之中的關係；最後，交互合作的詮釋旨在使研究者理解文本之意義，並且在理解與詮釋的過程中，研究者將盡力揭露自己有意識或無意識的先前假定。因此在本研究中，研究者將先說明自己的研究動機與問題，作為詮釋的基礎，接著對惠欽格的生平與哲思進行梳理，

以期建構彼此的交融視野，而在閱讀文獻的時候，將與文本進行對話與詮釋，並且對照當前教育問題與社會文化，為教育提供「遊戲人」人類圖像可能的蘊義與啟示。

本研究將根據研究之目的，以上述之方法進行。具體的步驟（參見圖 2）包含如下：

壹、 瀏覽主要文本《遊戲的人》（Homo Ludens）一書，求得重點的理解。

在惠欽格的著作中，儘管在許多部分都有關於遊戲之論述，然而較以系統化提出者乃是《遊戲的人》（Homo Ludens）一書，因此在本研究中，研究者首先將大致瀏覽《遊戲的人》一書的內容，並進一步摘記概要，對於此書中的重要概念加以整理。

貳、 將研究資料的廣度延伸到次要文獻，包括惠欽格的相關著作與後世的評傳，勾勒出惠欽格思想的概括輪廓。

此一部分乃是研究者希望建立足堪詮釋惠欽格「遊戲人」人類圖像的視野交融基礎，因此次要文獻大致上包含三個面向，其一是惠欽格的著作，另一則為關於惠欽格生平的論述，最後則針對惠欽格在史學研究上所採取的典範與方法之相關論述加以蒐羅。

參、 運用概念分析的方法提取文本中與「遊戲人」人類圖像有關的概念主題，描繪「遊戲人」人類圖像。

惠欽格在《遊戲的人》一書中，對於與「遊戲人」人類圖像相關的概念主題大致上可以區分成三個層面，首先是針對遊戲的特質與內涵；其次是遊戲與人的關係；而最後則是遊戲與社會文化的關聯。而此三層面分別構成本研究第三章各節，並進一步根據分析所得描繪「遊戲人」的圖像。

肆、 建構惠欽格、後世評論者與研究者三者間的詮釋循環，據以詮釋「遊戲人」的概念在現今社會的啟示，及其在教育上的蘊義。

本研究將對於惠欽格的「遊戲人」人類圖像所進行之分析與詮釋，視為研究者、後世評論者與文本間的對話，透過彼此的交流，意義、理解與應用於焉產生，進而指出其在社會的啟示與教育上的蘊義。

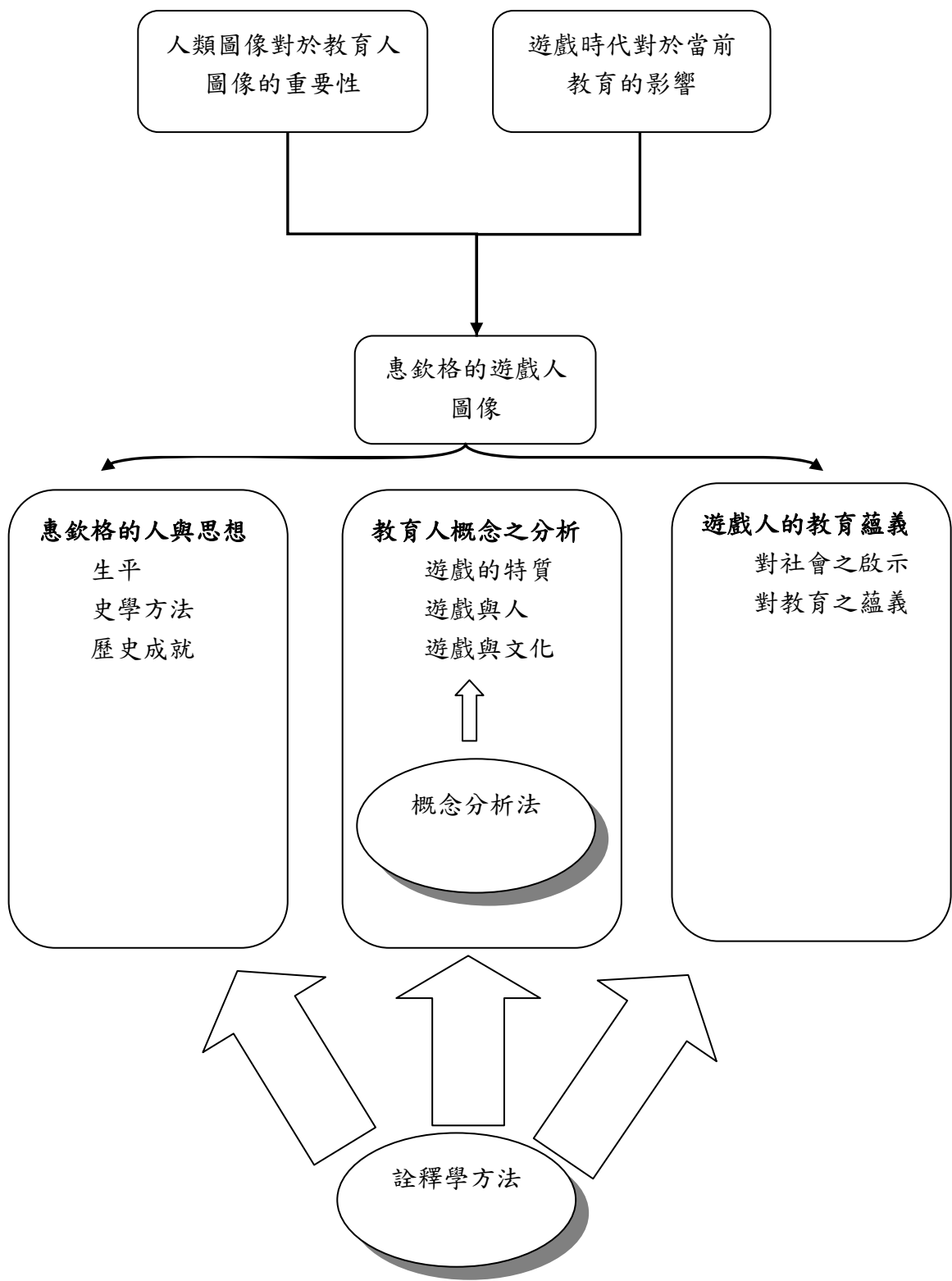


圖 2 研究架構圖

資料來源：研究者自繪

第四節 研究範圍與限制

壹、研究範圍

本研究的主題為惠欽格之「遊戲人」人類圖像，研究的範圍共分三個部份，大致上可以分為以《遊戲的人》為首的惠欽格著作、對於惠欽格的相關評論以及針對惠欽格的「遊戲人」概念進行闡發的論述。

在惠欽格的著作方面，包括《遊戲的人》(Homo Ludens)、《中世紀的秋天》(The Autumn of the Middle Ages)、⁴《伊拉斯謨傳》(Erasmus and the age of reformation)與《荷蘭史家視野中的美國》(America: A Dutch Historian's Vision, from Afar and Near)，並參考惠欽格之論文集《人與思想》(Man and Ideas)。其中，《遊戲的人》一書為本研究之主要文獻，為惠欽格對於遊戲最有系統說明之著作；《中世紀的秋天》為文化史(culture history)上最著名的代表作之一，該書呈現了惠欽格對於布克哈特(Jacob Burckhardt)的批判，並且也透過對中世紀的觀察與瞭解，形塑了惠欽格初步的遊戲概念；論文集《人與思想》則為惠欽格的歷史方法論最主要的依據。

關於惠欽格的相關評論部分，包括 Otterspear 對惠欽格所寫的傳記-《秩序與忠誠》(Orde en Trouw over Johan Huizinga)，該書不僅記載了惠欽格的生平，

⁴ 該書的原文為 Herfsttij der Middeleeuwen，此書之英譯本有許多不同的書名，其中 Herfsttij 的翻譯包括了秋天(autumn-)、衰落(waning-)、衰退(decline-)、收穫(harvest-)與末期(evening-)等，Peters and Simon (1999) 在 The new Huizinga and the old ages 一文中對於版本的改變有相當深入的說明。而在本研究中，研究者所能蒐集到的兩個版本為 Hopman 在 1924 年翻譯的 The waning of the middle ages 與 Payton and Mammitzche 在 1996 年翻譯的 The autumn of the middle ages，另外還有根據後者、由何道寬翻譯的簡體字版《中世紀的秋天》。在兩個不同的英譯版中，譯者都回應了與原版的差異問題，其中 Hopman 也承認自己並不是根據原著所進行的翻譯，而是根據原作者指導之下「調整、刪節與合併」的版本(Huizinga, 1976:1)，因此可知由 Payton and Mammitzche 所翻譯的版本應為較接近惠欽格荷蘭文之原著，故本文皆以《中世紀的秋天》作為 Herfsttij der Middeleeuwen 此書的中文翻譯。

更對於惠欽格一生中幾個相當顯明的概念進行闡發；其次為對於惠欽格在歷史研究上的相關評論，包括了 Karl J. Weintraub 《文化的視野》(Vision of culture)，該書主要是在說明惠欽格對於文化的看法；Donald R. Kelley 《歷史的命運》(Fortune of history)，則就惠欽格的師承與著作作一引介；Frank Ankersmit 《神聖歷史經驗》(Sublime historical experience)，該書聚焦在惠欽格的「歷史經驗」(historical experience)；C. Antoni 《從歷史到社會學》(From history to sociology)。這個部分主要是針對惠欽格的歷史方法作一整理。

最後則為論述遊戲與教育關係的相關書籍與文章，包括 Roger Caillois 的《人、遊戲與競賽》(Man, play and game)、Brian Sutton-Smith 的《遊戲的模稜兩可》(The ambiguity of play) 與《遊戲與學習》(Play and learning)。

貳、研究限制

本研究之限制包含研究典範與研究資料兩個面向。首先，在研究典範上，本研究作為一種學位論文的形式，其本身便蘊含有某種理性論述、甚至是學術規訓 (discipline) 的成分，因而在論述上所強調的是概念釐清、分析詮釋，而文學創造、譬喻修辭等運用則較少。換言之，本研究可以看作是以「理性人」(Homo Sapiens) 的角度對「遊戲人」(Homo Ludens) 所提出的探問，而非以「遊戲人」的立場來詮釋「遊戲人」自身的圖像，就某種程度而言，此一立場便是一種對於「遊戲人」圖像的駁斥，然而為求立論之清晰，研究者乃將「理性人」的立論基礎視為一種必要之惡，蓋理性的論述乃是正確詮釋「遊戲人」圖像的基礎，而此一立論基礎便構成本研究的限制之一。惟研究者雖從「理性人」的角度出發，但在研究的過程中亦思考自身作為「遊戲人」的可能，並進一步對照自身成長之經驗，以求能夠順利出入於遊戲文本與理性論述之間，對「遊戲人」進行合理但又具有遊戲精神之論述。

其次，在研究資料方面，本研究的限制包含了不同語言間的轉換以及文獻的遺漏兩部份。就前者而言，由於惠欽格的相關著作主要是以荷蘭文進行論述，而後翻譯為德文、法文、英文與中文，本研究受限於研究者的語言能力，因此參考的資料為英文與中文的文獻，在一手資料無法閱讀的情況下，本研究採用許多二手資料作為資料來源，其中不同翻譯者對於概念的詮釋或許會包含其意識形態的成分，因而構成研究限制之一。唯對於此一限制，本研究乃從廣泛閱讀惠欽格的著作來加以澄清，以期減少翻譯者的誤差。就後者而言，惠欽格的不少英文著作均已絕版，研究者雖盡力蒐集，仍有缺漏之處。其中，在惠欽格的相關著作中尚缺《明天即將來臨》(In the shadow of tomorrow)。儘管如此，在研究的過程中仍將持續蒐羅，以求文獻分析之完整。

第二章 惠欽格的人與思想⁵

本章主要用以釐清惠欽格的背景生平、思想概念與歷史定位，第一節將概述惠欽格的生平；其次，第二節將進一步探討惠欽格的思想，包含其文化史學的典範與其歷史方法；第三節則總結惠欽格在歷史上的定位，及其在史學研究與遊戲研究上的貢獻。

第一節 惠欽格的生平

在歷史上，尼德蘭（Netherlands）⁶從中世紀以來是西歐重要的貿易中心之一，特別是之中依靠航運發展的荷蘭（Holland），它在商業上的發展、宗教上的寬容與政治上的自由使得這個國家能容納不同的聲音，因而在十七、八世紀時，因為商業所帶動的哲學、藝術上的成就而有「黃金時代」的美名（張淑勤，2005），林布蘭（Rembrandt van Rijn, 1606-1669）在繪畫上為荷蘭留下了一席之地，在阿姆斯特丹磨鏡片維生的史賓諾沙（B. de Spinoza, 1632-1677）在逃避宗教爭端之餘構思了《神學政治學》（*A Theologico-Political Treatise*），格勞秀斯（H. Grotius, 1583-1664）在英國憲政與法國專制的政體兩難中找出新的領域，透過《戰爭與和平法》（*De jure belli ac pacis libri tres*）為國際法打下了理論基礎。

⁵ 「人與思想」的靈感來自於惠欽格的論文集《Man and Ideas》，該書為現今英語世界中蒐羅惠欽格的文獻較完整之著作，以此為名一來表示對此書在研究惠欽格時所能提供的貢獻以示推崇，二來則勉勵自己，希望能對惠欽格的生平與哲思有深入的考察與瞭解。

⁶ 尼德蘭地區（Netherlands）在字面上的意義指的是低地國（the low countries），包含比利時（Belgium）、盧森堡（Luxembourg）與俗稱荷蘭（Holland）的尼德蘭（Netherlands），其中荷蘭的正式國名為尼德蘭王國（Kingdom of the Netherlands），荷蘭為其中最大的一省。在本研究中，為避免「尼德蘭」一詞可能造成尼德蘭「地區」或尼德蘭「王國」的混淆，因此將以「荷蘭」一詞代表尼德蘭王國，尼德蘭一詞將統一指尼德蘭地區、亦即低地國地區的三個國家。此外，當指涉之地區為「尼德蘭王國中的荷蘭省」時，將以「荷蘭省」作為其稱謂。

然而時序進入十九世紀，民族主義的浪潮席捲了西歐，尼德蘭王國自始便是一個多族群的國家，它的北邊偏普魯士與新教，而南邊則宗法國與天主教，因此在 1830 年比利時與荷蘭分裂成兩個國家，荷蘭失去了原先工業基礎較佳的地區，只剩商業的榮光可供憑弔，然而畢竟地小物寡，在工業化的進展中逐漸失去領導歐洲的位置。

壹、童年時期（1872-1885）：遊戲興趣的萌芽

惠欽格在 1872 年出生於荷蘭最北部的城市格羅寧根（Groningen），這個看似一般中產的家庭卻不甚平靜，在過去，惠欽格的家族一向擔任神職工作，惠欽格的父親 Dirk Huizinga 一開始也接受神學教育，不過卻因失去了信仰而放棄，然而當門諾派（Mennonite）的祖父 Jacob Dirk Huizinga 要求他的兒子以從事神職工作為目的而繼續接受神職教育時，Dirk Huizinga 卻以逃學與自殺為威脅，並且染上了梅毒（施輝業譯，2008：5-6）。日後，Dirk Huizinga 成了格羅寧根大學（University of Groningen）生理學（physiology）教授，並且娶 Jacoba Tonkens 為妻，並將他們其中一個小孩取名為約翰·惠欽格（Johan Huizinga）。

惠欽格自小就對歷史很有興趣，惠欽格曾言自幼「對名字著了迷」（施輝業譯，2008：12），特別是對於古代的名字格外著迷，諸如貴族的人名與背景、河流或城市的地名等，此外，惠欽格與他的哥哥收藏了許多古老的錢幣，並不時研究，其中最古老的一個還可以追溯到十六世紀（施輝業譯，2008：11）。

他在七歲的時候曾經看過一個慶祝 1506 年 Edzard 伯爵進入格羅寧根的遊行盛會，「他著迷於（活動的）壯觀與色彩斑斕的服飾、慶祝自己國家光榮過去的化妝舞會與模仿的英雄主義，這些不僅喚起惠欽格的想像力並培養了他自己孩童

時的遊戲感 (sense of play)」（Anchor, 2001：65）。而後，惠欽格日後認為此一事件使他自己「迷上了多采多姿的歷史」（何道寬譯，2010）。

貳、求學時期（1885-1897）：審美興趣的展現

在 1885-1891 年間，惠欽格就讀當地的中學，在求學的過程中，惠欽格便展露出對於語言學的興趣，他能夠掌握拉丁語法的變化，並進一步融會貫通而能舉一反三（施輝業譯，2008：11）。在 1891 年，惠欽格進入格羅寧根大學（University of Groningen）學習荷蘭語與荷蘭文學，當時社會瀰漫著由「八十年運動」（Tachtigers, or Movement of Eighty）⁷所引領的美學浪潮，或許是受此一浪潮影響，惠欽格在大學時籌組了一個審美主義者的社團，名為「北邊馬廄的藍馬騎士」（De Noorderstal of de Ridders van het Blauwe Paard）（施輝業譯，2008：13），這個社團的宗旨在於透過閱讀法國詩人 Charles-Marie-Georges Huysmans（1848-1907）與 Paul-Marie Verlaine（1844-1896）的著作以培養時髦的心境（fashionable mood），而惠欽格著迷的程度更使得他完全忽略政治以至於從未閱讀報紙（Burke, 1986）。

除了參與藝術社團之外，惠欽格對於印度語的興趣則受到 Sir Edward Burnett Tylor（1832-1917）所啟發，並且曾在萊比錫大學（University of Leipzig）學習比較語言學（comparative linguistics），惠欽格曾經希望以《關於對光和聲音的研究項目的序言和設想》（Inleiding en Opzet voor Studie over Licht en Geluid）

⁷ 「八十年運動」（Tachtigers, or Movement of Eighty）是荷蘭在 1880 年代左右所引領的藝術運動，此一運動起於年輕的詩人 Jacques Perk（1860-1881）死去，然而其主張卻後到當時藝文界人們的推崇，因而籌組團體對抗當時的文學主流。「八十年運動」主要的觀點是反對當時文學主流、由「嚮導雜誌」（De Gids）所支持的過度形式與精細的風格，而主張文體的風格應該與其內容相符，並且強調親切而出自內心的情感必須要透過親切而出自內心的文體才得以彰顯。

為題書寫論文，然而卻因指導教授認為沒有價值、且惠欽格自己也認為難以實行而放棄（施輝業譯，2008: 26）。1897年惠欽格回到格羅寧根大學，在 J. S. Speyer 的指導下以《印度劇場裡的小丑》（the Vidûsaka in Indian theatre）為論文主題進而取得博士學位。

參、年輕學者（1897-1914）：導向歷史的轉變

大學畢業之後，惠欽格在哈勒姆（Haarlem）的中學裡教授歷史（1897-1905），在 1903-1905 年間也兼任阿姆斯特丹大學（University of Amsterdam）的無薪講師（unsalaried lecture），講授印度文學與文化。在這段時間之中，惠欽格逐漸奠定了他對於中世紀的興趣，之所以會有這樣的發展事實上有許多巧合存在。原先對於歷史研究僅僅只是業餘興趣的惠欽格，在這段時間中對於歷史的熱情再次受到啟發，其中他的妻子 Mary Vincentia Schorer 與就讀大學時的老師 Petrus Johannes Blok 分別對他有很重要的影響。

惠欽格在 1902 年結婚，他的妻子 M. V. Schorer 原是 Zeeland⁸ 的 Middleburg 市長的女兒，因其家族的地理因素使惠欽格對勃根地地區的歷史感到興趣（Peters & Simons, 1999），這對新婚夫婦並且選擇了義大利作為蜜月度假的地點，使得惠欽格也得以接觸到許多中世紀的事物。

⁸ Zeeland 是尼德蘭王國中十二個省份（provincies）之一，位於荷蘭的最西南角，其省會（municipality）便是 Middleburg。有趣的是，該地區與惠欽格出生的格羅寧根存在著很大的對比，前者與後者分別位在荷蘭的西南與東北兩端在地理上，並且在高度上，Zeeland 為斯海爾德河（Schelde）沖積而成的河口三角洲，而相對之下格羅寧根則為荷蘭地勢較高的區域，此外，在宗教與語言等文化上也有不同。

另一方面，惠欽格大學時代的老師、亦是著名學者的 P. J. Blok 不斷鼓勵惠欽格走到歷史研究的道路上，在他的鼓勵之下，惠欽格的第一本著作《哈萊姆的起源》(The Origins of Haarlem) 在 1905 年問世，這本書受到老師的青睞，並因此推薦他擔任格羅寧根大學歷史教授，從此惠欽格便踏上了歷史的學術之路。

大約是從 1900 年左右，歐洲掀起一陣勃根地 (Burgundy) 的風潮，特別是對於中世紀時期在勃根地地區的視覺藝術例如繪畫的濃厚興趣，根據 Peters & Simons (1999) 的研究，在 1900-1920 年間大約有十多次關於中世紀勃根地地區的展覽或慶祝活動，其中，惠欽格至少參加了其中的兩次。或許因為如此，當惠欽格的老師 Blok 鼓勵他寫一些「真正厚重的著作」時，惠欽格便開始著手勃根地地區的歷史著作 (何道寬譯，2010)，而此時所打下的基礎成為日後寫作其最著名之著作—《中世紀的秋天》的材料。

肆、萊頓時期 (1914-1945)：學術的黃金時期

在進入二十世紀之後，現實的社會卻似乎更加嚴峻，民族主義浪潮則越演越烈，終於在 1914 年爆發第一次世界大戰 (1914-1918)，然而荷蘭身為中立國，在這次戰爭中受到的影響相對較小。儘管如此，死亡依舊侵襲了惠欽格的家庭，他的妻子 Schorer 在 1914 年因病過世，這一段愉快的婚姻早早結束，並且有五個小孩 (年紀分別為 11、9、8、6 以及 2 歲)，或許是為了逃脫喪妻的悲慟，惠欽格離開了工作了十年的格羅寧根大學，在 1915 年接任萊頓大學 (University of Leiden) 的歷史講座，開啟了他的學術高峰期。

在萊頓的時期可以說是惠欽格的學術黃金時期，1919 年他出版了最著名的著作—《中世紀的秋天》(Herfsttij der Middeleeuwen)，但最初這本書並不受到荷蘭史學界的青睞，蓋荷蘭此時的主流歷史學術為蘭克 (Leopold von Ranke, 1795-1886) 學派的客觀史學研究，但惠欽格卻在此書中大談熱情、死亡與藝術，

且《中世紀的秋天》的書寫對象為一般大眾，此舉亦不受當時荷蘭主流學術界讚許⁹。此外，惠欽格自始便不是歷史科班出身，過去他的學習主要是語言學與梵語。然而當《中世紀的秋天》在 1924 年由荷蘭文翻譯成英文與德文後時卻受到重視 (Ritter, 1986)，以此書為首，惠欽格的學術成就逐漸成熟並引領了一系列的著作。

然而在這位逐漸受到推崇的歷史學家身上，卻並不如吾人所設想的那般順遂。惠欽格的第一個陰影來自於親人的死亡，在過去，惠欽格的母親死於他年幼時，他的父親長期飽受梅毒的威脅，甚至到了最後必服用嗎啡來止痛，惠欽格的長兄也懷疑自己自父親身上遺傳而得了梅毒，或許為了早點解脫便以自殺告別人間。惠欽格的妻子死於 1914 年，惠欽格帶著五個年幼小孩來到了萊頓，在學術生涯逐漸要起飛時，1918 年他的長子 Dirk 卻因為健康不佳在十五歲時死去。第二個陰影來自於孤寂，惠欽格在妻子死後 23 年才再娶，這意味著惠欽格必須要獨自撫養孩子長大，並且處理許多生活上的雜務。只是，惠欽格並沒有因此而消沉、埋怨或沮喪，他將這些生活上的磨難轉化為寫作的動力，在惠欽格的選集 (collected works) 中，Wesseling (2002) 曾統計在全部 4296 的頁數中，在 1918-1930 年間共寫了 1702 頁，或許這可以解釋為什麼惠欽格在《中世紀的秋天》(Herfsttij der Middeleeuwen) 一書中，描述當時的人們將生活上的苦難轉化為遊戲的靈感來源了。

在 1918-1930 年間，惠欽格著名的作品相繼出版，在《中世紀的秋天》之後，惠欽格陸續出版了許多關於歷史的著作，包括了 1924 年的《伊拉斯謨傳》

⁹ 在此所指的荷蘭歷史學術圈的主流，以在大學中任教的專業歷史學教授為代表，因此初步排除了業餘歷史作家的行列。在十九世紀晚期，荷蘭歷史學者的代表為 Robert J. Fruin (1823-1899)，他被稱為「荷蘭的蘭克」，在 1860 時擔任萊頓大學所設立的第一個國家史講座 (遲至 1920 年才另設歷史學系與博士班)，他受到蘭克與孔德的影響，主張運用科學方法來研究歷史。若欲進一步瞭解荷蘭的史學發展，可參考張淑勤 (1996) 所著之《低地國的史學發展—從文藝復興到浪漫運動時期》。

(Erasmus and the age of reformation) 與 1926 年的《荷蘭史家視野中的美國》(America: A Dutch Historian's Vision, from Afar and Near)。在寫作《荷蘭史家視野中的美國》的過程中，惠欽格曾經親自參訪美國，見證了許多這個年輕共和國受到工業化與資本主義的影響，或許是見到當代社會文化發展上的弊端，惠欽格逐漸轉變其學術焦點，從原先的文化史研究 (culture history) 轉變為文化批評 (culture critics) (Wesseling, 2002)，並且最終反思自己終其一生所關注的文化概念，在 1938 年寫作了《遊戲的人》(Homo Ludens) 一書。

在著作大受歡迎之餘，惠欽格也陸續接受了許多職位，在 1916 到 1932 年間，他擔任《嚮導》(De Gids) 期刊的編輯。在 1933 年擔任萊頓大學的校長。而，1938 也接受了國際聯盟 (League of Nations) 智識合作國際會議的副主席 (vice-presidency of the International Committee of Intellectual Cooperation) 的職位。1937 年惠欽格再娶 Auguste Schölvinnck，然而好景不常，1939 年德國入侵波蘭，歐戰爆發，在上次戰爭中因屬中立國而未受到波及的荷蘭，卻沒能在這次戰爭中倖免於外，1940 年德國入侵荷蘭，過了兩年後則關閉了萊頓大學。或許是因為惠欽格在擔任校長的期間曾經開除過一位極端反猶的德國籍學生 (施輝業譯, 2008: 22)，又或者是其所持的文化批評角色帶給德國輿論上的壓力，1943 年他被德軍逮捕，一開始被關在 St. Michielsgestel 的集中營中，後因為視力與健康的因素不久即被釋放，與家人被軟禁在 De Steeg，1945 年辭世。

綜觀一生，惠欽格可以說是充滿轉變、但卻又一以貫之的人，他的學術旨趣從文字、文化史轉變到文化批評，從不因取得成就後便停滯不前；他的著作看似遊戲之作，但卻都蘊含有深邃蘊義，並且鑄著對於時代的關注；他的生活看似平凡，但死亡的陰影卻始終圍繞在他的週遭，幼年親人的逝世、年輕妻兒的早夭、甚至是國際間戰爭的壟罩，都使得惠欽格的生活充滿了挑戰，或許是因為如此，惠欽格始終強調遊戲作為人們生活中幸福綠洲的重要性，畢竟這世界充滿了許多不如意的事情。然而惠欽格並不將遊戲的概念限縮在個人的行為，惠欽格對

於時代的關注使得他期待遊戲能夠有助於社會文明的發展，並且面對嚴峻時代、戰爭隨時爆發，惠欽格仍本著他對於時代的觀察，提出遊戲作為文化發展的批判。儘管他最後並未能如願阻止文化漸趨嚴肅而終見戰爭的暴發，然而從他所提出的批判對照日後戰爭爆發後的殘酷景象，無疑地後者替惠欽格的問題提出了最悲慘而正確的解答。

第二節 惠欽格的思想概述

惠欽格以其作為一位文化史學者與遊戲研究的先驅者聞名於世，然而就其思想而言，大部分的概念主要是從歷史的觀察與研究所得，因此本節探討惠欽格的思想概述，主要從兩方面來進行，其一乃是將其置於史學方法的發展脈絡中，來瞭解惠欽格對於歷史與文化的基本概念；其二則更進一步指出惠欽格治史所運用的方法。透過這兩面的考察，以期對惠欽格的思想有基本瞭解。

壹、惠欽格與文化史（culture history）典範

惠欽格的史學思想有很大一部分與文化史有關，本段試圖從文化史典範發展的角度，來分析惠欽格在史學上的成就。文化史的興起乃是起於對於蘭克客觀史學的反動，而試圖擴大史學的研究範圍，其中惠欽格可以說是將文化史概念加以發展的代表人物之一，然而日後的國際氛圍促使惠欽格的研究旨趣改變，而其環境亦不利於文化史的研究，使得文化史的研究進而沉潛。因此，下文擬就文化史的興起、發展與沉潛層面加以說明。

壹、文化史的興起：對於客觀史學的反動

惠欽格最著名的著作《中世紀的秋天》常常被視為「文化史」(culture history)的代表著作，在史學方法的發展上，「文化史」乃是基於對於蘭克學派強調之「科學史」的反動，這樣的分歧或許可以追溯到啟蒙運動以後、科學與哲學（特別是詮釋學）的競逐之上。從啟蒙運動到科學革命，自然科學逐漸發展並影響過去為哲學獨佔的領域，其間，孔德（A. Comte）的實證主義以及社會學的概念加強了這樣的趨勢，因此使得一些職業史家「決心效法十九世紀取得重大發展突破的自然科學，擺脫歷史同哲學的曖昧關係，使歷史成為一門獨立的學科。」（徐浩、

侯建新，2001：55），其代表人物便為蘭克及其主張的客觀歷史。

蘭克學派之所以稱為「客觀歷史」，在於它有幾項特點，包括了要求史家保持超然物外的客觀精神、強調第一手資料並如實直書、對史料進行詳細的考證並重視歷史的時代精神等（徐浩、侯建新，2001：67-68）。此外，受到史料來源強調客觀官方文書的影響，蘭克學派也格外重視政治史。然而，在促使蘭克的主張得以成為一學派的討論課（seminar）中，出現了一位並不贊同老師說法的學生-布克哈特（Jacob Burckhardt, 1795-1886），布克哈特偏愛藝術作品更勝於檔案室裡的國家檔，而由其所代表的「文化史」則標誌著與其師蘭克所主張史學方法的不同，其主要差異大致有兩點，其一，在史料的選擇上，文化史學派的學者主張可供運用的史料不僅只有檔案文書，也包括了其他的檔與藝術作品等；其二，文化史認為歷史關注的焦點不應只有政治層面，而應將整體的社會概念那如研究的對象之中。

質言之，儘管文化史之所以興起原因相當多元，但是若從概念史的角度來解釋文化史在此時的興起，那麼至少包括了幾個思想派別有關。首先，黑格爾（G. W. F. Hegel, 1770 -1831）的客觀觀念論提供了將萬事萬物統合的理論基礎，但是文化史學者亦修正了其絕對精神或國家精神的主張，而代之以時代精神，從而使紛雜的時間得以成為一個統整的時代；其次，實證主義儘管與蘭克學派強調客觀史料有關，但另一方面亦主張社會的整體觀，提供了史學更大的視野，並且強調要進行綜合式的、整體的史學研究（徐浩、侯建新，2001：93）；最後，詮釋學¹⁰的理論發展，進而擴大史料的範圍，使得史學家能夠對繪畫和詩歌進行解讀（Burke, 2005）。

¹⁰ Burke 在這個地方並沒有明確地指出是什麼樣的詮釋學，而只有提及十九世紀時詮釋學的內涵從解釋聖經與文本，擴大至對人造物以及人類行為的闡釋。惟從 Burke 的前後文與詮釋學在此一時間點的發展對照來看，此處所講的應該是狄爾泰（W. Dilthey, 1833-1911）。

二、文化史的發展：惠欽格的繼承與開拓

與布克哈特相似，惠欽格在諸多的著作中都暗喻著對蘭克史學的批評，在《中世紀的秋天》中，惠欽格就曾經這麼說，「日常生活給火熱激情和幼稚幻想提供的行動範圍是無窮無盡的。依靠官方文獻的中世紀歷史學家有時候成為受害者，他們之所以犯了危險的錯誤，那是因為官方文獻的記載是不可信的」（何道寬譯，2008a：8；Huizinga, 1996: 9）官方文獻的史料之所以不可信，並不是它在記述的過程中遭到誤解，對於惠欽格而言，官方文獻最大的問題來自於「這些檔案幾乎不能告訴我們，我們時代的風氣和中世紀的風氣有何不同。相反，這些文獻使我們忘記中世紀熱烈的感受（fervent pathos）」（何道寬譯，2008a：8；Huizinga, 1996: 9）。另外，在〈文化史的任務〉（The task of cultural history）一文中，惠欽格則將批評的火力聚焦在著重政治史促成歷史研究瑣碎的課題上，他諷刺地說，「在一個小國家中，那些不甚起眼的外交官的書信，或是可鄙修道士的記帳本，這些都是瑣碎的。這些研究僅在史學家有興趣的研究領域之中，在作為一個研究成果的程度上而有益於史學家的知識」（Huizinga, 1984: 9）。

之後，惠欽格接續布克哈特在文化史上的工作，並進一步提出他對於史學研究的看法。在惠欽格的看法中，文化史研究儘管與所有的歷史分支有連結，但卻有其自身的目標，文化史的目標不在於重新建構藝術、哲學、科學、信仰與科技的整全歷史，而是抓住生活、創造與思維的形式（Antoni, 1998）。惠欽格可以說是布克哈特方法最優秀的繼承者，但在他的著作中卻表露出對於布克哈特觀點的揚棄與批判。他們兩位同樣是以「文化史」為名的史學家，而《中世紀的秋天》被視為是對布克哈特《義大利文藝復興的文明》（Civilization of the Renaissance in Italy）的推崇之作（Antoni, 1998），然而對於布克哈特為文藝復興時代劃出的明顯時代界線，惠欽格卻極力想要模糊它，他認為布克哈特將個人主義（individualism）與唯實論作為文藝復興時期的特徵皆會使許多異質性的文化統屬於單一的概念之下，因為個人主義並不能算是文藝復興的特徵，早在中世紀的

亞培拉（Pierre Abélard, 1079-1142）身上便已看的到這種形象；更進一步地，惠欽格甚至更認為所謂的「文藝復興」（Renaissance）只是史學家用來把舊酒裝進新瓶子中的標籤（Antoni, 1998）。在惠欽格的看法中，中世紀晚期並不被視為文藝復興的開始，相反地，它卻是中世紀文化最為興盛之時，不過此時的文化發展已經逐漸凋零了，何道寬曾經如此解釋：「秋天（autumn）的意思是碩果枝滿、豐收將藏，雖漸入遲暮，卻精神矍鑠，並非老態龍鍾，更不是行將就木」（何道寬譯，2008a：譯序頁五）。

三、文化史的沉潛與惠欽格的轉變

惠欽格在出版《中世紀的秋天》後取得不凡的成就，然而此後他卻將其學術旨趣從文化史轉變為文化批評，使得文化史作為一種史學典範的地位逐漸沉潛。而推論其原因，除了惠欽格本人在學術上的習慣之外，更大的原因或許是在於其晚年所處的時代越來越嚴肅，民族主義的浪潮與戰爭的敵對，使得文化史的發展受到限制，蓋過去以文化劃分為同一區域、如今成了彼此敵對的國家，哪能容得了彼此之間有一絲糾葛，更遑論文化上的共同源流了。

此後，文化史的典範也漸由法國年鑑學派（The Annales School）所掌握、繼承與發揚，但惠欽格本人卻與年鑑學派並未發展出任何的關係。有趣的是，年鑑學派的創始者費弗爾（Lucien Febvre, 1878-1956）與布洛赫（Marc Bloch, 1886-1944）所關注的時代與惠欽格的中世紀晚期相當接近，他們對於愛情、死亡與情緒的旨趣也大致相符。但是，惠欽格對與年鑑學派的合作卻沒有什麼興趣，事實上，費弗爾在 1933 年曾經寫信向惠欽格邀稿，惠欽格起初顯得有些猶豫，因此費弗爾再次寄信建議將《中世紀的秋天》的內容逐次刊登，但惠欽格回覆只願意刊登其中的兩篇，並且聲稱他正忙於其他的主題（Wesseling, 2002）。

後世的史家在詮釋這一段歷史時，對於惠欽格之所以如此有幾種解釋，首

先，惠欽格在此時的興趣從文化史轉移到文化批評（Wesseling, 2002），因此無暇兼顧；第二，法文版的《中世紀的秋天》在翻譯的過程中，出版商要求惠欽格自己進行翻譯卻又刪去了大多數惠欽格喜愛的隱喻部份，而最終僅剩原著一半的篇幅，而且這本書的銷售並不好，出版商甚至要求惠欽格以打對折來促銷，使得惠欽格對在法國拓展他的事業感到心灰意冷（Peters & Simons, 1999）；最後，則為惠欽格的性格使然，蓋惠欽格不希望自己處在某個受標籤化的陣營之中。

四、小結

從惠欽格與文化史研究的關係來看，惠欽格反對蘭克史學所強調的客觀，主張以感受來做為歷史研究的目的，在對於中世紀的主張上，惠欽格雖然與布克哈特的立場迥異，然而無疑地兩者都是促成文化史發展的關鍵人物，而雖然日後惠欽格的研究旨趣改變，並且也未與年鑑學派發展出更為密切的互動，再加上時代氛圍，造成文化史的發展未能更進一步發展。

唯如今史學典範受到後現代為首的挑戰，文化史由於其較不強調正統官方史料的合法性而主張讀者感受的立場，而使得其在後現代的浪潮之下似乎較有抵禦的能力，惠欽格作為文化史初期發展的奠基者之一，透過梳理其與文化史典範的發展，亦或有助於人們如今對於史學方法的反省。

貳、惠欽格的史學方法論

本節試圖說明惠欽格的史學方法，第一節先就其方法論的全貌進行概述，而接續部份乃進一步分析惠欽格從研究課題的選擇、理解與詮釋、以及書寫與再現三個層面，來勾勒惠欽格在治史過程中從輸入（input）、過程（process）到輸出（output）所運用之方法。

一、惠欽格的方法論概述

正如同惠欽格不喜歡被貼上「年鑑學派」的標籤一樣，在他的著作之中也甚少看到他運用某個全稱的概念來貫穿所有的情況，反而是矛盾、對比與和諧等諸多概念扮演了很重要的角色。概括而言，惠欽格大致認為事物充滿了矛盾，因此選擇某種事物的角度必然會有偏失的可能，而他因應的方式便是透過調和不同且往往是對立的事物，使之達到和諧融洽的關係，使對立的兩者互相消融在彼此之間。衍生到史學方法上便是不強調自己屬於哪個方法論的概念之下，因此也有研究認為，「惠欽格的智慧來自於不願意承認自己的方法死硬地符合任何獨特方法論的要求，而主張人們的思考乃是在不同的觀點中擺盪...正因為無法避免生活中的矛盾，因此惠欽格永遠都保留著「是的...但是...」(yes, ...but.)的觀點」，甚至稱其為「更正的惠欽格」(this correcting Huizinga) (Weintraub, 1966: 210)。然而，這並不意味著惠欽格在從事歷史研究時沒有運用任何的方法，而是他主要都從反面的角度來指陳某方法的問題，並藉著不同意某個方法或概念來開展出自己獨特方法。

二、歷史課題的選擇

在研究的對象上，惠欽格所研究的課題往往都是一種文化的議題，而少有傳統史學對於帝王將相的描寫。因此如欲了解惠欽格對於研究課題的選擇，則勢必先回答其對於文化的看法。惠欽格眼中的「文化」是一個多元的連續整體，有著多種的詮釋角度，歷史既然是文化的產物，它亦承襲了文化的多元性。因此，惠欽格反對蘭克學派將神聖的歷史實體置於「運動」(movement)或「階級」(class)的概念之下，也反對由黑格爾到狄爾泰的精神科學尋找宗教哲學發展的脈絡 (Antoni, 1998)，真正吸引惠欽格關心的課題是心靈、情緒、靈感與夢想，換句話說，是關於生活的「形式」。在他的眼中，中世紀的許多行為成了展現激情與

恐懼的形式，儘管從外表上這些行為顯得有些不合如今的常理，但是行為深層的激情卻使我們即便到現在似乎也能感受到。

對於惠欽格而言，因為「從中世紀到現代的運動並不是單一直線的改變，而是不斷拍打岸邊的浪潮，發生在不同的地點與時間」（引自 Kelly, 2003: 325），正因為這種對於事件明確起點的質疑，使得「惠欽格翻轉了慣常的程式：與其從頭跟隨著某運動的發展，他更喜歡觀察最後的階段，因為從他的觀點而言，事物最終突出的形象在當時更能夠被看見」（Antoni, 1998: 193）。這也正是為什麼他會以中世紀的晚期而非文藝復興的開始來形容十四、十五世紀的歷史了。

三、歷史的理解與詮釋

對於惠欽格而言，歷史知識論（historical epistemology）是一個複雜的過程，它相互連結了史家尋求過去真實的知識，以及將之加以詮釋的意圖（Weintraub, 1966）。因此在歷史的詮釋上，惠欽格格外地強調歷史的感受（historical sensation）的重要性，在他的用法中，歷史感受、歷史直覺（- intuition）、歷史接觸（- contact）、歷史想像（- imagination）與歷史視覺（- vision）同屬於類似的概念（張淑勤，1998；Anchor, 2001），惠欽格稱其為 *Ahnung*，這個概念不同於狄爾泰的再體驗（*Erlebms*）或新唯心主義的神入（*Nackfuhlen*），乃是「限定於某些意識澄明的時刻，是一種心靈突然的穿刺」（Huizinga, 1984: 54）。

換句話說，「歷史感受並不是一種孜孜矻矻浸淫在資料中最終所能展現的認知能力，毋寧說更是一種突如其來的頓悟，並且使得歷史感受這種對於過去事物的深度接觸，能使自動聚集在人類心靈中的歷史形式視覺化（visualization），讓人們似乎能感受到真切的歷史事實，因而能夠建構人類過去的形態學（morphology），而這也是文化史最重要的任務」（Anchor, 2001: 76）。

惠欽格在歷史理解與詮釋的層面，某種程度上他強調「天外飛來一筆」、「靈光乍現」更勝於傳統史學主張的史料分析，甚至在其最著名的歷史著作《中世紀的秋天》中，惠欽格在序言亦提及他對於「秋天」的概念乃是某日散步時所得（Huizinga, 1996），而惠欽格之所以如此強調「靈感」的重要性，則需要回到他對於文化史的看法之中，惠欽格歷史著作應當要提供一種熱烈感受（fervent pathos），使得讀者讀之津津有味，因此在對於歷史事件的理解，則需要透過史家的感受來引領才有辦法達成。

四、歷史的書寫與再現

惠欽格認為歷史研究的藝術性要高於科學性，在他就任格羅寧根大學講座的就職演說中，惠欽格以「歷史思維中的美學成分」（The aesthetic element in historical thought）為題，申言歷史與藝術來自於圖像（image）以及對待研究對象的個別性，而自然科學卻以形塑抽象法則並視研究對象為整體分類中的其中一例，換言之，科學旨在抽象化，但歷史卻是追求視覺化（visualization）（引自 Anchor, 2001）。

但是，有人也質疑這種強調歷史藝術成份的主張，認為這將可能使歷史淪為史家主觀的創造。對此，惠欽格指出歷史的藝術成分多於科學成分不必然等同於主張歷史就是藝術，他認為（引自 Anchor, 2001）儘管歷史與藝術雖然都需要想像力，但是藝術是全然主觀的，歷史則是要運用想像力來發掘過去的真實，其中美感直覺的重要性是建立在通往理性解釋道路之上。並且進一步而言，惠欽格的立場不是歷史是科學或藝術的二選一，而認為歷史是兩者的結合，其中科學成分與美感成分都有其價值並且缺一不可，不消多言，惠欽格的更正與調合性格在此得以彰顯。然而如前述所言，惠欽格並不希望在調合之處停下，而是要走到兩者能夠達到和諧的程度，因此，歷史缺少精確性的地方便得用重要性

(significance) 來彌補 (Anchor, 2001)，而這正是歷史感受 (historical sensation) 的重要性。

在歷史的書寫上，為了要使讀者感受到歷史的形式，惠欽格乃透過文學的筆觸來調合各種對立之間的矛盾，藉著並陳兩個對立的概念使之緊密結合來展現時代的激情，如 Kelly (2003) 指出惠欽格用繪畫上的明暗對照法 (Chiaroscuro) 來描繪中世紀的歷史，另外根據 Otterspeer (施輝業譯，2008) 觀察，此一調合所派生出來的語法包括了概念與概念連結的雙形容詞、矛盾概念的雙詞組合、形容詞或名詞的三詞組合、開頭押韻或中間押韻的句子組合等。

五、小結

梳理惠欽格的史學方法論可以發現，惠欽格的史學方法與其文化史的立場息息相關，不論是從研究課題的選擇、理解與詮釋、以及書寫與再現等三個層面而言，惠欽格的核心都圍繞著歷史應當賦予人們感受的主張，因此其將文化作為主要的研究對象，在理解與詮釋的層面則強調靈感的重要性，並且以具有美感的文字加以呈現。

第三節 惠欽格的成就與歷史定位

透過梳理惠欽格的生平，我們隱約可以發現惠欽格心中那個充滿遊戲的性格，他的著作充滿熱情，他的想像力如同中世紀的騎士般馳騁在那個遙遠的世界，真實世界的惠欽格著迷於歷史而渴望著自由，而或許「遊戲人」那個充滿想像力、激情、美感與自由的形象，便是他最真切的寫照。也因此，惠欽格的活力展現在他對於不同領域的好奇心上，也正是因為如此，「終其一生，他有一個有別於常人的特點：經過一段創造期、寫完一本書後，他總是要擱下曾經吸引他的課題，轉向另一個課題，用一段時間沉潛下去研究新的東西」(何道寬譯，2008b：XIII; Huizinga, 1957: XII)。

或許從生平的經歷來看，惠欽格可以說是「遊戲人」的最佳詮釋者，在小的時候他將對於歷史的興趣以蒐集錢幣的遊戲方式展現出來，等到長大了的時候，遊戲則化為學業上的求知欲，他的興趣以歷史為核心，涵蓋了語言學、印度語、以及劇場與小丑。在成為一名學者之後，惠欽格的代表作《中世紀的秋天》讓人可以真切的感受到他對於中世紀歷史的那份感受、熱情與不同的觀點，這何嘗不是一個充滿活力的遊戲之作，而不僅僅只是一個歷史學者整日埋首書堆而產出的學術產品。

惠欽格的生命歷程相較於當時代的許多人顯得比較不那麼戲劇性，他並沒有像布洛赫一樣積極抵抗納粹的入侵而遭致身亡，也沒有像當時離開納粹統治而後在英美各地另有發展的學者們，面對時代的變動，惠欽格不斷地提出呼籲與批判，然而惠欽格的遊戲對於日趨嚴肅的國際局勢，就像以杯水之姿阻擋一車受法西斯煽動的戰火，儘管他提出的論述或許是正確的，但終究為時已晚。儘管如此，惠欽格所提出的洞見如今成為人們思索未來發展的重要遺產，而論及惠欽格的成就與歷史定位，則可以發現惠欽格同時是文化史的代表人物與「遊戲人」的描繪者，這兩個圖像不僅彼此緊密相關，並且同時亦對於當前社會發展、不論是作為

史學研究的典範之一或是人類圖像的可能性，提供獨特的洞見。

壹、文化史的代表人物

作為一位與文化史發展密切相關的人物，從文化史典範的發展來看，惠欽格承繼著布克哈特對於蘭克史學的批判，在方法論上他首先反對蘭克學派所強調的客觀與官方史料，並進一步認為歷史乃是多元下的產物，而為了在如此多元的材料中找出一個統合的觀點，惠欽格乃格外重視生活的形式。生活的形式在時代終結時最為明顯，這也使得他從事中世紀晚期的研究，並且在詮釋上，惠欽格反對布克哈特為文藝復興訂定的明確標準，反而認為在中世紀後期，雖然人文主義的精神逐漸浮現，但仍舊透過中世紀的文化形式而展現。此外，在歷史理解與詮釋上，惠欽格重視歷史的感受，並且最終以文學的筆調賦予歷史美感而呈現。

從文化史作為一種歷史研究典範的發展而言，無疑地與惠欽格在史學上的成就相符，惠欽格以其獨特的史學研究在文化史的發展上留下了一席之地，著名的當代文化史學者 Peter Burke 便認為惠欽格乃是文化史的偉大傳統（Great tradition），他曾經這麼形容惠欽格：「他並沒有預見當他的同事主張『心態史學家』（historians of mentalities）或『歷史人類學』（historical anthropologists）的日子，但他已經提出這些新的探問，他應該被記得，不僅作為一位全面的、風格獨特以及暢銷著作的作者，也作為一位將文化史邊界向後推的先鋒者」（Burke, 1986: 28）。

如今，文化史在現今歷史研究上也逐漸有復興之姿，「新文化史」（the new cultural history）作為一種反對蘭克史學、利用「深度描繪」以因應後現代所提出史學挑戰的史學典範，正逐漸引領著歷史研究的發展方向（楊豫，2000：758-779）。

貳、「遊戲人」的描繪者

在爬梳惠欽格的生平與史學成就時，有時候會發現惠欽格受其性格影響頗深，惠欽格有著極深的「局外人」的個性，他從一開始便是一個「業餘的」歷史愛好者，語言學才是他的正務，然而當他成為一名歷史教授之後，他最著名的著作卻與當時荷蘭歷史學術圈的主流不同，並且當年鑑學派發展之際，他最終也選擇了不參與，並且自始自終，始終沒有出現「惠欽格學派」。或許惠欽格在面對這些選擇的機會時，曾經聯想到伊拉斯謨在面對新舊教的爭端時，被迫在兩者中擇一的不自由，因此他選擇了伊拉斯謨也同樣喜歡、但卻不可常得的遊戲之中，透過他的筆寫下這個時代的愚者之頌。

然而，惠欽格真正值得讓人欽佩之處，在於他看待這些遊戲的態度。他的經歷或許不如吾人所想的那般順遂，學術的背景使他不被國內學界接受，而生活總逃脫不了親人死亡的陰影，並且整個時代也日趨嚴峻。但是，惠欽格面對這些困頓時，他並沒有自怨自艾或自暴自棄，他反而以遊戲來轉化超脫生活中面對到的挑戰，在他的著作中少見苦中作樂的無奈，反而是以遊戲的方式來轉化生活中的情緒使之以「神聖遊戲」的方式表現出來，甚至在面對時代所產生的問題，惠欽格也試圖從遊戲的角度來進行文化的修補，由此可知他對於遊戲的信心。

惠欽格從歷史過度到遊戲的研究取徑，為現今研究遊戲的人們留下了一條不同的道路，「儘管惠欽格並不是第一位在解釋人類行為時發現遊戲價值的人，但卻是首位嘗試對遊戲的定義，並將之加入於文化之中者，而後者的領域涵蓋藝術、智識生活、政治、立法機構甚至是國家」(Anchor, 2001: 63)。惠欽格試圖翻轉人們對於遊戲的看法，不僅在於遊戲之內的概念，還包括了遊戲與文化、與人生的關係，而更可貴的是他自己在受到監禁時仍抱持著這樣的想法，「遊戲人」作為一本「後設人類學的傑作」(meta-anthropological masterpiece)(Kelly, 2003)，至今仍值得人們的關注。

第三章 惠欽格「遊戲人」概念之分析

本章旨在分析惠欽格的「遊戲人」圖像，由於惠欽格對於遊戲的分析包括了「遊戲自身」、「遊戲與人」以及「遊戲與文化」等層面，因此此三主題將構成本章的前三節，分別是第一節說明遊戲的特質與內涵，第二節則探討人與遊戲的關係，以及第三節分析遊戲與文化的關係，而本章最後一節則就整體勾勒「遊戲人」的圖像。

第一節 遊戲的特質與內涵

在《遊戲的人》一書中，惠欽格對於遊戲的論述散見在書中的不同篇章，他認為遊戲是「一種自由的活動，有意識地脫離平常生活並使之不嚴肅的活動，同時又使遊戲人全身投入、忘乎所以的活動。遊戲和物質利益沒有直接的關係，遊戲者藉此無法獲得任何利益。遊戲在特定的時空範圍內展開，遵守固定的規則和既定的秩序。遊戲促使社群的形成，遊戲的社群往往籠罩著神秘的氣氛，遊戲者往往要喬裝打扮或戴上面具，以示自己有別於一般的世人」（Huizinga, 1955:13）。又另一處，惠欽格認為遊戲是「在適當時空限度下的活動，根據自由接受的規則遵循可見的秩序，並且超乎需要與物質效益的範圍之外；遊戲的心態（the play-mood）則是一種狂喜與熱情（rapture and enthusiasm），與盛會一致的神聖與節慶心態（is sacred and festive in accordance with the occasion），一種伴隨著行動的欣喜與緊張感，並且最終皆會獲得神秘與放鬆」（Huizinga, 1955: 132）。

雖然上述惠欽格對於遊戲所強調的面向不盡相同，然而若歸納其定義，則可以看見其對於遊戲概念的大致輪廓：首先，遊戲作為一種獨特的活動，有著與其他日常活動不同的特質，例如遊戲存在的特定時空、遊戲規則與遊戲秩序等；其次，遊戲中的人（即遊戲者）會表現出與日常不同的行為傾向，包括認真投入、假裝；第三，遊戲者會構成獨特的遊戲社群，他們往往具有神秘的氣氛，分享共

同的秘密，並且對內追求一致、而對外則尋求與其他團體的差異。最後，本研究歸結遊戲乃是兼具嚴肅與非嚴肅的活動，並且構成與日常生活具有區別的遊戲世界，說明如下。

壹、遊戲活動的特性

一、遊戲是追求樂趣的自由活動

在遊戲的特質中，「追求樂趣」可以說是遊戲活動最重要的性質之一，惠欽格認為樂趣（fun）構成遊戲的基礎，並且抗拒著理性的邏輯分析（Huizinga, 1955:3）。儘管現今許多的論述不論是從心理學、社會學、甚至教育的角度試圖解釋遊戲行為的重要性，但是不論些論述主張遊戲具有何種效果，遊戲的進行很少是出於遊戲者義務的要求或是實際效益的考量，人們很少是有意識地基於其他非遊戲的目的而從事遊戲，例如想要訓練思維能力而下棋，相反地，人們從事遊戲往往只是為了「享受遊戲」（to enjoy playing），並且享受之中的自由（方永泉，2006）。

遊戲亦是一種自願的活動，人們可以自由地選擇要不要參與遊戲，而遊戲也可以暫停或延期。人們遊戲時並不受到外在的壓力所強迫，因為遊戲如果是一種強迫，那麼其性質便像是在工作了。遊戲的目的僅只是為了遊戲，這種「遊戲為了遊戲」或「遊戲自為目的」的主張同時意味著遊戲的無功利性（disinterestedness），惠欽格對於此一概念的解釋有兩個層面，首先，無功利意味著遊戲者本身並不是為了物質上的利益而從事遊戲；其次，遊戲者或許可以透過遊戲而贏得某些抽象的概念，諸如榮譽或者是優越，但是整體的物質利益在遊戲之後並不會增加，而產生改變的僅只是物質的分配，例如賭博便是一例。因為遊戲本身不帶有外在的實際物質效益，遊戲者因而可以「不役於物」，使得遊戲者的自由透過遊戲得以彰顯。又由於遊戲對於日常生活是多餘的，因此這使得「遊戲的需要，只有在其自身的樂趣使之成為一種需要時，才是急迫的」（The need for

it is only urgent to the extent that the enjoyment of it makes it a need.) (Huizinga, 1955:8)。

二、遊戲是具有時空區隔的活動

遊戲的時空區隔意味著遊戲具有空間上的隔離與時間上的有限 (a secludedness of locality and limitedness of duration) (Huizinga, 1955:9)。首先，遊戲的進行在特定的時間之中，遊戲的開始與結束都有明顯標誌，因此有其特定的過程與意義。遊戲的進行並不會毫無止盡的持續，並且當遊戲開始之後，它便會「自己玩到最後」(It plays itself to an end.) (Huizinga, 1955:9)，直到分出勝負為止，例如球賽的哨聲標誌著遊戲的開始與結束，而當比賽分不出勝負時，則會有延長賽的設計。遊戲雖然有明顯的開始與結束，但是時間上的限制並不阻礙遊戲的重複發生，相反地，這種遊戲重複不斷發生的過程在惠欽格看來則更成為一種文化的現象，因為「(當遊戲開始後：筆者補充)它立刻作為文化現象而採取一種固定的形式，一但這個遊戲曾經被玩過，它便會持續成為心靈新發明的創造物、被記憶保存的珍貴事物，遊戲將不斷傳遞中將成為傳統」(Huizinga, 1955:9-10)。

其次，遊戲的空間則使得遊戲產生地域上的明顯區隔，當遊戲者進入遊戲的場地時，人們便可以清楚地區分出遊戲者與觀眾等其他非遊戲者的不同，這是因為他們遵循著兩種不同的規則(遊戲規則與日常規則)，例如當舞者站上舞臺時，便意味著遊戲的開始，此時舞者(遊戲者)的行為必須要依循遊戲的規則，而相對地，非遊戲者則被嚴格禁止進入這個受到限制的區域，惠欽格認為，「所有(遊戲的空間：筆者補充)都成為日常世界中的暫時世界，致力於不同行為的表現(dedicated to the performance of an act apart)...在遊戲場所中，一種全然而獨特的秩序統治其中」(Huizinga, 1955:10)，而甚至有學者以「結界」來形容特定領域與特定規則間的關係(彭德中譯，1989：129)。

三、遊戲是具有秩序（order）與規則（rule）的活動

遊戲是自由的，然而這不是指遊戲是「怎可玩都行」（Everything goes!），因為遊戲必須要遵循秩序與規則。遊戲的秩序與規則都限定遊戲者的行為，然而它們卻並非同等的事物，在惠欽格看來，遊戲的秩序意味著遊戲對於美感的追求，這是因為遊戲具有成為美麗的傾向（a tendency to be beautiful），因此遊戲便同時意味著身段（poise）、韻律（rhythm）與和諧（harmony），他認為「遊戲創造秩序；遊戲就是秩序。它在不完美的世界與生活的迷惑中，帶來一種暫時而有限的完美」（Huizinga, 1955:10）。

另一方面，遊戲的規則指遊戲者需要遵守的行為規範，惠欽格認為，「所有遊戲都有它的規則，他們決定了在遊戲構成的暫時世界中，什麼東西仍然『要求著』（to determine what holds in the temporary world circumstanced by play）」（Huizinga, 1955:11）。然而，儘管遊戲要求遊戲者遵循規則，不過這樣的規則卻不帶有人性的色彩，例如同情、憐憫等雖然構成當代倫理學的重要概念之一，但是這樣的觀念卻往往沒有發生在遊戲中，籃球比賽並不會因為贏了大比分而想要少贏一點。然而，這並不是說遊戲的進行毫無道德價值，而是其道德價值不在於規則本身，而是在於遊戲者面對遊戲的態度，惠欽格是這麼說的：「儘管遊戲超乎善惡的範圍之外，但是張力（tension）的成分卻賦予其適當的倫理價值，用以測試遊戲者的力量：諸如勇氣、不屈不撓、資源、以及他的靈性力量—誠實，這是因為儘管遊戲者有想贏的強烈慾望，但是他還能堅守比賽的規則」（Huizinga, 1955:11）。

貳、遊戲者的特性

一、認真投入

遊戲的結果往往是不確定的，這使得遊戲充滿了張力（tension），而這樣的張力則促使遊戲者認真投入（to be earnest）。當遊戲者渴求遊戲的獲勝、希望去

完成某件困難的事、去終結張力，遊戲者對於遊戲便認真投入，這是因為遊戲是自己自由選擇的活動，並不是為了什麼外在的強迫或現實的利益而去進行的，這使得遊戲者更能夠聽從自己的渴望。並且，遊戲中的認真投入並不止於遊戲者而已，它在許多情況中還擴及到觀眾。在全然只是機運的遊戲中（例如賭博），遊戲張力只及於遊戲者而不及於觀眾，然而當遊戲涉及的技巧、知識、永利與力量的成分越多時，參與者更能夠感受到其中的張力，從而吸引其更加投入（Huizinga, 1955: 48）。

二、假裝

假裝在惠欽格對於遊戲的概念中扮演了重要的角色，惠欽格認為，「真切的遊戲除了擁有形式特徵與喜悅心情外，至少還擁有一個基本的特徵，即『只是假裝』的意識（the consciousness of “only pretending”），不論它是多麼潛在。」（Huizinga, 1955:22）。他又認為，「遊戲『僅只是假裝』（only pretending）的特質，洩露了遊戲與嚴肅相較之下較為低劣（inferiority）的意識，這是一種覺得某些事情與遊戲本身同等重要的感覺，然而正如我們所指出的，遊戲『僅只是假裝』的意識一點也不妨礙到極端的嚴肅，透過吸收嚴肅，一種全神貫注的專注至少暫時廢止了那個惱人的『只是』的感覺」（Huizinga, 1955:8）。

惠欽格認為，「只是假裝」的意識同時也存在於祈禱等儀式之中（Huizinga, 1955:22）。人們在神聖儀式中都帶有部份認知到事物是「不真實」（not being real）的意識，也就是或多或少都具有「假裝」的成分。從這個角度而言，神聖儀式不是一種全然的幻覺（illusion），因為不論是帶著面具的怪獸、或者是跳著舞蹈而成為長頸鹿的人，參與儀式的人都知道他們是確切的「人」而不是「真的」怪獸或長頸鹿，但他們仍然表現出訝異、害怕與驚奇，這是因為他們不想成為遊戲的攪局者。

假裝使得人們可以輕鬆地進入遊戲，而當遊戲過於嚴肅時，人們則可以擺

脫假裝回覆現實，認知到遊戲的非嚴肅性而能輕鬆看待，從而使得人們得以在遊戲世界中來去自如。對於此一情況，惠欽格認為，「我們相信，在遊戲中，相信（belief）與假裝相信（make-believe）的區分被打斷，而遊戲與神聖的概念則自然地融合。」（Huizinga, 1955:25），因為「信仰與不信仰的聯合與不可分割、神聖認真（sacred earnest）與假裝相信、樂趣的穩定持久連結，在遊戲本身的概念下能被最好地理解」（Huizinga, 1955:24）。

三、神秘感受

在遊戲中，遊戲者的認真投入與假裝融為一體，人們對於遊戲雖然信以為真，但絲毫不妨礙人們的認真投入，例如對於那些進行「鬼抓人」¹¹遊戲的人而言，遊戲中的「鬼」無疑相當可怕，那些逃避被鬼抓到而發出的尖叫亦是十分真切，儘管所有的人都知道當鐘聲一響，遊戲中的「鬼」便會變成教室中的同學，但在遊戲中卻仍然十分認真。更進一步而言，如果說認真投入是人們從事遊戲的態度，而假裝是人們得以從事遊戲的條件，那麼當人們極端認真地投入遊戲的時候，是不是有可能會使得人們忘記自己的「假裝」呢？

惠欽格認為，當人們認真投入神聖遊戲時，人們很有可能會拋棄自己是在進行遊戲的認知，取而代之的是一種神祕的感受，「無疑地，一個社群表現與經歷神聖儀式的心靈態度是高度且神聖認真的，但讓我再次強調，真誠與自發的遊戲也可以是極度嚴肅的，遊戲者可以將自己的肉體與靈魂拋棄於遊戲中，『僅只

¹¹ 此為研究者幼時時常進行的一種追逐遊戲，其遊戲的方法是先指定（通常是由猜拳的方式來決定）某一當「鬼」而其餘的人則當「人」，然後「鬼」會先給「人」一段時間逃跑，之後便開始抓人，在追逐的過程中「人」只能透過逃跑來避免被「鬼」抓到，也因此「鬼抓人」的遊戲通常都會設定逃跑的範圍，而如果最終有人被「鬼」抓到的話，那麼原先的「鬼」便可以復原為「人」，而被抓到的「人」則變成「鬼」，並且繼續鬼抓人的過程。

「鬼抓人」的遊戲就研究者的瞭解，在各地日後還發展出不同的形式，例如在「紅綠燈」或「閃電嗶嗶」的類型中，「人」可以透過特定儀式（例如說「紅」或「閃電」，並且須伴隨雙手合十的手勢）使得自己靜止而躲避鬼的追逐。

是遊戲』的意識可以被丟到背後，與遊戲有關的喜悅不僅可以轉為張力，也可以成為欣喜，輕率與狂喜是遊戲移動的兩端。」(Huizinga, 1955:21)。

遊戲者的忘情投入使得原先的「假裝」能與遊戲充分融合，而產生一種主客合一的「無我」經驗，而這樣的人「既是『nobody』也是『somebody』，一方面沉浸在時間、空間及活動裡，具體地享受運動世界裡豐富的意義，另一方面，又翱翔於自由、體知表達，與無我經驗的創造性天地，對世界開顯」(劉一民，2005：116-117)。

參、遊戲社群的特性

惠欽格認為，遊戲有助於社會的發展，因為理想的遊戲必然不是單獨的遊戲，而是「一起玩」(to play together)的遊戲。「一起玩」並不一定指的是競爭，有時候它更是一種「唱和」(antithetical)¹²的關係，遊戲的雙方依循著合諧或一致的韻律來進行遊戲，就像是雙人舞或是合唱團。而當遊戲結束而成為一種傳統時，原先遊戲的成員便會形成遊戲社群，這是源自於他們處在特殊世界的同存在感、分享重要的事物、相互拋棄日常世界並且拒絕尋常的規範、在遊戲的期間之外還維持著神秘 (Huizinga, 1955:12)。

而後，惠欽格將社群的概念與以擴大，他認為要解釋人類學家所謂的宗族 (phratria) 與遊戲社群的所有關聯無疑是魯莽的，但是要區隔這種持久的社會團體與遊戲的關係卻是相當困難的 (Huizinga, 1955:12)。例如惠欽格觀察到，「神聖活動是節日的慶祝 (to celebrate on a holiday)，它在神聖的日子裡形塑慶典的某部份，當人們在神殿裡相遇，他們聚集在一起集體慶祝，授任、獻祭、神聖舞蹈與競爭、表演與神秘，都融合在慶祝節日的活動中。儀式可能血腥，年輕人入

¹² Antithetical 的本意指的是對立的、對偶的，其中字首 anti 本身即有對立的意思，然而惠欽格此處的用法並不是指遊戲中不同陣營的對立，相反地乃是指需要互相配合的兩個部份，例如雙人舞等，因此乃用「唱和」作為翻譯。

會儀式 (initiation) 的鑑定可能殘忍，面具可能令人戰慄，然而這一切都具有節慶的本質，日常生活為之停頓。」(Huizinga, 1955:21)。他更進一步地認為，社群的慶典與遊戲帶有共同的特點，因為「兩者都意味著日常生活的停止；儘管非必要，但兩者都受歡愉與喜悅支配；慶典也可以是嚴肅的；兩者都限定在特定的時間與地點；兩者都結合了嚴格的規則與真切的自由」(Huizinga, 1955:22)。

換句話說，遊戲社群的意義並不只侷限於原先共同從事遊戲的人，因為伴隨著遊戲演變成神聖儀式的過程，原先的社群也不斷擴大，而終致社會也有可能成為一個遊戲的社群。例如在台灣社會中「搶頭香」的活動，單就活動的形式來看僅只是一種「賽跑」，然而當這種「賽跑」與宗教祈福結合而成為一種在大年初一進行的儀式時，便成為一種相當常見的活動，進而促使社會作為一種遊戲社群的可能。

有趣的是，台灣在 2010-2011 年各地搶頭香活動中出現了工作人員半路插隊的情況¹³，此即為惠欽格筆下所形容的攪局者。惠欽格認為，那些不遵守規則或忽略規則的人則被稱為「攪局者」(Spoil-sport)，攪局者與作弊者 (false player) 並不同，這是因為作弊者表面上還假裝成參與遊戲的樣子，然而攪局者卻破壞了整個遊戲世界，他「搶奪了遊戲的虛幻」(Huizinga, 1955:11)。而另一方面，對於遊戲者而言，投入遊戲意味著遊戲世界的真實，因此當攪局者破壞遊戲的時候，惠欽格認為他搶奪了遊戲的「虛幻」(Huizinga, 1955:11)，因為攪局者顯然將遊戲者硬生生地拉回現實生活中，從而打破遊戲者認為「遊戲是真的」的意識。

肆、遊戲是兼具嚴肅與非嚴肅的世界

一、遊戲是「以嚴肅的態度從事非嚴肅的目的的活動」

¹³ 此為 2011 年二月間，彰化南瑤宮在農曆大年初一舉辦的搶頭香活動中，其中有一位服務的工作人員搶在廟門剛開之際便插下頭香，因為當好被新聞記者拍到而廣受討論。詳見

http://tw.nextmedia.com/applenews/article/art_id/33161004/IssueID/20110204。

從惠欽格的分析我們可以發現，常識所認為「遊戲只是一種不嚴肅事物」的說法似乎是過於簡化了。遊戲是一種追求樂趣的行為，但是這並不意味著遊戲本身是非嚴肅的（not serious），而是遊戲同時具有嚴肅性（seriousness）與非嚴肅性（non-seriousness）兩種成分，並且正因為遊戲這種「正反相宜」（ambivalence）的特性，非嚴肅成份才能與嚴肅性互相流動而不牴觸，因為「遊戲自為自身（Play is a thing of itself.），遊戲的概念比嚴肅高一個層次，因為嚴肅尋求排除遊戲，而遊戲卻可涵納嚴肅」（Huizinga, 1955:45）。

然而，要斷定什麼是遊戲的嚴肅性或非嚴肅性卻有其難度，這是因為所處的角度不同所造成的差異，在日常生活中被視為荒謬、不合理的行為，很有可能在遊戲中卻被嚴格地界定著，在遊戲中，小熊維尼布娃娃可能成為能與主人對話的好朋友，鋼彈模型也可能具備發射武器的能力。換句話說，在遊戲自身所構成的遊戲世界中，其所運行的法則並不同於一般的日常生活世界，也因此惠欽格也觀察到，「遊戲不是日常的或真實的生活，它從日常生活中走出而進入一個全然為其自身的暫時活動範圍」（Huizinga, 1955: 8）。

遊戲鬆動了人們對於嚴肅與非嚴肅事物的認知，在日常生活中，人們習慣以嚴肅的態度面對嚴肅的事物、而以非嚴肅的態度面對非嚴肅的事物，對於自由地追求樂趣、不顧外在目的的遊戲行為，往往看作只是非嚴肅的事物，這些事物因為不與日常生活有關而不嚴肅，因此人們可以「只是玩玩」、以不嚴肅的特度來看待；然而當人們從事所謂不嚴肅的遊戲時，其態度可能會變的嚴肅無比，人們可能狂熱投入、廢寢忘食而在所不惜，人們並非只對於嚴肅的事物與以嚴肅地看待而反之亦然，相反地，有時候人們對待非嚴肅事物的態度可能會比嚴肅的事物來的更加嚴肅，遊戲者可能用極端嚴肅的態度來面對所謂不具備嚴肅目的的遊戲、對於無功利性的活動認真投入，而遊戲雖然是非嚴肅的事物卻有嚴肅的限制，遊戲者不僅受限於時空限制，還必須要遵守規則與秩序。我們可以輕易地設想學生為了觀看棒球賽而徹夜未眠，相反地熬夜打報告卻可能需要更多的毅力，

人們遊戲時乃是以嚴肅的態度來面對非嚴肅目的的活動，而這正是遊戲與日常生活的差異所在。

二、遊戲構成與日常不同的遊戲世界

不論是否是具有意識地使用，許多論述在聲言遊戲與日常生活的差異時，往往會提到遊戲構成自身的世界，即「遊戲世界」的存在，例如惠欽格便提到「我們發現遊戲最重要的特質之一在於與日常生活的空間區隔（spatial separation from ordinary life），一個封閉的空間被清楚地畫出，不論是物質的還是概念上的，隔離了日常生活的環境。遊戲在這個空間內進行，遵循著規則。」（Huizinga, 1955:19）。而 Fink 甚至明確地指出，「遊戲的所有結構要素聚集成為遊戲世界（the play world）的根本概念，所有的遊戲都神奇地製造出（produce）遊戲世界...我們在一個所謂的真實世界中遊戲，但是在遊戲中產生了一個神祕的領域，它既不是虛無的、但亦非不真實的（...is not nothing, and yet is nothing real），在遊戲世界中，我們依據角色（role）行動，但同時也存在著一些想像的存有，例如在遊戲中鮮活的小孩，但在實際中僅只是個娃娃、甚至可能只是塊木頭」（Fink, 1968: 24）。

遊戲作為一種活動（play as an activity）或作為一個世界（play as a world）具有不同的意義，我們不妨認為，在斷定所謂遊戲的嚴肅性與非嚴肅性時，將嚴肅性看作是判斷遊戲世界與日常世界的邊界（boundary），而將非嚴肅性視作遊戲世界的氛圍（air）。遊戲的嚴肅性是遊戲世界與日常世界的邊界，因此諸如遊戲的時空限制、規則與秩序等，都用以標誌兩邊的不同，所以當哨聲響起、球出了界、或遊戲者犯規便意味著遊戲世界的邊界被逾越，遊戲必須要暫停然後重新開始；而遊戲的非嚴肅性則構成遊戲世界的氛圍，遊戲世界追求樂趣、自為目的，這樣的解釋也可以說明為何 Caillois（2001: 45）認為欺騙者（the cheat）時被抓到，那麼他將會被「丟出」（be thrown out），而遊戲的宇宙則會完好如初（The

universe of play remains intact)。

遊戲世界與日常世界雖然不同、並非完全對立，而勿寧說遊戲世界是一種對於日常世界的「再現」(to re-present)，遊戲中的事物依循著與日常生活相似的規則，但卻並非完全相同，遊戲並非完全虛構、但也並非完全真實，例如 Fink 便認為，「遊戲世界並不只是懸浮在純粹理念的世界，它總是有「真實的設定」(real setting)，但卻從未是其他真實事物上的真實事物(yet it is never a real thing among other real things)，即使它有將真實事物作為起始點(as a point of departure)的全然需求，這也是說，遊戲世界的想像特質無法被解釋為僅只是主觀幻覺的現象，它無法定義為幻想(chmera)，後者只存在於深處靈魂而與現實毫無關係」(Fink, 1968: 24)。

伍、小結

本節主要是在說明遊戲所具有的特質與內涵，奠定日後進一步分析的基礎。就遊戲活動的性質而言，遊戲的是一種自由追求樂趣的活動，這使得遊戲具有無功利的性質；遊戲發生於特定的時空中，有其自身的規則與秩序。就遊戲者的特質而言，遊戲者在遊戲中往往是認真投入的，遊戲者可能包含了某些假裝的意識，並且在遊戲的過程中也會有神祕的感受，從而使得遊戲提升至崇高與美的境界；遊戲也會促成遊戲社群的形成，他們分享共同的秘密與行為規範，致力於尋求與其他人不同的標誌，因此當有人犯規時便會受到社群的排斥。

總結惠欽格對於遊戲的界定，則可以分為兩個部份，其一遊戲乃是一種「以嚴肅態度進行非嚴肅目的的活動」，而非日常生活中以嚴肅態度對待嚴肅事物、以非嚴肅態度對待非嚴肅事物的關係；其二，遊戲構成一個與日常生活有區隔的遊戲世界，並且以再現的方式與現實生活產生關聯，因此儘管遊戲與日常生活具有明顯區隔，但是遊戲並非是全然虛構的。

第二節 人與遊戲的關係

上一節已約略勾勒遊戲的特質與內涵，歸納遊戲乃是兼具嚴肅性與非嚴肅的活動，並且構成獨特世界。然而，這個獨特且具有魅力的世界對於人而言究竟帶有什麼樣的意義呢？因此，本節將要說明人與遊戲的關係，其提出的問題有二，包括了人為何遊戲？以及人如何遊戲？此處的人與前一章所指的遊戲的人大致上是同義，不過在性質上，第一節較從遊戲為出發點，而此節關注的核心則為人自身。

壹、人為何遊戲－惠欽格的觀點

在關於人為何遊戲的問題上，有許多人提供說法，例如 Hughes（郭靜晃譯，2000：30）便曾整理出遊戲在心理學上的古典理論與現代理論（如表 1）。

表 1 心理學遊戲理論

	理論基礎	代表人物	遊戲的理由
古典理論	精力過剩論	H. Spencer	釋放體內自然形成的精力
	補充精力論	G.T.W. Patrick	在身體的自然經歷恢復前避免感到無聊
	重演論	G.S. Hall	反映人類進化史的每個階段
	練習論	K. Groos	發展成人時期所需的技巧與知識
現代理論	心理分析論	S. Freud/E. Erikson	提供兒童控制世界的感覺以降低焦慮，為宣洩平時被禁止行為的適當方法
	認知發展論	J. Piaget/J. Bruner	提供兒童認知發展的學習環境
	覺醒調節論	D.E. Berlyne/ H. Ellis	讓身體保持在最佳的驚醒狀態當中，消除無聊感，降低不確定性
	內涵脈絡論	L. Vygotsky	在不受環境影響或限制的前提下重組現實

資料來源：修改自郭靜晃譯，(2000：30)

然而，惠欽格認為從心理與生理上的概念無法解釋遊戲的概念，因此他轉從歷史的發展來思索遊戲的目的，惠欽格在《中世紀的秋天》中曾分析中世紀人民面對生活的困苦而又渴望更加美好的生活時，可能採取的三種策略 (Huizinga, 1996:36)，第一條是宗教避世的道路，對於世間的苦難完全予以忽略，而醉心於來世的未來之中；第二條則是改善現世的道路，然而中世紀的人並不存在著這種透過頒布法令、設置機構來改善社會的觀念，使得期望更加美好世界的人因為缺少實現的方法而更加懼怕未來。而第三種策略則是從這種「塵世令人絕望和痛苦，棄世又非常之難」的社會中走向遊戲的世界，因為「這個夢想之鄉給生活塗抹上了輝煌的色調，使我們能生活在金光四射的幻境裡，使我們能夠在理想幻境的幸福裡舒緩現實的苦難。」(何道寬譯，2008a：34; Huizinga, 1996:37) 並且此

一態度將生活形式轉化成為了一種藝術形式，人們可以「用美使生活崇高,用遊戲和儀式充實社群生活」(何道寬譯, 2008a: 34 ;Huizinga, 1996:38)。

惠欽格在此之所以認為會有這三種不同的策略，事實上與遊戲和日常生活的區別有關，上述曾經提到，遊戲是一種與日常生活有別的世界，它不遵循日常生活中慣用的規則，透過與物質的無功利性來維持遊戲者的自由與樂趣，所以當人們遊戲時，意味著他能暫時脫離日常生活而進入到的遊戲世界中。因此，在第一種棄世的類形中，儘管人們可以藉此切斷與日常生活的關係，然而這種方式卻也同時意味著無法獲致世俗的樂趣，使得人們必須要在痛苦中抉擇；而在第二種類形之中，其所遵循的規則與當下社會運作的規則同一，惠欽格認為如此一來採行這種策略便會形成一種弔詭—既是現在的這種社會規則造成使人痛苦的局面，那麼這種規則如何能夠改善其自身呢？正因為這兩種方式都無法使人同時能夠獲得有別於當下的感受以及可能的樂趣，因此中世紀的人們乃透過遊戲的方式（即模倣騎士的美德），一來使遊戲世界的規則不同於實際日常生活，二來則從此之中獲得遊戲的樂趣。

而在《遊戲的人》一書中，惠欽格指出的遊戲目的乃是因為人有競爭的衝動，然而此一衝動必須要透過遊戲的形式來展現，特別是服從遊戲規則的要求，從而使得文化得以延續發展。因此 Gombrich 認為惠欽格在《中世紀的秋天》一書中似乎較強調遊戲是一種假裝的活動，主張遊戲是一種向幻想世界的逃遁活動；但在《遊戲的人》中卻側重遊戲中『規則』的重要性，這使得惠欽格所謂「遊戲」的意義似乎從「嬉戲」(play) 轉向至「競賽」(game) 的意味（引自范景中主編，2003：280）。然而筆者認為，儘管惠欽格在兩處的重點或許不同，然而他對於遊戲與日常生活隔離的強調卻是一致的，正由於這種差異的存在，才使得遊戲世界得以成為人類逃遁的場所，Caillois (2001:8) 也認為，假裝 (as if) 與規則 (rules) 都構成了遊戲的虛構成分 (fiction)，在一些具有明確規則的遊戲中，遊戲者遵守個別的規則便足以滿足不同於日常生活的感受，也因此這類形的遊戲

是「為了真實而玩」(be played for real)，然而在一些沒有規則的遊戲中，例如玩洋娃娃或者是小士兵時，由於真實世界並不存在著這種規則，因此遊戲便要求遊戲者的行為帶有只是假裝或模仿的認知，這種對於既定行為根本就是不真實的察覺便足以與日常生活產生區別。換句話說，當人們在「玩假」的時候，這件事本身便以構成日常生活產生區隔的感受了。

因此，人們之所以遊戲的理由在於遊戲乃是非真實的，透過遊戲，人們得以憑藉著可以預見的安全方式（如遊戲規則使得每個遊戲者皆有一定的行為準則）獲得樂趣，以超脫日常生活所受到的禁錮。誠如 Caillois 所言，「在遊戲中，人與現實隔離，人們尋找自由的活動，使之受到的牽連不會比他先前同意的更多。在開始之前，他限制自己行為的結果、自行決定風險，他仔細區分遊戲的區域，只為了證明它是一個特權的區域，由特定的習俗所統治，而行動的意義僅存在於此脈絡之中...在我看來，遊戲活動中的樂趣、中止與放鬆皆來自於安全（security），人們知道此處事情的重要性源自於人們已然同意，人們對於同意的事物僅只能妥協，然而，只要人們想要便可撤退（withdrawal）也是可能的，這是多麼不同的生活！」（Caillois, 2001: 158）。

如果我們同意將遊戲看作是一種逃遁現實的行為，那麼值得注意的是，當人們從事遊戲行為的時候，這是一種消極被動或是積極主動的行為呢？乍看之下，如果我們接受惠欽格將遊戲看作向虛幻遁逃行為的說法，遊戲成為逃避現實的手段，對於具有工作倫理的現代社會的人而言，這樣的行為可能會帶來某些倫理上的不安，因為當代的人們普遍被鼓勵去迎接困難、克服障礙，當人們因為現實困頓而逃避現實時，不免會有種道德上的不安。另一方面，如果我們從遊戲自身的特質出發，遊戲本身便具有自由的必要條件，因此不論是任何人從事任何的遊戲，它必然包含了自由的成分在其中，遊戲是人所自由選擇的活動，人們面對現實所產生的困苦、拘束與不安，如果必須要透過遊戲來緩解的話，那麼這樣子的遊戲必然是一種自由的抉擇，因為自由必須從自由的實踐中來獲得。換句話

說，遊戲雖然是逃遁現實的行為，但它卻是自由抉擇的結果。而更進一步而言，遊戲除了遁世的功能之外，其還賦予遊戲者超脫現實限制的潛能，遊戲者在遊戲中可以自由地創造、熱切的競爭，從而使得文化的發展更加蓬勃。

貳、惠欽格論人如何遊戲

惠欽格將人如何從事遊戲區分成兩個面向，一個是競爭（a contest for something），另一個則是再現（a representation of something）。競爭與再現兩種遊戲方式並非各自獨立，實則有結合的例子，則包含了「表現的競爭」（a contest for the best representation of something）與「競爭的展現」（a representation of a contest）（Huizinga, 1955:13）。

一、競爭（contest）

惠欽格認為，競爭的目的乃是要勝過他人，除此之外別無目的。因此在文化發展的過程中，人們在難以計數的事物上企圖贏過別人，「人類競爭的方式如同獎勵一樣多元，（輸贏的）決定可以交給機運、肉體上的強度、機智或是流血戰鬥，又或者是勇氣、忍耐、技術、知識、誇耀或奸詐的競賽，強韌的磨練或藝術的樣品是需要的，鍛造一把劍或者製作巧妙的旋律，或是需要答案的問題，競爭可能會採取不同的形式，諸如神諭、賭注、訴訟、誓言或謎語」（Huizinga, 1955: 105）。在競爭的活動中，遊戲的雙方透過展現自己某方面的卓越，例如能力、耐力、機巧甚至是運氣的卓越，藉此打敗對手，顯現自己的優越，因此在不同活動上的競爭，遂成了遊戲的動力。

二、再現（represent）

再現意味著展示（display），亦即「炫耀某種非日常的事物，以喚起欽佩」，因此再現可以視為一種「暫時走出真實以進入到更高秩序」（a stepping out of

common reality into a higher order) 的行為 (Huizinga, 1955:13)，而此一更高秩序可以是更加美麗、更加崇高、或甚至是更加危險，端視想像力發揮的程度。然而，遊戲者的再現並不是一種假冒的實體 (a sham-reality) 或是表象的具觀 (a realization of appearance)，儘管遊戲者並沒有全然失去日常真實的意識，但他幾乎相信他自己便是自己再現的那樣東西 (Huizinga, 1955:14)。惠欽格認為，「(古老文化中) 神聖再現不僅是表象的實現或假冒的實體，...，它是某些不可見、不真實的事物採取美麗、真實、神聖的形式。參與儀式被深信為實踐與影響無限美化的活動，為事物帶來比日常生活更高的秩序，而這些『透過再現實踐』的個別面向同樣都是遊戲的形式特質」(Huizinga, 1955:14)，換言之，再現可以說是一種想像力的實踐。

更進一步而言，「再現指的是一種識別 (identification)，是某些事件的神祕重複或再次呈現 (re-presentation)，而儀式產生的效果與其說是象徵地展現 (show figuratively)，不如說是在行動中真實的再製 (actually reproduce)，因此儀式的功能便不僅只是模仿，而是促成祈禱以參與神聖事務」(Huizinga, 1955:15)。在中國古代的祭天儀式、或是西洋的感恩節等節慶中，都可以發現其用以再現某種神聖事務運行的痕跡。而再現也常常與競爭結合，諸如繪畫或雕塑呈現出善惡對抗或神人矛盾的競爭等，其在性質上雖然是一種展示，但在主題上則表現出競爭的內涵。

參、小結

本節試圖從惠欽格的角度回答人與遊戲的關係，包含了人為何遊戲以及人如何遊戲等問題。在人為何遊戲的問題上，惠欽格從中世紀的歷史中分析，認為遊戲是一種人們藉以忍受現世困苦的逃遁行為，在非真實中確保自由並可獲得樂趣。儘管這種「逃避現實」的作法看似消極，然而不論是從緩解生活的困苦或從遊戲的概念而言，這種行為都包含有人類自由抉擇的成分，而其積極面則有助於

文化的發展。

其次，關於人如何遊戲的問題，惠欽格則區分出競爭與再現兩個面向，競爭與再現都是展示自我優越的方法，而兩者在遊戲中亦有結合。競爭具有遊戲的特質，一如訴訟展現為字詞上的戰爭一般；而再現則意味著現實的重新展現，並且較之於日常事物具有更高、更神聖的價值。

最後，競爭與再現都與神聖的概念結合，例如將競爭獲勝的結果歸結為神聖眷顧的結果，亦或是透過再現展示出競爭的過程，並且融入於儀式之中。

第三節 遊戲與文化的關係

本節試圖說明遊戲與文化的關係，主要乃從靜態分析與動態發展兩個層面來考察。就靜態分析而言，本研究先著重在文化活動與遊戲型的分析上，並且從遊戲的觀點將西方文明作為分析的對象，進而歸結惠欽格對於當代社會的遊戲批評；而就動態發展而言，本研究試圖分析惠欽格對於遊戲有助於文化發展的論述，並且對於遊戲在文化發展中不同階段所扮演的功能加以區別。

壹、文化活動與遊戲形式

惠欽格在《遊戲的人》一書中細數了許多文化活動與遊戲間的關係，包括了法律、戰爭、認知、詩、神話、哲學與藝術等，從其形式來看，可以區分出法律與戰爭等競爭的遊戲形式；謎語、神話與哲學等再現的遊戲形式；以及藝術的遊戲形式三種。

一、法律與戰爭的遊戲形式

惠欽格認為在較原始的文化中，法律或相關的訴訟等活動乃是一種競爭的概念，結果的輸贏並不是取決於倫理上正確與否，相反地，過去的人乃將其視為神靈決定的結果。儘管競爭伴隨著清晰的正確與否觀念而使其自身成為現今的法律，然而當法律在文明化的過程中越來越失去其遊戲性質時，訴訟仍然是一種口頭戰爭（verbal battle）（Huizinga, 1955: 84）。

惠欽格觀察在古希臘時期的訴訟其實是一種競爭（agon），亦即有固定規則與神聖形式的對抗（contest），兩方對抗的陣營訴諸仲裁者的決定（Huizinga, 1955: 76），而在訴訟過程中，法庭作為一個神聖的迴圈（the sacred circle），切斷並隔離了日常生活，不同階級的世俗差異都被暫時拋棄，法官為了有別於世俗生活更進一步地穿戴假髮與長袍，而它們在功能上與原始人的舞蹈面具有密切關聯，蓋

兩者都用以表示穿戴者轉化成為另一種「存有」(Huizinga, 1955:77)。

然而，儘管吾人或許可以同意惠欽格對於訴訟活動中遊戲成分的分析，但是惠欽格也承認現代（當時的）人可能沒有辦法接受訴訟等同遊戲的說法，因為現今法律首重的乃是對與錯（right or wrong）的爭論，但遊戲所強調的則是贏或輸（winning or losing）(Huizinga, 1955: 78)。不過，惠欽格認為現今的觀點並不妨礙我們瞭解過去，因為如今法律所強調的諸如正義等倫理面向乃是高度發展文明下的產物，然而過去這些概念與輸贏相較則相形見絀（Huizinga, 1955: 78），因為在古老的心靈（the archaic mind）中，諸如判決等最終的決定乃是取決於神諭、神的判決、神裁（ordeal）、占卜等遊戲，以及法律字句的單一複合想法（a single complex of thought）(Huizinga, 1955: 79)，並且其中神裁最初的意義必然是一種測試誰贏誰輸的競爭，在這樣的競爭中勝出便意味證明瞭真實與正確，因為每個競賽，無論是依靠氣力或機運，都是神靈恩賜的神聖決定（Huizinga, 1955: 82）。

另一方面，戰爭與遊戲的關係不僅表現在人們將戰爭稱為比賽（war as game）的譬喻中，也表現在戰爭遵守規則時仍承繼著遊戲的特徵（Huizinga, 1955: 89）。惠欽格認為，對抗（fighting）作為一種文化功能，總是預設了限定的規則，並且要求認知到敵我雙方是具有同等權利的團體，以確保這樣的行為有一定程度的遊戲成份（Huizinga, 1955: 89），只有當對抗的雙方認知到彼此都是對抗者（antagonists）時，戰爭中的對抗成份才是可以執行的，所以當戰爭忽視其遊戲成分時，諸如突襲、埋伏、劫掠、討伐侵略以及大規模的掠劫都不算是對抗性的（being non-agonistic）(Huizinga, 1955: 90)。

在惠欽格的看法中，原始的人們之所以在戰爭中如此，是因為他們將戰爭看作一種占卜的形式、是一種神聖的決定（divine decision），並且在之中揉合了正義、命運與榮譽（Huizinga, 1955: 91-95）。這種將戰爭看作是榮譽與美德的神聖遊戲的奇想，在日後成為形塑騎士理想的泉源，然而儘管所謂的騎士在滿足榮譽後不以殺戮為樂，但是流血衝突很難維持在如此純粹而神聖的形式，因此人們

只好將此一概念轉化成一種社會與美感的虛構（例如詩、繪畫或戲劇），並且因為社群保有先前作為遊戲社群的特徵，遵守相互競爭的權利與義務，神聖戰爭的概念最終成為國際法的根據之一（Huizinga, 1955: 95-103）。

二、謎語、詩、神話與哲學的遊戲形式

謎語、詩、神話與哲學作為一種遊戲形式，起於宇宙間神秘難解的問題（an enigmatic question）。古代的人們仰望無垠星空與寬闊白晝的交替循環、察覺生命的更替與萬物的存滅，渴望知道關於這一切的答案，因此使得「知識在古老社會被視作神秘的力量，這種神聖的智慧直指宇宙秩序自身」（Huizinga, 1955: 105）。然而，這些問題並無法透過反省或是邏輯推理而得知，想反地，則是透過一種鬆開提問者與自身的連結以尋求突然解答（Huizinga, 1955: 110），因而在古老社會中，能夠回答這些問題的人便成了社會的統治者，於是人類社會有了祭司、有了先知，而這些「詩人-祭司（poetic-priest）不斷敲擊吾人週遭無法認知事物的大門，在這些文字中我們見證了哲學的誕生起於神聖的遊戲，而非無益的遊戲」（Huizinga, 1955: 107）。

在惠欽格看來，這些難以回答的問題構成了神聖的謎語，「謎語最初是一種神聖的遊戲（a sacred game），它明顯地切斷了遊戲與嚴肅中任何可能的界限，它同時是一種最高重要的儀式成分，並且在根本上仍是遊戲」（Huizinga, 1955: 110-111）。而後，「如同文明發展，謎語也分支出兩個方向，一個是神秘的哲學，另一個則是其他的創作，但在這樣的發展中，我們並不認為嚴肅減少至遊戲中或是遊戲提升到嚴肅的層次，而是文明化逐漸帶來兩種不同心靈生活的區別，以致於我們能夠區別個別的遊戲與嚴肅，但這兩者最初都形塑於連續的心靈基礎，而這正是文明產生的地方。」（Huizinga, 1955: 110-111）。

在古老的社會之中，關於宇宙起源的謎語往往會成為社群的神話，不過隨著文化發展，人們逐漸能夠區別神話與知識的差異，然而「神話在失去了作為人

類理解宇宙象徵的價值之後，仍然保有透過詩性語言展示神聖的功能」(Huizinga, 1955: 130)。不同於宗教、戰爭、哲學或科學等在高度發展的社會中脫離與遊戲的關連，惠欽格認為，詩在文化發展的過程中一直保持在遊戲的範圍內。詩作為一種遊戲有其外在與內在的原因，詩在外在作為一種競爭形式存在於神聖儀式之中，透過公開競爭，詩不僅具有美感還具有社會與宗教上活生生的功能；而內在則為具有創意的想像力結構。

另一方面，在謎語演變成為神祕哲學的過程中，辯者 (Sophists) 扮演了重要的角色，這些具有知識且擁有「榮譽的展示主義與競爭的渴望」(glorious exhibitionism and agonistic aspiration) (Huizinga, 1955: 146) 的人，將宇宙的神祕謎語轉變為詭辯 (sophism)，以至於「我們可以明確地聲稱，從最早的哲學家到晚期的辯者與修辭家，這些哲學家總是以典形的冠軍之姿展現，他挑戰對手，用強烈的批評攻擊，並且頌揚自己的意見為唯一真理，伴隨著古人的雄性過分自信 (boyish cocksureness)，而最早的哲學形式則是爭論 (polemical) 與競爭 (agonistic)。」(Huizinga, 1955: 110-115)，這種爭辯的競爭特質，也成了日後教父哲學與中古大學的特徵。

三、藝術的遊戲形式

惠欽格認為音樂、舞蹈與裝飾藝術等都具有遊戲的形式，不過在性質上卻有些不同，其差別在於公開展示與否，因為一件藝術作品儘管已經完成，但是卻必須要藉由再現或是展示在公眾面前才具有生命 (Huizinga, 1955: 165)。根據這樣的標準，惠欽格認為音樂與舞蹈是最純粹的遊戲，而裝飾藝術則因為要具備實用目的而所損及遊戲成分，這是因為「當一個人被委託面對一個嚴肅而須負責的任務時，任何遊戲的概念便不適當了」(Huizinga, 1955: 167)。

貳、遊戲觀點之下的西方文明

惠欽格在分析個別活動中的遊戲形式之後，惠欽格並進一步地將這些活動視為一種文化的整體，轉而觀察「遊戲之下的西方文明」(western civilization sub specie ludi)。惠欽格的分析首先從羅馬時代開始，而終於當代(十九世紀)，在這個廣大的時間帶中，文化的遊戲成份大抵上發展的趨勢是逐漸增加，並且在十八世紀時達到極致，而在十九世紀時卻突然消逝。

一、希臘與羅馬時期

惠欽格的分析始自羅馬文明，在他的看法中(Huizinga, 1955: 173-176)，羅馬文明與先前希臘文明相較顯得更為冷靜、誠實與嚴肅，對於實踐思維的重視、疲乏的想像力與乏味的迷信構成了羅馬文明的重要特徵，然而在羅馬成為一個世界帝國與商業中心後，他進一步承接並融合了過去的諸多文化，然而此時的文化仍舊是儀式主義的古老核心(the old nexus of ritualism)，直到奧古斯都(Augustus, 63 BC-14 AD)¹⁴成為神聖力量的承繼者、和平與繁榮的提供者並且被視為神靈的顯聖時，這才使得原始部落的古老觀念穿上新的外衣，透過將羅馬的統治者視為赫克勒斯(Hercules)或阿波羅(Apollo)使得奴隸生活中的英雄重新復活。此後，羅馬帝國逐漸繁榮，社會取得極大的發展，羅馬帝國遂在前線建立諸多城鎮，然而這些城鎮卻不利於商品與服務的循環，也無助於古老文化的生存，因為這些建築僅只是為了炫耀、娛樂與虛榮，捐贈者的銘文建立在不穩固的基礎上，競技場、露天劇場與澡堂使人們失去活力而非精神鼓舞，而以上這些都無助於穩固而持續的文明。

質言之，羅馬帝國建築有其浮華的一面，建築物的裝飾藝術中呈現出遊戲的成份，然而惠欽格則對此批評道，儘管這些藝術作品聲稱是為了安寧與和平，

¹⁴ 羅馬帝國第一任皇帝 Gaius Octavius Thurinus 的尊稱。其在任期間雖保持羅馬共和的形式，但在實質上卻促使羅馬從共和走向帝國體制，而死後由元老院追封為神。

寓意雅緻卻實則膚淺，這些跡象顯露了一個意欲遊戲卻遭受現實恐懼威脅的不安心靈，轉而在田園詩中尋找慰藉，儘管此一遊戲的意圖相當明顯，但卻與社會的結構絲毫沒有任何連接，也無法孕育真實的文明。而這樣的情況也表現在戰爭後的凱旋遊行、誇富地捐贈城市公共建築、浮華而空洞的修辭，羅馬社會無法不靠遊戲而生存，羅馬人將遊戲視作神聖遊戲，而從事遊戲因而是一種神聖的權力，因此，遊戲的基本功能不僅僅是帝國為其自身所贏得的繁榮而慶祝，更是藉由儀式來加強並確保未來的繁榮，然而儘管儀式日後猶存，但之中的宗教心靈已消失無蹤，所有較深的心靈衝動已在文化層面消失，但卻在神祕宗教中紮根。

二、中世紀

時序進入中世紀，文化的遊戲成份依舊相當顯著。惠欽格（Huizinga, 1996: 36-39）曾經分析中世紀人們之所以遊戲的原因，乃是為了追求更好生活，在避世過於消極而政經改革尚不可得的情況下，人們於是將美好生活建立在極端舒適但始終保持距離的夢境之上，藉以紓緩實際生活中對於理想的渴求，人們只需要一瞥美麗過往時光的幸福、英雄主義及其美德、甚至是自然生活中的燦爛陽光，便可為之鼓舞、心動。這樣的態度使得中世紀人們將生活的形式改為藝術的形式，用美使生活高貴，並用遊戲與形式充實社群（Huizinga, 1996: 34）。因此對於惠欽格而言，中世紀的生活充盈著遊戲，「歡樂而無窮的遊戲充滿著異教徒的元素，它失去神聖的重要性，但卻轉化成戲謔與滑稽、莊嚴與浮華並存的騎士遊戲以及宮廷愛情的世故遊戲」（Huizinga, 1955: 179）。

三、從文藝復興到洛可可

從十五、六世紀的文藝復興（Renaissance）、人文主義時代（Age of Humanism），經過十七世紀的巴羅克（Baroque），直到十八世紀的洛可可（Rococo）、新古典主義與浪漫時代，文化的遊戲成份都相當明顯。惠欽格認為

文藝復興的心理態度是遊戲的，這個高舉著「回到過去」大旗的時代，「人們以神聖虔誠的態度來追求仿效古人的生活遊戲，對於過去理想的奉獻以難以想像、超過其他任何事物的激烈、深刻與純粹。...對於美好與高貴形式的追求，不論是世故的或是自願的，都成為一種遊戲文化的例證（an instance of culture at play）」（Huizinga, 1955: 180），而這種對於文藝復興遊戲性質的分析同樣亦可用在人文主義上。而巴羅克的特色則是一種將事物「做得過火」（overdo）的普遍傾向，其最好的解釋乃是視其為創造衝動的遊戲內容（the play-content of the creative impulse）（Huizinga, 1955: 182），它喚起一種有意識誇大的視野，使得儘管是在描繪神聖與信仰時，一種審慎的審美因素也闖入其中，使得後人難以相信如此的處置居然會是出於一種虔誠的宗教情懷。

惠欽格透過假髮為例來考察十七、十八世紀文化的遊戲性（Huizinga, 1955: 184-186），他認為假髮起初是頭髮不夠濃密的替代品，也就是對於自然的模仿，然而當穿戴假髮成為一種普遍的時尚後，它很快就失去了裝成自然頭髮的偽裝，進而成為時尚（style）的真實元素之一，假髮如同畫框般框定臉形，使之在畫面上孤立起來，進而提供一種類似君王的神聖氛圍，而在之後一個半世紀的發展中，假髮越來越遠離原先作為自然頭髮的裝扮，而成為一種完完全全的裝扮，假髮無疑顯示了文化衝動的遊戲性。然而，到了十八世紀末時，假髮達到極度誇張與矯飾的程度，而在更早之前便逐漸有一股潛流朝向自由與輕鬆的相反方向，刻意透過莫不關心的態度來對抗十八世紀的生硬與矯飾，為一切自然與無瑕的事物辯護。

四、十九世紀

照惠欽格的觀察，時代的遊戲風氣走向末流之後將會徒留矯飾與造作，原先的遊戲精神消失了，取而代之的則是一種「回歸自然」的衝動。這樣的「回歸自然」衝動乃是透過一種具有風格的方式（a way with style），人們將會回到更古

老的時代尋找遊戲的來源，例如羅馬帝國擺脫部落傳統而承接更古老的希臘文明，而中世紀的騎士理想起於日爾曼而非羅馬帝國的遺緒。

然而，十九世紀的文明卻未如預期般以遊戲之路發展，「十九世紀幾乎沒給遊戲留下任何空間，...當前的思想對於社會生活的遊戲因素都抱持著敵對的態度，不論是自由主義或是社會主義都沒有提供任何營養，實驗與分析的科學、哲學、改革主義、教會、國家與經濟都死命認真地追求，甚至是藝術與文學，都似乎放棄了與遊戲的古老連結，而視其為不值得尊敬的東西」（Huizinga, 1955: 191-192）。

參、當代社會的遊戲批評

對於十九世紀以降的當代社會，惠欽格從遊戲的角度分析了社會的問題。他認為當代社會最大的問題在於遊戲的嚴肅性與非嚴肅性界限的泯滅，因為遊戲中的嚴肅性與非嚴肅性特質的區隔日漸明顯，使得遊戲無法良好的涵納對立的特質，造成遊戲往兩個極端更形發展，有一部分的遊戲越來越嚴肅，甚至失去原先以追求樂趣為目的的性質；而另一方面，有些遊戲則失去了原先嚴肅的特質。而基於遊戲與文化的連帶關係，這樣的發展趨勢使得社會呈現幼稚化的傾向，一來某些遊戲變的更加嚴肅，但原本嚴肅的事物卻變的越來越像遊戲。

一、機械化造成遊戲成為過度嚴肅的事物

惠欽格認為，「隨著運動不斷增加的系統化與組織化，純粹的遊戲性質不可避免的失落了。我可以明顯看到業餘與職業的官方區別，這意味著遊戲團體辨別出那些人的遊戲已不再是遊戲，儘管他們有較高的能力，卻將他們定位在比『真實遊戲者』低下的地位（to rank them inferior to the true player in standing but superior in capacity）。職業的心靈不再是真正遊戲的心靈，它缺少了自發性與無憂無慮（carelessness），並且也使得業餘者開始承受低等的情緒，這兩者都使得

運動更加遠離遊戲的適切領域，直到他們自成一類，既不是遊戲也不是工作。古老文明中，最偉大的競爭總是構成了神聖儀式的一部分，並且不可避免地成為健康與帶來幸福的活動，而如今這種儀式的連帶被完全切開，運動更加世俗、更加不神聖、並且更加缺少與社會結構的有機關係」（Huizinga, 1955:197-8）。

隨著制度化與組織化的過程，遊戲失去原始的遊戲心靈，惠欽格認為，這是因為「儘管人類從一開始便沉溺於運動性競爭的活動，然而這些成為日後有組織運動的特色卻相當輕微，更別提過去曾經將競爭原則謹記在心並為之鼓舞的人，如今卻幾乎沒有猶豫地以遊戲之名稱這些活動為比賽，而這些正是我們長久認為相當嚴肅的」（Huizinga, 1955:196）。

二、遊戲與日常生活的混淆

在遊戲逐漸成為日常生活的類形中，運動是最顯著的例子。惠欽格觀察到，「運動與體育顯示遊戲更加呆板而成為嚴肅的事務，但仍然感覺像是在遊戲」（Huizinga, 1955:199）。因為在惠欽格看來，「伴隨著高度戲劇化的演出與貴族式的裝飾，現在的錦標賽（tournament）很難稱為運動，它充滿了劇院的功能」（Huizinga, 1955:196）。

當運動淪為劇院，如何展示與演出而不是如何競爭便成為整個運動的焦點，運動不再是運動員認真投入以戰勝對方的活動，而是一種計較票房利益的表演（show），於是比賽多了花俏的灌籃卻少了樸實的跳投、多了個人單打的突破而少了團體戰術的運用，追求公平競爭的精神消失了，取而代之的則是明星球員為了獲勝虛榮而聚集，而非競技運動所強調的不屈不撓的拼鬥精神，並且整個運動本身便成為商業活動的一環。相反地，日常生活的事物也沾染了遊戲的氣息，例如嚴肅的商務儘管仍然被視作嚴肅的事務，但卻墮落（to degenerate）成遊戲（Huizinga, 1955:199）。

三、社會幼稚化的現象

遊戲僵化並且造成遊戲與日常生活的混淆，其結果便是社會中與日漸增的幼稚化現象。而在些情況在惠欽格看來，「現代社會生活被一些與遊戲有關的成分所支配，但卻拒斥遊戲因素強烈發展的幻象，我稱這樣的現象為『幼稚主義』（Puerilism），它是不成熟與粗野（adolescence and barbarity）的最佳名稱，並且在最近二三十年蔓延至全世界」（Huizinga, 1955: 205）。

惠欽格認為(1955: 205)，雖然成人的行為之中亦會兼有不成熟與心靈的成份，然而如今這種幼稚化的行為卻因為占據文化並且表現出野蠻而與過去不同，而其中最值得人們警醒的乃是群聚（gregariousness）的情況，因其很有可能造成最低層次的幼稚化，「喊叫或是其他問候的方式、穿戴各式各樣的徽章或是政治飾品、如同行軍的整齊步伐、並且聚集了冗長的群體魔咒或迷惑人的話語」（Huizinga, 1955: 205），群眾以為其自身是在進行遊戲，然而他卻享受不到其中得自由。

惠欽格認為幼稚化的情況會使得文化活動失去遊戲形式，其中最為嚴重的情況便是戰爭了，因為「打鬥作為一種文化的功能，它總是預設了某些限制的規則，並且要求在某種程度內遊戲特質的肯認，唯有戰爭限定在成員視彼此為平等、或擁有相等權力的敵手時，這樣的戰爭才能稱為文化的功能，也就是說，它的文化功能乃是端視於其遊戲的特質。」（Huizinga, 1955:89）。換句話說，惠欽格認為戰爭如果還要具備文化功能的話，那麼其著重的地方應當是勝過對方，而不是視敵我雙方為芻狗，非得要趕盡殺絕不可。

然而在幼稚化的戰爭中，交戰的雙方將忽略彼此所具有的公平地位，贏者則將弱者視為非人的生物，加以不人道的對待。因此，惠欽格認為(Huizinga, 1955: 208) 為了要避免這種幼稚化戰爭的產生，則勢必要有國際法的維持，而其根源乃是原於遊戲所強調的榮譽、得體（decency）與良善的形式，如此方能使得交戰雙方的行為像個紳士(gentleman) 與一個好的失敗者。

肆、文化發展與遊戲的關係

上述的內容從文化活動所具有的遊戲形式開始，進而從遊戲視野觀察西方文明的發展，在此，我們可以約略歸納出惠欽格心中遊戲與文化發展的關係。

一、文化活動因帶有遊戲形式而發展

惠欽格認為，遊戲般競爭的精神作為一種社會衝動（the spirit of playful competition as a social impulse）乃是早於文化，並且滲透到生活的各個層面（Huizinga, 1955: 173）。惠欽格觀察到，「儀式成長自神聖的遊戲；詩成長自遊戲中並從中獲得滋養；音樂與舞蹈是純粹的遊戲（pure play）；智慧與哲學藉由字詞與形式得以展現，後者乃是起於宗教上的競爭中；國家的規則與神聖生活的習俗乃是奠基於遊戲的形式。因此，我們可以歸結文明在最開始的階段便遊戲著（civilization is played），它並不是起於遊戲，如同嬰兒脫離子宮，文明起於遊戲之中而等同遊戲，並且從未離開它」（Huizinga, 1955: 173）。文化活動因為帶有遊戲形式而發展。

二、神聖儀式與遊戲結合而將遊戲提高到崇高地位

對於惠欽格來說，遊戲並非只是與個人有關的文化活動而已，遊戲的社群因素使得它得以形成傳統，便且促成文化的發展。惠欽格是這麼說的，「遊戲使生活增色、發光，以致於成為個人與社會的必需品，前者是一種生命的功能（life function），而對於社會而言，遊戲所包含的意義、重要性、展現價值、靈性與社會的連結，則為將遊戲看作一種文化功能（the culture function）提供了理由」（Huizinga, 1955:9）。

遊戲之所以具有文化功能，在於神聖儀式與遊戲密不可分。在惠欽格看來，「儀式是一種展示、再現、戲劇性的展演、替代自然的想像般實踐，在偉大的季節慶典中，社群藉由神聖的儀式慶祝自然生命中的偉大事件，人們再現季節的更

送、星象的昇落、穀物的生長與熟成、人與野獸的出生與死亡...古老的人們遊戲著刻印在意識中的自然秩序」(Huizinga, 1955: 15)。然而儘管神聖儀式是非常嚴肅的活動，但它卻與遊戲不相違背(因為遊戲具有結合嚴肅性與非嚴肅性的特性)，惠欽格引用柏拉圖的想法作為例證，後者認為由於人是神的玩物，因此每個人便應當據此而行，玩著最神聖的遊戲，而生命必須要過的像遊戲，「玩著適當的遊戲、做出犧牲、歌唱與舞蹈，如此人才能夠取悅神，抗拒敵人並贏得競爭」(Huizinga, 1955: 19)。

惠欽格不僅從反面消除了神聖儀式與遊戲矛盾的說法，他也正面地論證兩者的同一性，他認為「儀式具有所有遊戲的特徵，特別是它將參與者帶入不同的世界」，而「原始社會所展演的的神聖儀式、犧牲與獻祭，在真切理解的純粹遊戲心靈下，所有這些都是為了確保世界的幸福(well-being)。...在神話與儀式中，文明生活的刺激力量有了源頭：法律與秩序、商業與利益、工藝與藝術、詩歌、智慧與科學，所有這些都根植於遊戲的原始土壤」(Huizinga, 1955:5)。

三、遊戲形式逐漸隱沒到文化之後，但從未與文化脫離

遊戲起於人們生活的張力，因此人們逃到遊戲世界之中尋求樂趣，而此一世界往往會以歷史素材來建構。遊戲透過競爭與再現兩種方式來運作，這使得人們得以尋求不斷突破以彰顯自己的卓越，而這種突破也意味著文化的發展。然而隨著張力逐漸消退，遊戲徒留形式而缺少激情，矯飾造作而無狂熱之感，逐漸走向末流而沉寂。不過，在西方文明的例子中，如此的遊戲心態並非從文化中全然消失，因為「作為一種規則，遊戲成分逐漸退至背景之中，大部分被吸收進神聖領域之中，而剩餘的則結晶成為知識：民謠、詩歌、哲學或司法與社會生活的不同形式。最初的遊戲成分幾乎完全隱藏在文化現象之後，但不論是任何時候，即使是一個高度發展的文化，遊戲的動機仍會再次全力主張，將個人與大眾淹沒於廣大遊戲的陶醉之中」(Huizinga, 1955:46-47)。

伍、小結

本節嘗試回答遊戲與文化的關係，內容主要可以區分兩大部分，第一個是從靜態分析的觀點考察不同文化活動中與遊戲的關連，第二則是從動態發展的角度歸結遊戲與文化發展的關連，從而歸結出文化起於遊戲並且也離不開遊戲。

由於文化起於遊戲之中，因而不同的文化活動乃帶有遊戲的形式，這並不是說任何的文化活動都是遊戲，而是在指出其所帶有的遊戲形式乃是發展的必要條件。並且從人如何遊戲的方式來看，則可以區分出法律與訴訟等競爭的遊戲形式；認知、謎語、詩、神話與哲學等再現的遊戲形式；以及藝術作品所具有的非日常遊戲形式。然而值得注意的是，如此對於遊戲類形的分類往往難以嚴格區分，而僅能指出其大略的特色，因為不論是競爭、再現或非日常的特徵，或多或少都會出現在同一個遊戲之中。

另一方面，惠欽格亦從動態的觀點來考察文化發展，他分析從希臘羅馬到十九世紀的西方文明發展，觀察不同時代文化發展與遊戲的關係，他發現文化活動與遊戲息息相關。文化最初起於遊戲，然而隨著文明發展遊戲的精神逐漸消逝，然而遊戲的形式卻隱沒在文化活動中，並且等到時代來臨其遊戲精神將再次迸發。

然而，十九世紀以來的發展卻並非依循著這樣的觀察，遊戲的組織化與系統化使得遊戲越趨嚴肅，並且也模糊了遊戲世界與日常世界的分野，而這樣的現象更造成社會文明的幼稚化，從而使得人們忽視遊戲的存在而自以為是在從事嚴肅的事情。對於這樣的發展趨勢，惠欽格認為人們應該要玩真切的遊戲，並且找回遊戲中遵守規則、公平競爭的原始精神，而若從歷史發展的後見之明而言，惠欽格所批評的納粹日後發起屠殺猶太人的種族運動，或許便是遊戲精神喪失的最佳範例了。

第四節 「遊戲人」圖像的描繪

透過惠欽格的分析，我們發現遊戲並非如常識所認為的僅只是非嚴肅的，相反地遊戲也具有嚴肅的成分，然而現代的人對於遊戲往往帶著非嚴肅的概念，而忽視了其中嚴肅的成分以及其可能具有的文化功能，也因此，遊戲概念常常拿來指涉那些不嚴肅對待生活的人，例如以「在玩」的學生來解釋「問題學生」(林昱瑄，2005)。

之所以如此，在於當前許多關於「遊戲人」的描繪，事實上指的是非理想的「遊戲人」圖像，從惠欽格的分析可以發現，遊戲的意義隱含了一種特殊的行為模式外，它還與個人的傾向有關，當人們從事一個活動外表看似遊戲、但其個人心態卻是被迫的行為時，亦或是以極端嚴肅的態度來從事遊戲時，這些都不是一個理想的「遊戲人」圖像，因為理想的「遊戲人」乃是以遊戲的態度來從事遊戲的行為(見表 2)。準此，下面的分析將先描繪非理想的「遊戲人」圖像，之後再指出理想的「遊戲人」圖像。

表 2 理想遊戲人與非理想遊戲人

	遊戲的行為	日常生活的行為
遊戲的態度	理想的遊戲人	幼稚的人
非遊戲的態度	玩假的人	過度嚴肅的人/掃興的人

資料出處：整理自劉一民，(1999：33-45)。

壹、非理想「遊戲人」的圖像

非理想的「遊戲人」指的是基於錯誤的遊戲觀念，而造成其行為與態度間的落差，劉一民(1999，41-44)曾經「以遊戲為鏡」，考察當今教育現況而舉出

了包括幼稚的人、玩假的人、過度嚴肅的人與掃興的人等非理想的「遊戲人」圖像，而更進一步分析，則可以透過遊戲的行為與日常行為的不同，對應到遊戲態度與非遊戲態度的差異，而區分成以遊戲的態度來從事日常生活行為的人，以非遊戲的態度從事遊戲行為的人，以及固守在日常生活而無法轉換成遊戲態度的人。

一、非遊戲的態度從事遊戲行為的人：玩假的人

在惠欽格的看法中，理想的遊戲應以其自身為目的，其個人享有是否要從事與否的自由，然而所謂「玩假的人」則是帶有外在目的來從事遊戲行為，別有所圖而不是真正想投入遊戲之中，遊戲成了玩假的人想要達到其他目的的手段，而非出自於其自身想要遊戲的衝動。

「玩假的人」之所以進行遊戲，往往是為了日常生活目的的緣故，而不得被迫從事遊戲，由於「玩假的人」其目的並非在遊戲之中，因此在進行看似遊戲的過程中，其考量的因素並非遊戲本身，而是外在的目的，從而造成遊戲目的的異化。例如陪上司打高爾夫球的員工，在遊戲的進行中，其所考量的觀點可能是如何妥善地應對以求得工作上的順暢，而非盡全力擊敗對手；又例如從事職業運動的選手，受到職業運動組織化的影響，「自由的年輕力量與勇氣，臣服於機械化的遊戲規則與競爭系統中，而逐漸消滅為馴服與一致（normality and uniformity）」（Huizinga, 1972:116）。劉一民（2005）也觀察到，原本競技運動講究的是爭強鬥勝、不分尊卑，老師面對學生的強力發球可能會有「被人肉戰車輾過去」的感受，然而講究功利實用的外在規訓使得競技場與運動校園也產生馴化的現象。

二、以遊戲態度從事非遊戲行為的人：幼稚的人

劉一民（1999）認為，幼稚的人指的是表面上從事類似遊戲的行為，但「遊

戲者」卻沒有自由，這種遊戲（如果算是遊戲的話）排斥了激情、創意、樂趣與不確定，完美地控制了所有人的行動，以確保遊戲的結果在預期之中。對於身處第二次世界大戰前夕的惠欽格而言（《遊戲的人》一書為 1938 年六月時出版/德國入侵波蘭為 1929 年 9 月），幼稚的人最典型的代表便是德國納粹，德國納粹將一次戰後經濟蕭條的情況歸罪給猶太人，儘管其自身玩著戰爭般的遊戲，社群中穿戴特殊的標誌、呼喊相同的口號，但卻對這種行為中的遊戲成分予以忽略，而視之為爭取生存權益的活動，而這種正是惠欽格口中幼稚化的行為，人們玩著遊戲卻不知道自己是在遊戲。

另一方面，在「幼稚的人」的類形中也存在著另一種情況，人們對於原本不屬於遊戲的行為，卻以遊戲的態度來進行，反而使得這樣的行為產生不好的效果，例如公司內部不同部門間的競爭，反而可能會造成總體效率的低落。在現今社會中，這種「假遊戲之名」實則「行日常之實」的行為充斥著各個層面，政府提倡「省電競賽」，而學校則有「秩序競賽」與「整潔競賽」，然而這種「假遊戲之名」的行為卻可能造成原先目的的異化，反而造成更不好的結果。以學校的秩序競賽為例，原先學校對於秩序的要求應當是出自於互相尊重、進而培養良好生活習慣，然而在競賽的壓力之下，原本有秩序即可的教育目的可能會被想要獲勝的遊戲目的所取代，不同的班級為了獲勝必須要追求使有秩序的表現越多越好，因此學生甚至必須要頭朝著同樣的方向睡午覺，從而造成教育目的的異化。

三、固守在日常生活世界的人：過度嚴肅的人與掃興的人

固守在日常生活世界的人，面對遊戲世界的邀約，往往沒有辦法透過假裝適當地調適嚴肅性與非嚴肅性，使得其自身與遊戲格格不入。在這種類形之中，過度嚴肅的人指的是過度誇張了日常生活與遊戲嚴肅性的人，致使遊戲的嚴肅性與非嚴肅性無法流動，造成遊戲的嚴肅性過度膨脹而僵化；而掃興的人則是無法良好調適遊戲中「假裝」的成分，囿於日常生活而使得遊戲的神秘感與樂趣蕩然

無存。

在教育領域之中，由於老師們有其教學上的壓力，因此常常成為過度嚴肅與掃興的人而不自知。學生常常會提出與老師遊戲的「邀約」，它可能是一種無意的試探或是一種輕鬆的玩笑，一個具有「玩心」的老師通常可以對此有良好的反應，以遊戲的方式加以回應，然而不具有玩心的教師則將之斥責愚蠢、動輒尋求規訓，要求學生遵守既定的秩序，劉一民認為這種行為乃是起於「人們對於遊戲世界之中，『玩心』所構築而成的某種神祕新秩序，無法空出原有的偏見去接受，或率性融入，而以另一世界的價值思考或階級地位，作『範疇錯置』似的批判」(2005：222-223)。

貳、理想的「遊戲人」圖像

一、調和嚴肅與非嚴肅的競爭者

理想的「遊戲人」是能夠調和嚴肅與非嚴肅的競爭者，對於獲勝抱持嚴肅態度全力以赴，但在過程之中享受遊戲的樂趣。當代社會的競爭激烈，以致於人們常常在競爭之餘忽略了競爭的目的，然而惠欽格的分析提醒著人們，競爭雖然只在勝過他人、但其目的在於享受其中的樂趣。儘管人們在競爭的過程中充滿張力，但是理想的「遊戲人」不會過於嚴肅，並且是競爭雙方為具有同等權利的個體。

二、公平與秩序的維護者

理想的「遊戲人」可是調和嚴肅與非嚴肅的競爭者，因此不會過於嚴肅地看待遊戲的結果，反而使得「遊戲人」成為公平競爭與遵守秩序的維護者。

在現代社會中常常可以看到，遊戲的進行因為涉及太多外在嚴肅的目的，過多的誘因使得遊戲者太過嚴肅地看待遊戲，以致於違反規定、破壞遊戲的秩序，尤有甚者，他們更會破壞遊戲應當要「公平競爭」的理想。例如在 2010 年

世足賽時，烏拉圭(Uruguray)的球員 Luis Suarez 因為刻意手球犯規而吃了紅牌，但卻幫助球隊避免失分而獲得晉級四強的機會，賽後這樣的行為引起了廣泛討論，而球員也因能幫助球隊而沾沾自喜。然而，這樣的行為便反映了惠欽格所觀察到過於嚴肅看待遊戲的情況，當球員可以為了球隊晉級的「國家榮譽」而刻意犯規時，刻意「以紅牌換晉級」，遊戲的樂趣便過於嚴肅而盪然無存了。並且在「國家榮譽」的大旗之下，遊戲的規則與秩序更可以因為事關重大而忽略。

三、美感的創造者

理想的「遊戲人」並非只是消極被動地遵守規則而已，由於認真投入而渴望獲勝，遊戲對於美感有更強烈的吸引力，理想的「遊戲人」會了提昇遊戲的美感，又由於「遊戲人」對於遊戲抱持著兼具嚴肅與非嚴肅的特質，當遊戲不因失敗而影響重大時，「遊戲人」更能具有發揮創意的勇氣，而這種遊戲精神「不是一種經過精密計算的理性行動或純然只是源自情感的本能行為，而是一種對於人類自發性、自主性乃至創造力及自由意志的尊重」(方永泉，2006：42)。

四、遊戲世界與日常世界的出入者

一個理想的「遊戲人」是遊戲世界與日常世界的出入者，他能夠區分遊戲與日常世界的差異，並且能夠適當地對不同世界做出反應，這意味著他不會遊戲世界玩過頭，沉浸在遊戲的世界中而忽略日常世界，並且在投入遊戲時仍保有對於遊戲是非嚴肅的認知，而能夠輕鬆地看待遊戲的結果，也因此「一個好的遊戲者是什麼？一個人要考慮到他沒有權利抱怨自己的運氣，也不能哀悼自己的不幸...一個好的遊戲者能夠擁有足夠的平靜(equanimity)來區分遊戲與生活，儘管在輸掉的時候，他仍然能夠展現出對他而言遊戲仍舊是遊戲，亦即是一種與所愛沒有同等重要性的娛樂，並且認知到受其風險而打敗是粗鄙的」(Caillois, 2001: 159)。

參、小結

本節旨在勾勒「遊戲人」的圖像，並加以區分出非理想的「遊戲人」與理想的「遊戲人」。在非理想「遊戲人」的方面，其受到遊戲與日常間的行為與態度，可以區分出以非遊戲的態度從事遊戲行為的人—玩假與幼稚的人、以遊戲態度從事非遊戲行為的人—幼稚的人、以及固守在日常生活世界的人—過度嚴肅的人與掃興的人等三種類形。這三種類形之所以是非理想「遊戲人」圖像的原因，在於其中都源自於遊戲態度與遊戲行為的錯置。

而在理想「遊戲人」圖像方面，本研究認為理想的「遊戲人」是調和嚴肅與非嚴肅的競爭者，因此能夠體現遊戲作為一種「以嚴肅態度從至非嚴肅目的活動」的特質；理想的「遊戲人」還是公平與秩序的維護者，他會謹守遊戲的規則，並以公平競爭作為遊戲的目的；理想的「遊戲人」還是美感的創造者，因為遊戲具有秩序與美麗的傾向，而遊戲者又有獲勝的慾望，因此會積極創造美感以顯示自身的卓越；最後，理想的遊戲者同時還是遊戲世界與日常世界的出入者，他在遊戲進行時可以抱持著極端認真的態度，但在遊戲結束後亦能夠順利地回復到日常世界的生活。

本章分別從遊戲的特質與內涵、人與遊戲的關係，以及遊戲與文化的關係三個層面來分析惠欽格的「遊戲人」內涵，並進而整體勾勒遊戲人的圖像（如圖二）。然而不同的人類圖像是否可以作為教育人的圖像則需進一步分析，其論證則構成本研究第四章之內容。

第四章 「教育人」與「遊戲人」之關係

在教育上，遊戲的地位總是曖昧不明，人們一方面認為「勤學有功，戲無益」、「業精於勤，荒於戲」，然而另一方面期待教學過程能夠「寓教於樂」，這種特性使得遊戲在實際的教學場域中，教育者時而嚴肅要求莘莘學子不要玩日愒歲、虛擲光陰，時而粉墨登場在開學日來個角色扮演，甚至學校也公然地舉辦各式各樣的競賽。然而，究竟校長應不應該扮成聖誕老人在校門口發禮物？老師該不該禁止或介入學生間的遊戲？又具有教學目的的遊戲還能算是遊戲嗎？這些問題實則都涉及了遊戲與教育關係的釐清。因此，本研究試圖從遊戲作為教學方法與遊戲人作為教學目的兩個層面，來分析「教育人」與「遊戲人」的關係，並據以提出「遊戲人」之教育蘊義。

第一節 遊戲作為一種教學方法之分析

本節欲從教學方法的層面來論證遊戲在教育領域中的合法性，而對於教學活動概念上的界定，本研究乃透過 R. S. Peters 所提出的合價值性（worthwhileness）、合認知性（cognitiveness）與合自願性（voluntariness）三個規準來分析論證，蓋教學方法在內容上因不同教育家的主張與觀點而有強調上的差異，然而在形式上卻應當符合教育的三大規準，即正向與內在價值之追求、具認知意義之教材、並且是一種自願而非受強迫的過程，如違反這些規準，則其所呈現之圖像乃是一種「非教育」或「反教育」的過程。

壹、合價值性

教育的合價值性指的是教育是一個具有正向價值的活動。教育的「目的」意味著有價值事物的追求，因而教育不是一種「毫無目的」、任其自由發揮的成長，而是具有正向價值於其中的引導（initiation），教育的目的應當要傳遞合乎

價值的事物，因此諸如學習如何偷東西等便很難聲稱它是一種教育，因其不符合教育應傳遞正向價值的目的，。教育應當具備正向價值，然而此一價值並不是外在於教育之外，而是內在於其自身之中，而類似的說法也如杜威所謂的教育的「無目的性」(purpose without purpose)。

就教育所具有正向價值而言，這在遊戲中似乎並不突顯，例如在道德教育中常常出現的同情或憐憫，便甚少出現在對抗的遊戲中，如同籃球比賽的雙方並不會因為贏分多而想要「贏少一點」，而相反地這種「贏少一點」的行為甚至可能被批評為輕忽、大意與傲慢。然而在遊戲的進行中，儘管遊戲的規則如同惠欽格所觀察到的並不構成倫理本身，不過當遊戲者面對遊戲的張力時，他能夠克制自身想要獲勝的心情而不至於違反規則，此時的遊戲者便具有道德的價值 (Huizinga, 1955: 11)，因此當比武雙方都具有「堂堂正正」的騎士精神時，這樣的遊戲便有了正向的價值。換句話說，這種公平遊戲 (fair play) 的進行，其本身便是蘊含有正向價值的活動，遊戲的雙方都有遵守規則的義務，也因此「運動的教育價值—不管在古代及現代—一直被認為與運動練習的特定態度及風度有關，現代運動的主要理想便是公平競爭」(許立宏譯，2004：97)。

另一方面，若就教育的內在價值而言，指的是教育的進行不應該只是一種外在目的的追求，但是遊戲中，儘管遊戲本身不帶有外在效益的考量，不過遊戲者對於贏得比賽的熱情卻是相當強烈的，而贏得比賽伴隨著對於名望、榮譽及獎勵的追求，使得贏得比賽的目的很難聲稱不具備外在目的的性質。然而，另一方面，遊戲公平競爭的理想，使得遊戲者並不一定要獲得贏才能顯現出遊戲的價值，相反地，當遊戲者「爭取贏」(play to win) 的時候便達到了遊戲的內在目標，從而使得遊戲並非是一種零和 (zero sum) 的結果，單從遊戲過程若能公平競爭，其內在目的就算已經達成。

貳、合認知性

教育的認知性規準包含了認知的形式與內容的內涵，在形式上，教育的認知規準強調教育的內容應該要合於真理的規準，亦即是一種透過認知 (knowing) 而產生的知識 (knowledge)，而不是只依靠相信 (believing) 而存在的信念 (beliefs) (歐陽教，2002)；而在認知的內容上，教育領域所傳遞的認知內容與文化財的關係息息相關，一來文化財往往成為教學的內容，二來教學過程所建構的共同經驗也相對地構成了文化財，並且從惠欽格的立場而言，遊戲與文化的發展乃是無法分割的，既然文化保有遊戲的形式，那麼教育作為傳遞與創造文化的過程，實則亦可從遊戲處獲益。

在常識中，遊戲具有「正反相宜」(ambivalence) 與「模稜兩可」(ambiguity) 的特質，因此乍看之下似乎並不符合在教育上所謂教學知識應該要具備的真理規準，因其不論是從一致說、符應說或是實用說的立場，似乎都無法明確地界說當一個兒童將洋娃娃看作是自己姐妹、或是帶上面具成為變形金剛中柯博文的好夥伴時，此時遊戲者的認知究竟具不具備真理的有效聲稱。質言之，遊戲者在遊戲中有意識地假裝或偽裝時，此時應當包含了認知與相信兩種特性，一方面遊戲者會認知到玩物 (plaything) 並非原先真實的事物、玩家也並非是真實生活中的角色，如此才能滿足遊戲的虛構特質；然而另一方面，遊戲者在遊戲中則必須要認知玩物與玩家「在遊戲中真實」的特性，並且假裝信以為真，如此遊戲才得以進行。換句話說，在「老鷹抓小雞」¹⁵的遊戲中，遊戲者首先會先知道自己並不是老鷹也不是小雞、同時也不具備在遊戲中小雞怕老鷹的關係，然而在遊戲開始後卻必須要扮演小雞與老鷹的角色，並且遵守遊戲中小雞怕老鷹、母雞保護小雞的遊戲秩序、以及小雞必須要一隻接著一隻的遊戲規則。

¹⁵ 「老鷹抓小雞」是研究者幼時常玩的遊戲之一。遊戲的角色包含了老鷹、母雞與小雞，遊戲進行的原則是老鷹想抓小雞而母雞則保護小雞，因此小雞會排成一列位於母雞身後，而老鷹則必須要突破母雞的防守而抓到其身後的小雞。

因此，當人們談到遊戲的認知意義時，無疑地會遭遇到認知的困難，以認知主體 A 宣稱其知道命題 P 的條件而言 (P is true, A believes that P is true, and A has evidence that P is true)，由於遊戲之所以有趣，乃是因為遊戲本身 (命題 P) 具有虛構的成分於其中，因此在認知的前提上，命題 P 本身並不全然真 (P is not all true)，因此儘管認知主體 (遊戲者) 會認知到命題 P 所具有的虛構成分後仍 (假裝) 相信該命題為真，且亦可在遊戲世界中尋找相映的證據，但在邏輯上仍然無法成立，因為大前提是命題 P 必須要為真。因此，遊戲中的認知並無法依靠在邏輯上的一致說來驗證，而毋寧說是以再現的方式來陳述，遊戲並不全然投射出事物在日常生活中的原來面貌，而是「一種透過正面行動來顯示反面意義的方式，遊戲與其所要代表的事物顯然不是同一回事」(方永泉，2003：67)。也因此，遊戲從教育的認知規準的角度而言，由於遊戲與日常生活的表徵方式並不相同，因此很難以日常生活或教育的立場來斷定。

然而這並不是說遊戲中的所有部份都不具有認知上的意義，在惠欽格的想法中，遊戲的進行乃是透過對於真實世界的再現 (representation)，換言之，遊戲與真實世界的關係並不是兩兩相對的符應，遊戲並非真實世界的模仿，相反地遊戲是再次呈現 (re-presentation) 現實世界，換句話說，「兒童遊戲的幻想並不僅只是世界的代替、亦不是治療，他們實則希望建構另一個世界，它處在現實世界之旁並維持自身的生活，其情感生動更勝於日常世界」(Sutton-Smith:1997:158)。遊戲透過再現現實世界中的事物，並賦予其非嚴肅的目的特性，從而使遊戲者得到樂趣，因此老鷹抓小雞的遊戲儘管活動本身具有虛構的特性，但是在運作上則反映了遊戲者對於日常世界的瞭解，例如母雞對於小雞的親情照顧、且母雞無法攻擊老鷹等，從這個角度而言，遊戲雖然並不具體構成遊戲者的認知來源，但卻與其密切相關。

更進一步而言，由於遊戲的進行乃是透過再現與競爭，使得遊戲者在具備日常認知的基礎上，為了要贏得比賽而必須運用更多的創造力來顯示自己的卓

越，並且也因為是在遊戲中，使得遊戲者得以不顧日常生活的限制，運用更多的創造力而不必擔心後果，並且在遊戲的過程中，也必須要涉入後設認知的運用。

參、合自願性

教育的自願性規準意味教育是一種自願的行為，儘管在教育的過程中，教師常常會以引導、訓練甚至是灌輸來進行，然而整體來說學生在這樣的過程中仍具有某種的主動性，例如 Peters（引自簡成熙，1996：193）便曾提到，「在這些（教學）方法之下，兒童或多或少還能去理解傳授給他的知識，他們知道正在學或正在做何事，也能掌握他們被期待獲致的標準。再者，兒童也多少帶點『自願者』的意味，它們可以反抗或拒絕認為是對其有益的事物，兒童也的確常如此做。」

而在遊戲之中，自願乃是遊戲的必要條件之一，沒有任何的遊戲是出自於強迫，當人們被迫去從事遊戲時，那樣子的遊戲更像是一種工作。假裝遊戲的人無法享受遊戲，因其有過多的嚴肅因素需要考慮，誠如沙特（引自 Gallagher, 1992: 47-49）認為，遊戲與嚴肅的人乃是相對立的，嚴肅的人會以外在世界的標準來衡量人的價值，諸如人的服飾或財務，這樣的行為將會將自身轉換成客體、進而成為世界的失落者（loser），因為他將自己的主體性、自由與責任隱藏到表象與客體之下。一個陪長官應酬打高爾夫的員工，他必然會考慮到遊戲的結果對於工作的影響，贏過長官會不會遭致忌妒？而輸給長官若過於刻意會不會不夠真誠？因此在沙特的看法中，遊戲需要實踐每個人的自由、進而釋放自己的主體性，也因此 Gallagher 歸納 Sartre 對於遊戲的看法乃是「人類主體性是遊戲的根源與目的」（Gallagher, 1992: 47）。

然而，儘管人是自願從事遊戲的，但是在遊戲的過程中，遊戲者並非全然保有自我的意識，也因此遊戲過程中也有可能出現「遊戲玩人」（方永泉，2003）的例子。例如 Gadamer 認為「一切遊戲活動都是一種被遊戲過程」（洪漢鼎譯，1993：156），遊戲者雖然認為自己在玩遊戲、是遊戲的主體，但實際上是被玩，

這是因為遊戲存在著秩序，遊戲對於遊戲者來說是一種具有可能風險的自由，當遊戲者選擇進行遊戲時，他享受著一種作出決定的自由，但這種自由卻帶有風險（例如輸贏的風險、或完成比賽的風險），而這正是遊戲對遊戲者的魅力所在。因此，「遊戲的主體不是遊戲者，而遊戲只是透過遊戲者才得以表現」(洪漢鼎譯，1993：151)，質言之，遊戲者雖然可以自由地選擇是否參與遊戲，當是當他投入於其中後，則必須要根據遊戲自身的秩序而行，例如在足球賽中看似選手在踢球，不過卻更像是一種球的「往復行動」(movement)，球員只是不斷地追逐著球，「球類遊戲的永存性就是依據於球的自由周身滾動，球彷彿又自身做出了令人驚訝的事情」(洪漢鼎譯，1993：155)。遊戲者必須要依循遊戲的秩序而行（當然也存在著打破秩序而成為破壞遊戲的人），這使得「遊戲原先具有一種被動式而含有主動性的意義」(洪漢鼎譯，1993：152)。

從詮釋學的角度而言，遊戲之中的主體性不論是聲稱其玩還是被玩，事實上都有可能陷入「人玩遊戲」或「遊戲玩人」二分，正如同對話必須要有人的參與才能實踐，遊戲必須要有有人作為能動者才可以進行，唯獨其進行亦非全然由參與者所決定。換句話說，遊戲者乃是同時玩且被玩(to be playing and be played)，在遊戲的過程中，遊戲者以其部份主體性的揚棄作為代價，進而彰顯並追求超越主體性的可能，遊戲者雖然受到遊戲秩序的限制或推移，但他同時卻獲得了無窮開展的機會，而在其完成遊戲時，遊戲的主體與客體合而為一，共同形成一種美學的存有，並賦予參與者高峰經驗。例如在《箭術與禪心》一書中，Herrigel 指出一個完美的射箭並不是我來射箭或是箭推使我來射出，而是物我兩忘，弓和箭、目標與自我全然融合為一（魯宓譯，2007：86）。而 Gadamer 也提到認為，「遊戲對於遊戲者來說並不是某種嚴肅的事情，並且正由於此，人們才進行遊戲...單純是遊戲的東西，並不是嚴肅的。但遊戲活動與嚴肅東西有一種特有的本質關聯...遊戲活動本身就具有一種獨特的、甚而是神聖的關聯」(洪漢鼎譯，1993：150)。而這樣的嚴肅指的是對於遊戲的認真投入，「只有當遊戲者全神貫

注於遊戲時，遊戲活動才會實現它所具有的目的。使得遊戲完全成為遊戲的，不是從遊戲中發出來的與嚴肅的關聯，而只是在遊戲時的嚴肅」(洪漢鼎譯，1993：150)。

而在教育過程中，這種以部份主體性為代價以追求更高存有可能的機會更為顯著，教育從來都不是一種單向式的注入 (injection)，而是一種雙向的邂逅 (encounter)，如果師生關係不斷地強調自身的主體性而否定對方對自己的影響，則教育如何發揮「生命感動生命」的可能？而若師生互相接受對方的影響，進而促成師生間的教學相長，則這樣的教育將是多麼的令人動容，而這或許是因為「真實教育經驗的特質已包含在遊戲裡，而完全的程度則只在遊戲。正只有在遊戲中，兒童被喚起全部的能力並完全沉浸在他的所作所為之中，又或者在遊戲中，兒童較之於不具力量的巫師投入比自己更多於其中 (Put more than himself into it)，多過於他真實擁有的、或從未存在的。遊戲就像是一種化學反應，在遊戲中，兒童的天性超過其自身，並且為之著魔」(Lee, 1923: 3-4)。

肆、小結

本節從教育的三個規準—合價值性、合認知性與合自願性—出發，論證遊戲作為教學方法的合法性。

就教育的價值性而言，遊戲本身的規則並不具有道德的價值，但由於遊戲蘊含有公平遊戲的內在目標，因此遊戲的進行乃符合教育價值性的規準，並且公平競爭作為一種遊戲的內在目標，其獲得與否並非根據獲獎獲名次的外在目標來決定，而使得遊戲的勝利者可以同時包括競爭的雙方，使得兩者都符合正向價值與內在目的的追求。

就教育的認知性而言，遊戲的進行並不依循日常生活中的真理規則，但卻必須根據日常經驗加以再現，而遊戲進行的前提乃是遊戲者必須要具備相關的認知內容，並且在競爭而欲勝過他人的遊戲情境中，遊戲者會更容易運用創造力與後

設認知等能力。然而必須要指出的是，遊戲與教育相較，其認知的嚴肅性則稍嫌不足，因為遊戲者為了獲勝可能會想出具有創造力的解決方法、亦或是運用假設驗證的推理，甚至是將日常生活的知識運用於其中，然而遊戲卻不及嚴格的課程內容，例如像是在「憤怒鳥」(Angry Bird)¹⁶的遊戲中，玩家必須要修正射擊的角度與力道才能夠正確的擊中目標，然而其理論內涵卻不及拋物線的計算與牛頓運動定律的嚴肅層次。從這個角度而言，儘管遊戲具有促使玩家運用認知的可能，然而其認知的嚴肅性則與教育有別。

就教育的自願性而言，遊戲乃是「遊戲人」自由選擇的結果，因此在遊戲的概念之內便蘊含了自願的成分。然而在遊戲的進行中，遊戲者受到遊戲規則的影響與限制，其主體性可能會有部分的揚棄，而被迫去完成遊戲，然而在這樣的過程中，遊戲者卻可以對更高的可能開顯。

從以上的分析可以發現，遊戲作為一種教學方法有其一定的合法性，因為在遊戲的進行中，教育的三大規準也蘊含於其內。然而需要特別注意的是，遊戲具有作為教學方法的合法性並非是指遊戲等同教育，而是在指出，將遊戲作為一種教學方法時是不違反教育的規準，亦即至少不是一種「反教育」的過程，不過若是要將遊戲從「非教育」提升到「教育」的層面，更應該要提高遊戲認知上的嚴肅性。

¹⁶ 「憤怒鳥」(Angry Bird) 是芬蘭公司 Rovio Mobile 推出的一款益智遊戲。在遊戲中，玩家可以利用彈弓發射小鳥，透過調整角度或力道來打擊小豬。

第二節 「遊戲人」作為教育目的之分析

在歷史的發展上，教育的目的多集中在理性人的描繪，不論是自由七藝的培養、柏拉圖對話錄中決定哲學王（Philosopher-king）的標準、甚至是啟蒙時代的代名詞（康德在答何謂啟蒙一文中認為啟蒙乃是指勇敢地運用理性），理性人的概念都扮演了重要的角色。另一方面，隨著工業革命後，人類可以透過工具掌握大自然的力量，在教育上也出現了以工具人的論述，強調教育應該要培養人作為工商業社會的成員所應具備的能力。

從理性人到工具人的轉變，造成教育目的的對立、矛盾與衝突。從理性人的立場而言，最初的理性人圖像反映了雅典社會中自由民與奴隸的差異，理性人作為一種教育圖像乃是屬於不需工作的自由民，因此蘊含著某種對於抽象思維的重視要高於實際工作的想法；然而另一方面，工具人最初雖是強調人類具有運用工具使生活更加美好的能力，然而機械時代的發展卻使得如此的能力倒過來成為人類存有的限制，人類成為巨大生產線的一環，為求效率而每天重覆著相同的活動。理性人與工具人的落差更造成當前教育目的的矛盾，例如廣博能力或專業知能的培育何者為重？教育應該要固守學術象牙塔的神聖殿堂、還是應該成為商業喧囂中的就業服務站？

然而，不論是何種教育人的圖像，此一圖像必然是一種時代的反應。換言之，對於教育目的的描繪亦應與時代發展同步，因此，本節將先分析惠欽格對於時代的觀察，指陳惠欽格之所以認為「遊戲人」將在「理性人」與「工具人」間扮演重要角色（Huizinga, 1955: I）的時代背景，並據而提出「遊戲人」作為教育目的的理由，從而論證「遊戲人」作為一種教育目的的合理性。

壹、當前社會的分析

一、文明機械化的傾向

惠欽格從美國歷史的發展觀察到，隨著機械化、標準化與商業化普遍深入到社會生活的各個層面時，它雖然營造出一種人類萬能的形象，但卻吊詭地使人類陷入自己設下的陷阱中，在看似具有更多自由的表面下，事實上隱含了更多對於人類自由的禁錮，例如惠欽格便曾經提到，「所有的科技發明都是運來釋放心靈力量（mental energy），並且解開自然資源，但它藉由全然的機械化與有效率的社會組織總是結合著人類的獨立。組織，伴隨著能迫使人類勞動使之受到引導與規律的機械，其自身也成為一台超乎人類控制的機器」（Huizinga, 1972: 71-72）。

機械化伴隨著資本主義的發展，而成為政府沛然不能抵禦的力量，「這種巨大的結合已經成為一股獨立的力量，它們使得每個人都成為奴隸，懼怕社群，並且努力去控制或取代國家」（Huizinga, 1972: 85）。因此，人不再是構成組織的人，而成為組織之中的一小分子，商業的發展凌駕於個人自由，並且成為主宰的力量，「在巨大的過程主宰人類活動的事物是呈現給不斷擴張公司的機會，這個他們也無法反抗。驅使一個已經擁有過多財富而超乎享受的工業君王，再持續保持發明新的累積財富與力量的方法，甚至是病態或黑暗時代，這樣的衝動就像是如對於力量機器般地服從，存在於每個組織的系統中」（Huizinga, 1972: 85）。

惠欽格批評道，「勞力與經濟生活形式的機械化，作為一種主要、自然的過程已經立即可以預見，但這只是社會生活伴隨現代文明發展而普遍機械化的一部分，與經濟密切相關的政治生活與智識生活，其機械化已經在進行中，但它與表面並不密切或不易定義。」（Huizinga, 1972: 96）。尤有甚者，這樣的發展趨勢並不侷限在商業之內，它更侵入了人們的日常生活，而成為人們終究無法逃遁的天地。例如報紙往往在事件結束沒有多久就刊出，這意味著許多受雇的心靈毫不遲疑地便製造出來，這使得這些工作的人必須要向機械反應一樣，而讀者則對於如此多的事件毫無抗拒的能力，只能接受這些預先準備好（cut-and-dried）的知識。

並且為了吸引讀者，報紙不得不誇大，但是這種誇大的廣告風格雖然是為了吸引讀者的注意力，但它卻是一種比疾病更糟的治療方式，使得讀者僅閱讀表面，而就算是讀者所讀到的部份，其心中仍半信半疑。而更重要地，報紙作為現代的知識食糧但卻受到廣告的影響，如今它在智識上的養分只是附加的產品（Huizinga, 1972: 110-112）。

機械化的傾向亦侵入智識活動中，惠欽格認為（Huizinga, 1972: 114），商業分類的系統被鼓勵運用在學術上，而被視作一種心靈的泰勒主義（Taylorism of the mind）。泰勒主義主張將生產的活動看成一連串的過程，其中不同工人只負責其中的一小部份，而由於每個人只需負責同樣的一小部份，因此便能提高效率。惠欽格認為，接受這種想法的思想家就像是固守在自己的小房間中，而放棄智識自由的成分（Huizinga, 1972:114）。這種限制效果最明顯的例子便是杜威分類十進位法（Dewey Decimal Classification）¹⁷，儘管這套系統在圖書管理上有很大的優點，但它卻需要與日常不同的區別標準來斷定某一學科在某個分類之下，這種分類的不純潔的定義（an impure definition）將會造成無法勝數的傷害，並且不同學科間活生生的連結也會因為分類的緣故而受到破壞（Huizinga, 1972:115）。

貳、西洋教育史中少有將遊戲作為教育目的之論述

在西洋教育史的發展中，這種認為遊戲具有教育效果的主張，與現今的遊戲論述最有關係的大約是在十八世紀，根據 Sutton-Smith（1997: 129）的觀察，「在十八世紀末興起的浪漫主義運動一般被視為工業化與都市化的反動，它以謳歌自由、原創性（originality）、才華（genius）與藝術著稱，強調兒童天真無邪的特質。遊戲理論家的關鍵現象在於強調想像力在人類心理作用中的重要，因為

¹⁷ 「杜威分類十進位法」（Dewey Decimal Classification）是由美國人 Melvil Dewey 在 1876 所發明，其進行的方式乃是透過書籍分成十個大分類、100 個中分類及 1000 個小分類，總共三位數來進行編碼。

自柏拉圖與亞里斯多德的兩千年以來，藝術與遊戲都被侷限在知識次要來源的地位，藉由賦予遊戲在美學的中心地位、並且將道德力量歸諸於美學上，遊戲首次在西方文明中逐漸高貴起來。」在啟蒙運動時期，遊戲概念經過康德與席勒的發展，一甩先前遊戲為輕佻活動的形象，進而在德國觀念論的論述中具有上承理性下啟審美的合法地位，使得遊戲具有重要而嚴肅的意義（Spariosu, 1989: 30-65）。

而在教育方面，盧梭的《愛彌兒》（Emile）亦在此時帶來教育史上的哥白尼革命，幼兒的圖像不再是中世紀中自出生便具有原罪的小撒旦、亦不是洛克筆下穿著翩翩禮服的小紳士，幼兒不再一出生便帶有原罪，相反地「出自造物者之手的都是善的，一經人手便成為壞的」（Boyd, 1956: 11）。也因此，教育的重心遂成成人轉移到兒童身上，而其中遊戲便是兒童最為顯著的活動之一，因而使得遊戲與教育的概念產生關聯。此後，福祿貝爾的教育哲學一方面接受盧梭對於教育重心轉移到兒童身上的影響，另一方面亦深受德國觀念論與基督教宗教傳統的影響，因而對於福祿貝爾而言，教育的目的在於追求人性的開展，然而與中世紀等強調以宗教為主的教育主張不同，福祿貝爾認為幼兒是最純潔的，也因為如此，幼兒的教育便不是外在灌輸，而是內在引發，而幼兒的教育應該透過遊戲來進行，因為「遊戲是兒童發展的、這一時期人的發展的最高階段，因為它是內在本質的自發表現，是內在本質出於其自身的必要性和需要的向外表現」（陶明潔譯，1992：76）。尤有甚者，福祿貝爾認為德語中的「幼兒」（Kind）一詞，隱含了「通過自己的力量以自發表現內在本質」的意義¹⁸（陶明潔譯，1992：73）。

從啟蒙諸子對於遊戲的看法可以發覺到，他們不再將遊戲視作僅只是輕佻而不嚴肅的活動，相反地，不論是從「自然教育」或理性發展的角度，遊戲都參與其中而扮演重要角色。然而，儘管不同的教育家都贊同遊戲是一種「自然」的行為，不過他們所指涉的意義卻並非全然相同，Dearden（1970: 75）認為，當人

¹⁸ 福祿貝爾將幼兒（Kind）解釋為 K-in-d，其中 k 指的是德語中的力量（Kraf），in 意指兒童的內在本質（dan Innere），而 d 則是表現（Darstellung），因此幼兒一詞同時具有「通過自己的力量以自發表現內在本質」的意義（陶明潔譯，1992：73）。

們聲稱「遊戲是自然的」時，「自然」一詞至少有三種不同的意義，第一種乃是源於遊戲的自發性（spontaneity），由於兒童不需要任何人的引誘便會自發去遊戲，因此這種自發活動被視為自然上的好（be naturally good）；第二種的意義則是指兒童的遊戲並未受到人類社會的汙染，其中便如盧梭所言：「出自造物者之手的都是善的，一經人手便成為壞的」，與其讓兒童從小便接受為未來準備的教育，倒不如在田野間遊戲、輕鬆生活來的自然；第三種的自然則意味著事物的本質（essence），例如在福祿貝爾的看法中，遊戲是一種「內在外在化」的神聖過程，這樣的描述含有亞里斯多德從潛能到自我實現的想法，使得遊戲蘊含了發展成為幸福完滿（flourishment）的作用。如此一來，由於遊戲所具有的自然特質，要在教育上運用則更有其理論基礎。

不過在遊戲教育效果的發展上，如果順著啟蒙時代的發展脈絡，遊戲看似將會在教育上成為重要一環，然而時代的潮流並非如此。自從十九世紀以來，教育領域中受到個人效益的計算以及國家力量的涉入而逐漸失去與遊戲的關聯，例如在英國，效益主義（Utilitarianism）的主張使得斯賓賽（Herbert Spencer, 1820-1903）在〈何種知識最有價值？〉（What Knowledge is of Most Worth?）一文中，主張教育是要為了「完全生活作準備」（Preparation for Complete Living），因此他認為教育提供活動的高低順序應當是由「與自我生存直接有關的活動」到「休閒活動」的位階，因為人生而有涯而知無涯，因此對於教育活動作出價值計算乃是必要的，而其中遊戲的無效益性當然使其較無「價值」。而另一方面，在歐陸上則有菲希特（Johann Gottlieb Fichte, 1762-1814）發表《告德意志國民書》（Addresses to the German Nations, 1807-1808），主張「所有教育措施，都在於保存德國語言及文化，並訓練國民守秩序及愛國心理，消滅自由意志，犧牲小我已完成大我」（林玉體，1980：390）。試想在如此嚴肅的社會氛圍之下，遊戲又如何成為可能呢？而要等到眾人再次注意到遊戲時，世界早已經歷了兩次大戰了。

二次大戰後，伴隨著心理學的發展，遊戲再次獲得了在教育領域中應用的

立論基礎。然而此時遊戲的發展並非依循著啟蒙時代時對於哲學、審美與理性的關注，而是伴隨著科學發展而來，在二次大戰後，心理學獲得了科學的理論而發展，而其假設乃是認為既然遊戲作為人的一種獨特行為，則必然帶著某種特殊而重要的功能，而若此一功能乃是教育上所應重視的，則遊戲當可應用於教育活動上。例如皮亞傑看法便為明顯的例子：「遊戲是一種將現實同化為適當活動的行為...這也正是為何幼兒教育的主動方法都被要求要提供兒童合適設備的原因，因為在遊戲中，他們將同化仍外在於其自身的智識現實」(Piaget, 1970: 156-157)。

從教育史中的發展，我們可以發現相關論述上鮮少將遊戲看作是一種教育目的，根據吳航(2001)對於教育與遊戲關係變遷的分析，可以發現遊戲與教育的關係經歷了非正式教育與遊戲同一、形式化教育與遊戲分化以及制度化教育與遊戲的片面結合等三個階段，而相對應的教學與遊戲的三種關係，則是一是將遊戲神聖化，視遊戲為活動者純粹自然和非功利的行為，堅決反對教師以任何方式施加的任何指導或干預。而第二種將遊戲「模式化」或者為純粹激發興趣的行為或導入教育正題的引子，所以常出現教育—遊戲—再教育的循環，然而在這兩種類子之中，相關論述未能夠澄清遊戲與教育的關係，例如福祿貝爾的看法中將遊戲看作是一種神聖化的行為，然而若我們依循這樣的角度而言，似乎還可以推論到在某種程度上應以遊戲來取代教育，如此才符合神聖性的差異。然而在吳航的看法中，現金遊戲與教育的關係存在著第三種策略，即將遊戲的方法適度地運用於教育活動中而不壓抑兒童的主體性，同時又努力發掘甚至復與教育活動某種可能的遊戲理解，準此，從目的的角度來分析教育與遊戲的關係，似乎是解決相關問題的答案。

貳、「遊戲人」教育目的的個人意義

因此，對於文明機械化的傾向，實有待教育上以遊戲人圖像作為教育目的來加以治癒，其原因在於，遊戲做為形式和感性的統整、以及理性與意志的融合，

對於機械化造成的呆板、僵化與分裂，將有更大的突破力量，而從目的角度的論述，則可以提供教育領域關於遊戲的豐富意義，以期豐富人類存有的複雜圖像。

一、遊戲作為形式與感性的統整

最先從遊戲的角度發掘人類存有複雜性的乃是席勒 (J. C. F. Schiller)，席勒在《審美教育書簡》(On the Aesthetic Education of Man in a Series of Letters) 中，認為人同時受到形式衝動 (formtrieb) 與感性衝動 (sinnlicher Trieb) 的影響，前者出於理性而要求恆常穩定，後者則基於感性並創造變化，儘管它們兩者彼此看似對立，但是人生於世卻缺一不可。人無法只依靠理性而活，因為只有理性的人忽略感性的衝動，而許多人類的偉大特質都必須要透過情感的觸發才得以彰顯，例如同情心或美感等；另一方面，人也無法只透過感性衝動來行事，否則恐淪為「理盲而濫情」。

人類有時會處在形式衝動與感性衝動的兩難之間，理性的考量與情感的衝動難以調和。然而在席勒看來，當「人既意識到他的自由，同時又感覺到他的存在，既感到自己是物質，同時又認識到自己是精神，在這樣的情況下，感性衝動與形式衝動將結合在一起成為一個新的衝動，即遊戲衝動 (Spieltrieb)」(馮至、范大燦譯，1989：69)。質言之，在遊戲中，人的形式衝動與感性衝動獲得調和，並且使得兩種力量都得以發洩，例如詩人在目睹大自然的美景時，感性衝動因為驚奇而產生美感經驗，而形式衝動則將這樣的感受化作合乎韻律的詩作，從而透過作詩的遊戲過程，使得感性的內容獲得理性的形式。

在席勒看來，這種調和理性與感性的遊戲衝動，乃是人類最完整的圖像，席勒認為，「只有當人是完全意義上的人，他才遊戲；只有當人遊戲時，他才完全是人。」(馮至、范大燦譯，1989：77)。遊戲的人既感受到自身的自由，也認知到所處的限制，然而透過將感性衝動與形式衝動的融合，遊戲成為一種美學的存有而獲得更高的價值，而這正彰顯了人的完整性。席勒在遊戲概念上的貢獻不

僅在於提供遊戲的合理基礎，更重要的是他在遊戲概念上所提出的翻轉，這是因為「在席勒這裡，遊戲已經不只是一種兒童的娛樂或玩耍，而是人類的自由本性和完整人格充分展現的途徑與證明」（石中英，2002：106）。

在現今的教育領域中，過於強調形式衝動、而忽視感性衝動的教學常常會抵消學生學習的興趣，學生往往在理性的層面能夠掌握正確的答案，但在情感上卻對所學毫無感受，使得教學的過程僅只徒留認知內容的傳遞，而其結果便是形塑出象牙塔中的知識人，例如對於古典文學的認知，不應該只侷限於格式韻律或是道德規訓的傳授，相反地更應當強調文學本身的情感，「枯藤、老樹、昏鴉」可能像是離家求學心境的描述，而「相顧無言，唯有淚千行」則是親人生離死別時的寫照，使得文學的理性形式具有詩人的感性內容，如此才能使得學生體會到文學的真正價值。

二、遊戲作為理性與意志的融合

儘管席勒將遊戲衝動視為形式衝動與感性衝動的統合，然而其所指的感性衝動卻似乎侷限在康德主義者的悟性（understanding）概念之下，例如在《審美教育書簡》第十二封信中，席勒提到「這種（感性）衝動要求變化，要求時間有一個內容。這個僅僅是充實了內容的時間所形成的狀態叫作感覺（sensation），只有借助這種狀態物質存在才顯示出來」（馮至、范大燦譯，1989：59）。席勒在此處的描述洩露了其與康德哲學的相似處，如同康德在解釋感官經驗的內容如何透過理性轉變為概念的過程中將時間看作先驗範疇，席勒則在時間中置入感性衝動所獲致的感覺內容，然而在康德的想法中，這種感官經驗亦是屬於整體悟性的一環，也因此席勒在對於感性衝動的界定上也採取與康德同樣的標準，使得席勒所謂的美感遊戲有秩序地屈於理性指導之下（Spurius, 1989: 65）。

然而，這種康德主義式的遊戲概念卻與現代哲學的發展不同，例如叔本華（Arthur Schopenhauer, 1788-1860）、尼采（Friedrich Wilhelm Nietzsche,

1844-1900) 與海德格 (Martin Heidegger, 1889-1976) 等當代哲學家反對德國觀念論者將遊戲置於理性之下，他們翻轉置換了席勒的美學理論，主張理性乃是在遊戲與意志 (will) 之下，從而產生了第二次的美學轉向，主張隨意、強調力量的遊戲取代了原先強調秩序與目的的遊戲 (Spariosu, 1989: 65-66)。以叔本華為例，叔本華區分出本體界與現象界，本體界是意志的世界，而人在現象界中僅可靠著意志的顯現來行動，然而意志出現在現象界中乃是晦暗不明、毫無目的的表像 (representations)¹⁹，只有當其透過反省與內觀經驗成為人的意志自身時才可以被理解。換言之，在叔本華的概念上，理性只是意志作為世界表象所顯露出來的一部分，人類對於世界的認識並非是根源於感官經驗，相反地它卻是一種意志的投射，因此對於叔本華而言，「只有藝術，特別是在音樂中，才有可能碰觸到 (世界的) 本質，因而在他的思考中，藝術成為認知的特屬模式，世界作為意志的真相才有可能自我顯露」(Spariosu, 1989: 67)，並且這樣的立場亦為日後的尼采、海德格等人所接受。

顯然地，遊戲概念從席勒到叔本華的轉變，逐漸朝向一種前理性 (prerational) 的發展，其中遊戲原先作為理性之下的產物，如今卻成為理性之上的主宰，例如「在席勒中，感性衝動與形式衝動在理性的庇護下調合為遊戲衝動，但尼采認為，在意志遊戲自身所導致的分化與整合的無限遊戲中，阿波羅 (Apollo) 與戴奧尼索斯 (Dionysus) 兩者皆為既成的部份，對於尼采而言，理性失去其中心位置並且成為意志的玩物」(Spariosu, 1989: 77)。Spariosu 將前理性遊戲的概念概括為前理性的競爭、隨意與暴力的身體力量衝突、無止盡生成 (Becoming) 的隱喻、必要的機運、模仿與不受限的自由；而理性遊戲則是一

¹⁹ 表像 (representations) 在此處的意義乃是採用叔本華在《意志和表像的世界》(Die Welt als Wille und Vorstellung) 一書中所採用的用法，在德文中，vorstellung 一詞原意指的是「放在前面」，因此此書最先的英譯本翻譯為 Idea，為此一意義較叔本華所指的 vorstellung 為窄，且亦有與柏拉圖的「理念」(Idea, 德語為 Idee) 混淆之虞，因此在中文翻譯上本研究採用林建國於 1990 年出版之翻譯。

種非暴力的理性競爭、遊戲如同存有的理性秩序、規則與機運的互動、以及有限度的自由等 (Spurius 1989: 12)，他認為這樣的轉變其實反映的是理性遊戲與前理性遊戲兩種不同概念的互動。

Spurius 認為 (1989: 5-6)，西方思維中的遊戲概念附屬於力量 (power) 的原則之下，例如希臘時期的最初遊戲概念不可避免地與即刻的物理力量相連結，例如競爭 (agon/ competition) 或對抗 (athlon/contest) 等，直到成為「兒童遊戲」(paidia) 才逐漸失去此一連結，「兒童遊戲」這個字最初是用以指涉兒童無害的遊戲，而後成為柏拉圖著作中普遍的非暴力文化遊戲。從遊戲與力量的互動來看，這種在前理性 (prerational) 與理性間的擺盪，也影響著西方文明諸如力量、法律、信仰、意識、甚至是知識與教育的看法上，一方面理性的心靈壓抑著前理性並將之視為奴隸般、野蠻與原始的，因為後者以露骨的 (naked)、無愧的 (unashamed) 與暴力的形式來呈現，但另一方面理性的心靈卻透過非理性來找回失落的存有與主體性，而「前理性的歷史則理想化為一種黃金時代的傷感，或是在哲學上成為一種世界與自我統合的『整全存有』(totality of Being)」(Spurius, 1989: 11)。

Spurius 對於遊戲概念的澄清，對於當前教育有很大的啟示，現今許多關於遊戲的論述，多強調其在學科教學上的運用成效，或者是與創造力等認知能力相連結，其實反映的是一種理性優位的遊戲概念，將遊戲的修辭限定在進步、想像與自我的部份 (Sutoom-smith, 1997)。然而，這樣的想法會有幾個問題，其一是將教育目的限縮在理性的概念之下，而忽略追求人的整體存有；其二，在遊戲的界定上也將之視為理性活動的一環，而對於其他在教育現場所發生的遊戲則較少關注。不過筆者並不欲對理性遊戲或前理性遊戲的概念加以評斷，而是要指出，教育的目的如果作為一種追求人類存有圖像的過程話，那麼對於人類圖像的描繪必然應當是相當複雜的，因此與其簡化倒不如使之更為豐富，如此更能反映人類存有的全貌，而對於遊戲而言，「遊戲不僅可以將清澈的阿波羅式的自由自我決

定 (the clear apollonian moment of free self-determination) 涵納於其自身，同時也包含了幽暗的戴奧尼索思的痛苦自我拋棄 (the dark Dionysian moment of panic self-abandon)」(Fink, 1968: 25)。誠如 Lieberman 所言，「早期試圖將遊戲聚焦解釋在實用面向並不讓人驚訝，而後所謂的不理性的遊戲則逐漸發現其所具有的隱藏理由，諸多心理分析學家用以診斷與治療行為失調」(Lieberman, 1977: 14)。

參、「遊戲人」教育目的的文化意義

教育除了協助個人的自我實現之外，其目的亦包含了文化陶冶的目的，社群對於傳承下來的古老智慧，透過教育的過程使得下一代得以延續。而在惠欽格的想法中，遊戲與教育同樣都扮演了傳遞與發展文化的重要角色，劉一民曾經分析惠欽格的想法中遊戲與文化的關係，他認為 (1991: 14-15) 此一關係包含了起點、過程與現況三個部份來解釋，就起點而言，文化乃是源於遊戲並以遊戲的型態成長，因此遊戲乃是真正文化的基礎；就過程而言，在文化發展的過程中遊戲逐漸退居幕後；並且在最後，文化因為現代文明「過於嚴肅」而遊戲因素即趨黯淡，從而使得人類的真正文化也逐漸沒落。因此，教育、遊戲與文化三者的關係實則比吾人所想的要複雜得多，文化起於遊戲而透過教育傳遞，而文化的創造又可以透過教育與遊戲來進行，並且不論是遊戲與教育都構成整體文化的內涵之一。

對於惠欽格而言，當前文化面臨到最大的危機便是機械化造成遊戲成份的失落，隨著工商業力量的普遍發展，人們不免受其影響僵化而致使文明發展停頓。尤有甚者，惠欽格的觀點與 1960 年後批判理論 (Critical theory) 的主張有些類似。批判理論者認為，當前文化的發展受到商業化的侵襲而逐漸成為一種「文化工業」(culture industrial)，儘管文化產品本身是一種標準化 (standardization) 與理性化 (rationalization) 之下的產物，然而它卻透過提供一種「假的個性化」(pseudo-individualization) 對消費者進行有意識的統合與控制，甚至對人造成一

種對於「人類本身的疏離」(方永泉, 2000)。

因此, 以「遊戲人」作為教育目的, 因為理想的「遊戲人」具有自由與自覺, 能夠對當前文化對於文化工業的侵略會更有抵抗力, 將有助於抵抗大眾消費的文化浪潮, 從而使得文化得以傳遞創造。

肆、小結

本節旨在論證教育人圖像作為教學方法與教育目的的合法性與必要性, 由於教育目的所勾勒出的教育人圖像反映時代所需, 因此本節最先乃分析惠欽格對於當前社會的批評, 及文明機械化的傾向。文明之所以機械化源自於工業以後, 人類對於機械的依賴反而致使自身的自由受限, 而影響的範圍從原先的生產製造遍及智識生活, 因而有「遊戲人」圖像的提出。

「遊戲人」圖像作為一個教育目的, 有其個人與文化的意義。就個人的意義而言, 「遊戲人」是形式與感性的統合, 並且亦是理性與前理性的交會; 而就文化的意義而言, 「遊戲人」的教育目的有助於個人對抗文化工業的發展, 進而促使文明的延續與創造。

第三節 「遊戲人」圖像的教育蘊義

本節旨在歸結本研究對於「遊戲人」圖像、「教育人」圖像、甚至是整個人類圖像的看法，並據以提出「遊戲人」的教育蘊義。

壹、對於遊戲的誤解造成「遊戲人」與「教育人」的分裂

在教育領域之中，對於遊戲之所以有贊成或反對等不同的主張，其原因可能在於遊戲的「模稜兩可」所造成彼此的誤解，蓋一方所指的遊戲可能是進步、想像與自我的類型，但另一方所指的遊戲則可能是機運、力量、認同與膚淺（Sutton-smith, 1997: 8），前者可能會強調遊戲所具有發揮教育效果的功能，而後者則將其視為教育目的對立的一方，從而積極阻止受教者從事遊戲。這種對於遊戲看法不一的情況，很有可能體現了惠欽格對於理想「遊戲人」與非理想「遊戲人」的區別，蓋兩者的差別並非根植於遊戲活動進行與否，也與遊戲者從事遊戲時的心態息息相關。準此，本研究將先分析惠欽格對於非理想遊戲人之圖像，並進而指出其在教育上所造成的誤解。

一、玩假的人：外在目的從事遊戲活動

在惠欽格的看法中，玩假的人指的是以外在目的從事遊戲活動的人，而在教育領域之中，遊戲的進行也常常被當作是一種發揮教育目的的教學工具，例如 Prince（1977）亦從概念分析的角度來闡釋教育與遊戲的差異，認為遊戲的目的是內在於遊戲之中（objectives of play are internal to play），而工作的目的則外於工作之外，因此教育不應該視為遊戲的一種，而應當是一種有樂趣的工作（joyful work）。Fink（1968: 21）所認為，遊戲的內在目的並不依存於其他人類活動所提供的終極目的，因為在他看來，遊戲僅只有內在目的，而與其他外在於此的事物毫無關係，而當人們為了某種目的而「遊戲」時，此時的遊戲已被誤用並且僅成

為某種目的的手段，因此當人們在抱有教育目的而進行遊戲時，他很有可能是在「假玩」。

然而，研究者並不全然反對在教育過程中加入遊戲活動，如同在本研究先前的論述所言，若遊戲提高其認知的嚴肅性，亦可作為一種教學方法來進行。不過，研究者認為這樣的作法並不能確保教育目的的達成，並且有混淆教育與遊戲區別之虞，因為不論學生如何喜歡基於課程內容所進行的遊戲，都不能確保他對該課程內容將會具有同等的興趣，因為「不論是對於動物、兒童或成人，遊戲最顯著之處就是它是一種相當刺激的活動，而遊戲者從事這類的活動是因為他們喜歡如此。遊戲看起來與其他事物沒什麼關係，而如同這樣說法所證實的，遊戲往往被詮釋成對於個人發展與團體文化的功能上有價值的事物，而非其自身」（Sutton-smith, 1997: 10）。

另一方面，進行具有教育目的的遊戲，在某種程度上亦有可能抹煞遊戲的樂趣，例如將遊戲的結果當作評量的依據，那麼學生「享受」遊戲過程的機會無疑地會被抹殺，因為此時的遊戲「不僅只是遊戲」，而是一種評量的依據；而教育過程中的遊戲也可能危及學生選擇遊戲與否的自由，蓋制度化的教育活動本身便帶有某種「引導」（initiation）的成分於其中，而無法聽任學生為所欲為。

二、幼稚的人：遊戲態度從事嚴肅行為

在惠欽格對於非理想「遊戲人」的第二種類型中，「幼稚的人」乃是以遊戲態度來從事嚴肅行為的人，而在教育領域之中，有些事物乃是極端嚴肅而不應以遊戲的方式來進行，然而若以遊戲的方式來進行，不免讓人有種「玩過頭」的擔心。

例如郭宗斌（2009）認為遊戲可以促進兒童身心復甦、培養專注力並自然融入團體，因此發展出以「足壘球」的課程主題發展道德教育。誠然遊戲可能具備正向價值於其中，因為「公平遊戲」的理想而賦予其道德價值，然而道德教育

的培養如果透過遊戲來進行，在某種程度上似乎不近完備，因為對抗性的競賽雖然強調規則的遵守，但就其性質而言乃是一種「以暴制暴」、對抗力量的活動，強者不因敵者弱小而放水，「獅子搏兔亦會用盡全力」（日本諺語），而這樣的行為似乎與所謂的道德所強調的同情、包容甚至憐憫有所矛盾，而更遑論對抗性遊戲往往會造成雙方的敵對、甚至是比賽時的小動作卻時有所聞，因此如何在教學活動中避免學生「為達勝利，不擇手段」的非理想遊戲人圖像，或許是更重要的道德教育課題。

因而從這樣的角度而言，儘管教育工作者用意良善希望透過遊戲的方式來達成教育的目的，但由於其過於簡化遊戲的內涵而逕以遊戲的態度來進行嚴肅的事物，卻有可能過頭來造成教育目的的異化，例如孫天虹（2007）認為電子遊戲可以提供讀者保有「歷史溝通」（history communication）的管道，但若學生不具備基礎歷史知識時，則遊戲常常成為猜謎，而劉玉芳（2009）認為誤解遊戲教學的功能與目的，可能會為了追求流行、有趣或熱鬧，誤用了遊戲而造成教學內容低俗化與商品化、教學方式娛樂化、教學過程形式化等現象。顯然地，教育與遊戲的關係不應該只侷限於單方面的借用，否則所謂的教育遊戲則有可能會成為一種教育性娛樂（edutainment）（洪榮昭，2005）。

三、過度嚴肅的人與掃興的人

在惠欽格的看法中，過度嚴肅與掃性的人乃是對於遊戲活動的出現無法適當調適的人。如果說教育工作者進行為求教育目的而進行的遊戲是假玩的話，那麼過度嚴肅與掃興的人便是為求教育目的的達成而拒斥所有遊戲的可能。在實際的教育場域之中，教育工作者背負著許多工作上的壓力，諸如課程的進度或是班及秩序的維護，特別是在升學主義高漲的年代中，家長或許對於成績方面格外要求，從而逼得教育工作者不得不成為過度嚴肅與掃興的人，以至於否定任何遊戲出現的可能。

例如 Wood 便觀察到，「在早期兒童階段，所有形式的遊戲都被視作有助於適應、學習與發展，遊戲與教育活動的區別在於兒童在遊戲中有更多的自由與自主得以根據自身的需要和興趣來選擇...然而，這種自由被等同為混亂與含糊的教育結果，而這造成在發展更為合諧的教育遊戲(educational play)時的壓力」(Wood, 2009: 167)。

然而，這種過度嚴肅或掃興的人卻有可能造成教育目的異化的惡性循環，這是因為如果我們承認人類遊戲是一種普遍的行為的話，那麼阻止學生從事任何遊戲在某種程度下便是一種非人化的行為，在這種情況之下，教育目的的達成便成為一種極端困難的活動；而教育目的的不達成又反過頭來造成教育工作者的壓力，從而使其不得不更為強調教育的成效、更為嚴肅、同時亦更加掃興。

貳、「遊戲人」圖像的教育蘊義：彰顯「教育人」的遊戲圖像

一、邁向一種遊戲教育學

上述對於遊戲的誤解造成「遊戲人」與「教育人」的分裂，本研究認為其原因乃是因為教育工作者往往是站在教育的立場來思量遊戲的意義，而這種立場常常會忽略遊戲的複雜性、例如遊戲的嚴肅層面；其次，教育立場容易將遊戲的價值予以工具化了，以致於其所造成的乃是非理想遊戲的圖像。準此，本研究認為一個比較適當的立場乃是將教育與遊戲平等看待，而對於兩者關係的釐清，應當要透過發展一種「遊戲教育學」(a pedagogy of play) 來加以解決。

誠如惠欽格在《遊戲的人》一書中的序言中，對於「文化中的遊戲」(the play element in culture) 與「文化的遊戲」(the play element of culture) 所做出的區別，他認為前者乃是界定遊戲在文化表現形式中所佔有的位置，而後者則是查明文化本身帶有遊戲特質的程度 (Huizinga, 1955: I)。本研究認為，現今許多關於教育與遊戲的研究雖然名為遊戲教育論 (a play pedagogy)，然而其 pedagogy 一詞的意義卻侷限在「教學論」，而其所反映的教育與遊戲關係如同「文化中的遊戲」

一般，其研究旨趣旨在發掘遊戲作為一種教學工具的功能，例如 Wood 曾將 a pedagogy of play 定義為幼兒專家提供遊戲般與以遊戲為基礎的活動；如何設計遊戲/學習環境；以及教學技巧與策略用以強化透過遊戲的學習（Wood, 2009），其主張便是將 pedagogy 視為教學論的例子。

然而本研究認為，當 pedagogy 作為教育學時，意味的是一種包含從課程教學到教育哲學的學術領域，因此本研究所使用的「遊戲教育學」一詞並不限於幼兒遊戲的教學策略，而是一種植根於社會、文化乃至哲學傳統之教育活動的整體論述。其中遊戲教育學的旨趣並不侷限於遊戲的教學功能上，而是立如同「文化的遊戲」的立場，意欲將對於「教育的遊戲」（the play element of education）的考察擴及整個教育的領域，例如從遊戲的觀點來詮釋教育哲學中的「教育本質」、「教育價值」與「知識論」，甚至是課程教學中的「學習」、「發展」等概念，教育中遊戲與教育的關係都可以藉著遊戲教育學的研究，提供另一向度的思考。

「遊戲教育學」的主張在當前學術領域中已逐漸出現，例如在黃瑞琴(2009)的研究中，她曾經指出曾指出傳統的課程觀點太過重視預定目標與線性客觀的知識界定，但如果教師採用遊戲的角度來詮釋後現代課程的話，將會使得課程更加重視隨機浮現的過程目標、課程內容更強調脈絡化的經驗、課程組織有較多的內在控制和動機，及課程評量透過遊戲真實反映全面學習與發展。在此一研究之中，黃瑞琴對於「遊戲」的詮釋融入了教育目的的擬定之中，從此遊戲與教育的關係並非是目的與手段的關聯，而是一種嶄新教育意義的開展，而這正是本研究呼籲重視的「遊戲教育學」的型態。

二、遊戲人圖像可作為遊戲教育學的形上理論基礎

許多教育工作者傾向於將遊戲看作是一種發展的過程，將其視為兒童發展的重要過程，例如希臘時期的「人的教育」（paideia）與遊戲（paidia）都是根源於兒童（pais）一詞（Jaeger, 1969: 317）。然而這種說法不可諱言的是，遊戲的

行為並不只發生在兒童身上而已，因為對於許多成人而言，從事遊戲亦是相當重要的一環，而實際上許多成人從事遊戲的狂熱並不亞於兒童、甚至可能超過許多，而這也正是惠欽格所使用的詞彙是「遊戲人」(Homo Ludens, the playing man)而不是「遊戲兒童」(the playing child)的原因 (Lieberman, 1977: 8)。

因此，「遊戲人」作為一種普遍人類圖像的描述，其關注的問題乃是人類存有之樣態，本身便帶有形上學的意義。儘管當前教育哲學的發展受限於分析哲學的傳統以及強調實效的理論論述影響，並不格外強調形上學的意義，然而形上學用一種潛態、不明顯的方式預設著教育活動的目的與內容 (郭實渝，1999)。

在當前社會與教育的發展中，對於「遊戲人」圖像的分析益顯重要。現代社會人們對於現實的考量往往會高於教育的意義，從而異化教育的目的。由於在教育的過程中，許多人們念茲在茲的是教育產生的物質效益，因此形成諸如文憑主義或升學主義的現象，然而研究者並非強調要將這些考量完全置之腦後，而是要指出，當教育過度與物質效益結合時，必然會失去教育中一些重要的價值，當人們不得不為了日後的考量而學習時，這樣的學習將是一種強迫、而非學生自願選擇的結果，也因此距離人們所謂快樂學習的期待更為遙遠。

Fink (1968) 認為，人們著眼於未來、不斷地追求生命的最終目的，然而遊戲卻並非為了最終目的，因為相較於生命的變動、難解與無情的未來主義，遊戲更為鎮靜、強調無時間性的當下、更為自主，並且具有自足的意義，這些特質使得遊戲成為人們在追求幸福的坦塔勒斯般 (Tantalus-like)²⁰ 的沙漠中，令人渴

²⁰ 坦塔勒斯般 (Tantalus-like) 意指平常不需要的情況時該事物容易取得、甚至某種程度上其數量還造成某些困擾，然而在需要之時卻求之不可得。其典出自希臘神話，宙斯之子坦塔勒斯 (Tantalus) 烹殺了自己的兒子珀羅普斯 (Pelops) 然後邀請眾神赴宴，以考驗他們是否真的通曉一切。而宙斯得知後震怒並將其打入冥界，使他站在沒頸的水池裡，當他口渴想喝水時，水就退去；他的頭上有果樹，肚子餓想吃果子時，卻搞不到果子，永遠忍受饑渴的折磨。

望的幸福綠洲，從而使遊戲對人具備了存有上的意義。本研究認為，在遊戲教育學的建構過程中，以遊戲人圖像作為（教育）形上學的理论基礎，能夠對具體的教育實踐發揮足夠的指引力量，這是因為「遊戲人可以不沉迷於外在目的的考量，直奔心靈世界，進而與世界的真實面和想像面互相溝通，是主體與客體、主觀和客觀、想像與真實、自由與束縛等，彼此之間的相參相合，如此一來，透過對遊戲的詮釋，已讓我們深入到遊戲世界存有的韻律之中，遊戲成了人們瞭解世界最好的象徵」（劉一民，2005：205）。換言之，遊戲非功利的目的使得遊戲得以「不役於物」，而更能夠清晰地指出人們本真的存有樣態。

三、「遊戲人」的省思：教育實踐過程的建構或解蔽

從「遊戲教育學」的立場而言，教育人的遊戲圖像該如何建立，則可以透過教育人的省思來獲得啟示。從「教育的遊戲」角度而言，一如惠欽格分析文化活動帶有遊戲形式的說法，我們可以想像出教育活動本身即帶有遊戲形式的可能，例如早在中古大學時，要獲得碩士學位必須要提出一篇「精心傑作」（masterpiece），透過維護（defense）自己的論點抵抗其他人的攻擊（attack）才可以取得學位，並且學位的授予則必須要穿著學位服、帶著學位帽來進行（林玉體，2005）。這樣的現象與惠欽格對於遊戲的描述相當類似—遊戲透過競爭來進行，並有其神聖的一面。

如此看來，教育作為一種文化活動，其最初便蘊含有遊戲的形式於其中，並且其發展也需要透過遊戲。然而現今社會對於實效性（performativity）的追求，往往容易侵害到遊戲與教育對於其自身內在目的的維護，Peter Cary（2004）調查發現美國兒童因為參與有組織運動而面臨教練與家長壓力，所產生對於運動的反感，因為在講求績效的運動比賽中，能力較差的兒童往往坐足了球場上的板凳，而失去享受遊戲樂趣的機會；而劉一民（2005）亦曾提到，許多初任教師之所以產生教學上的挫折，其原因在於迷失在學校功利取向的主流思想中，在被迫

迎合主流價值的過程中，進而失去了教育原先的初心。

對於這些追求實效性的教育工作者而言，教育工作不可避免地具有外在目的，因此在教學的過程中可能會感到壓力與不自由。而面對如此的情況，教育工作者進而尋求遊戲融入課程的協助，認為遊戲足以使學生恢復精力、引起興趣，則不免落入非理想遊戲人中玩假的類型之中，蓋這種從外在建構遊戲於教育之中的行為可能會使得遊戲的精神受到損害，而如此的行為其教育效果也值得質疑。因此，本研究認為，如果教育工作者意欲以「教育人的遊戲圖像」作為教育之目的，則其採行的策略必然不能只透過外在建構的方式來獲得，相反地，教育原先既已具有遊戲的形式，因此只需要去蔽（*athelia*）教育外在的束縛，如此教育的遊戲形式便自然顯現（*unconceal*）。

參、「遊戲人」人類圖像對於當代社會的蘊義

「遊戲人」對於當代社會最重要的蘊義之一在於提供工作倫理與遊戲倫理的省思。早在亞里斯多德的看法中，閒暇（*leisure*）乃是人生最重要的事情，所謂的閒暇並非無所事事，而是從事沉思的理性活動（Nash, 1968: 34-45）。亞里斯多德認為一個人的閒暇將決定其幸福。然而有趣的地方在於，亞里斯多德認為人們從事理性沉思之所以幸福並不是因為人能夠從此一活動中獲得什麼人生的大道理，而是因為「沉思這種理性活動，似乎同時優於嚴肅的價值並且不聚焦於該活動自身之外的其他目的，並且諸如適當的樂趣、自足圓滿、閒暇、精神不倦，所有這些特質都歸屬於崇高幸福的人，如果能夠容許把人生稱為完滿，那這便是人最完整的幸福」（Nash, 1968: 45）。從沉思所具有的內在目的與樂趣特質而言，這種活動無疑地屬於遊戲的一環。

儘管希臘時期對於休閒賦予極高的評價，然而在隨之而來的羅馬時代與基督教的影響下，休閒、遊戲成為了虛晃度日的同義詞，而這正與基督教對於勞動的概念與日後的工作倫理相違背。或許與耶穌原先是一位木匠有關，基督教早期

強調勞動對於生活的必要性，在中世紀時，教會普遍強調守貧，因此抄書等手工藝變成為教會謀生的重要勞動。然而在宗教改革後，基督教的勞動概念產生了轉變，新教強調要以現世的成就來榮耀上帝，而這種想法便形成日後的「新教倫理與資本主義精神」，因此勞動從中世紀時期被視一種去除人自身原罪的自我救贖方式（雖然也有經濟層面的因素），轉變為在新教中成為上帝恩賜的標誌、徹底拯救靈魂的證明、以及今世與來生成功的確證（成素梅等譯，2000：49-53）。

新教倫理與資本主義連結，透過工業化的進程發揮更大的效果，終致形成一種全球化的趨勢。在現今的社會中，這種（勞動）工作倫理成為分配人們日常生活時間的標準，人們沒有辦法脫離工作，因而只得以休閒為代價，無疑地，當人們越來越重視成效與效益時，亦是休閒與遊戲黯淡之際。然而一種有趣的說法強調「工作乃是為了休閒」或「工作帶來休閒」，這主要是站在經濟交換的角度而言，例如努力工作可以購入洗衣機，而洗衣機省下的時間則可以用作休閒，科技的使用並沒有使得人們省下工作的時間，反而使得工作更加的複雜，因為透過科技的協助，人們可以在更短的時間中處理更多的事情（高銛、王宏魏與章玲周譯，1989），而隨著科技發展而唯一不變的，則是遊戲精神逐漸在文化發展中失落。

然而弔詭的是，在人們更加忙碌而無法獲致遊戲之時，人們似乎同時亦更加肯定遊戲的重要性，甚至產生一種「認真工作是為了能夠遊戲」的遊戲倫理的產生。人們處在這種既想遊戲又不得遊戲的困境之中，「當遊戲被轉變成為一種遊戲態度時，所有的實質的空間都有可能被『遊戲化』，甚至包括虛構的空間如文學文本的論述乃至形上學的思考，也都會被『遊戲化』，我們甚至可以說，這整個世界都已被『遊戲化』了」（方永泉，2003：83）。而這種遊戲化的傾向不僅表現在人類生活的態度上，並且也以更加「真實」之姿出現在日常生活上，伴隨著「虛擬實境」（virtual reality）科技的發展，我們不得不想像 Baudrillard 所稱擬像（simulacrum）取代真實生活的可能，某種「令人沉迷其中的模擬」（immersive

simulation) 從遊戲中反向滲透到真實世界之中，從而取代原先真實世界的運作規則。

當代社會在工作與休閒中的辨證，無疑地會對於遊戲的看法產生影響，一來賦予人們無窮的遊戲機會，二來則可能破壞原先遊戲與日常世界的分野，從而使遊戲原先獨立於日常世界之外的特性也隨之消失。當人們無時無刻都可以遊戲時，甚至在工作中也遊戲，如此一來遊戲將不再是人們在勞苦工作沙漠中刻意保留的清涼綠洲，反而成為生活中無所遁逃的天地，人們不論願意與否都需要棲居於此。如此一來，我們不得不懷疑所謂遊戲的意義是否還存在，畢竟「只有當人們覺得他們的幻想或一些貌似幼稚的做法不會產生意義重大的結果時，他們才能帶著最大的自由去進行哲學思考或做出那些遊戲性的行為。當我們能輕鬆地去做一些事情的時候，我們更願意去嘗試那些我們未曾接觸過的東西...當人們始終拘泥於生活的必需時，我們十分懷疑他們是否有能力作出真正的、有創造性的反應」(轉引自成素梅等譯，2000：184)。

因此本研究認為，「遊戲人」對於當代社會所帶來之啟示，在於喚醒人們真切的遊戲精神—嚴肅地玩遊戲！人們面對工作、休閒與遊戲三者意義的混淆，應當要試圖區別其間的不同，勤雖有功，但戲並非無益，人們應當要認真地工作而嚴肅地玩！

肆、小結

本節旨在探討「遊戲人」圖像的教育蘊義。首先本研究先指出遊戲誤解造成「遊戲人」與「教育人」的分裂，教育工作者因為遊戲概念的模稜兩可，造成彼此指陳的遊戲意義未必相同，並且其所呈顯的往往是一種非理想遊戲人的圖像。

其次，本研究進一步提出「遊戲人」圖像的教育蘊義，在於應當要彰顯「教育人」的遊戲圖像，此一圖像包含了三種可行的策略，分別是邁向一種遊戲教育

學的理论建構，而此一理论將有效避免遊戲工具化的傾向；第二是因為「遊戲人」是一種對於人類存有的關注，因而遊戲人圖像可作為遊戲教育學的形上理論基礎；第三，本研究亦從「遊戲人」的圖像反省教育實踐過程應是一種建構或解蔽，透過惠欽格對於文化活動帶有遊戲形式的分析，本研究認為教育工作不需要透過外加的方式建構遊戲於教育之中，而是應當要解蔽教育上的外在束縛，彰顯其本身即具有的遊戲形式。

最後，本研究亦提出「遊戲人」人類圖像對於當代社會的蘊義，現今作為一個遊戲時代，遊戲與工作的界限混淆，在工作中遊戲的說法使得人們無法盡興地遊戲，而透過遊戲人所勾勒出的人類圖像，則可以反省當前社會應當避免模糊兩者的界限，認真地工作而嚴肅地玩。

第五章 研究結論與建議

第一節 研究結論

壹、就遊戲的概念而言，遊戲兼具嚴肅性與非嚴肅性，而人則透過競爭與再現來進行遊戲。

遊戲是一種兼具嚴肅性與非嚴肅性的活動，其自由追求樂趣、具有無功利性質的活動，遊戲發生於特定的時空中，有其自身的規則與秩序。就遊戲者的特質而言，遊戲者在遊戲中往往是認真投入的，遊戲者可能包含了某些假裝的意識，並且在遊戲的過程中也會有神祕的感受，並且遊戲也會促成遊戲社群的形成，他們分享共同的秘密與行為規範，致力於尋求與其他人不同的標誌；人則透過競爭與再現兩種方式來進行遊戲，而遊戲的過程常常與神聖的概念結合，並且融入於儀式之中。

貳、就遊戲與文化的關係而言，文化活動帶有遊戲形式，且其發展與遊戲密不可分。

由於文化起於遊戲之中，因而不同的文化活動乃帶有遊戲的形式，並且由於遊戲活動會形成傳統，因此遊戲亦構成文化的部份；另一方面，遊戲競爭的衝動會促使文明的發展。並且遊戲中「公平競爭」與「遵守規則」的成分亦有助於文化傳遞。

參、就「遊戲人」圖像而言，可以區分出理想與非理想兩種，而理想的「遊戲人」具有作為教育方法與教育目的的合法性。

在非理想「遊戲人」包括玩假與幼稚的人、幼稚的人、過度嚴肅的人與掃

興的人，而在理想「遊戲人」圖像則為調和嚴肅與非嚴肅的競爭者、公平與秩序的維護者、美感的創造者與遊戲世界與日常世界的出入者等圖像。

理想的「遊戲人」進行遊戲時會遵守「公平遊戲」的正向價值、具備日常生活的認知內容並加以創造、自願揚棄主體性以求得更高價值的開顯，符合教育合價值性、合認知性與合自願性等三大規準，從而使得「遊戲人」作為一種教育方法乃具有合法性。

而在教育目的上，為了因應文明機械化的影響，在教育上以「遊戲人」圖像為目的有助於個人形式與感性的調和，並且透過對於人類自由的強調，更有助於文化的傳遞與創造。

肆、發展整全的教育與遊戲的關係有其必要，除了實證上研究遊戲所具有的教育效果外，更應當擴及存有領域，使得遊戲與教育的發展兼有方法與目的上的合理性。

在現今遊戲社會與擬像社會的傾向之中更有其必要，遊戲與教育應該發展為一種遊戲教育學的關係，使得遊戲不應只為教育的手段之一。若從「遊戲人」的角度反省教育的概念，更有助於發展嶄新的觀點，包括從遊戲存有的意義來反思教育目的，以及教育的遊戲形式應當從建構轉為解蔽。

第二節 研究建議

壹、關於教育實踐的建議

在本研究的論述中，可以發現許多教育工作者簡化遊戲意義的跡象，而在運用遊戲的過程中亦未對非理想的遊戲人圖像有足夠的察覺，本研究認為此一現象乃是起於遊戲總是給人一種非嚴肅的感受，以至於遊戲在教育上所受到的待遇也跟著不嚴肅地對待了。因此，教育工作者應當要提高在教學工作的過程中，對於遊戲的察覺，例如在課程中加入遊戲的活動是否是理想遊戲人的圖像？又或者反省自己的教學實踐是否落入了過度嚴肅或掃興的人的樣態？如此才能使得教育與遊戲得結合更為妥善。

貳、關於後續研究的建議

一、建立遊戲教育學的理论論述

關於遊戲教育學的建立，本研究僅提出一個發展的方向，然而豐富的理論建立仍有待教育界的共同努力。在內容上至少有兩個可以發展的方向，其一是擴展遊戲理論的來源，其二是深化遊戲理論與教育的連結。就前者而言，由於本篇研究集中在惠欽格對於「遊戲人」的描繪，雖在研究的過程中參閱許多西方文獻，然而在中國哲學卻未著墨，因此諸如道家等中國哲學所蘊含的遊戲概念仍有待開發。其二，關於遊戲理論與教育的連結的部份，本研究僅就遊戲與教育的關係進行一般的考察，對於更為具體的概念則尚未觸及，例如在遊戲之中的教師圖像為何？教師應該成為遊戲的參與者、維護秩序的裁判、或是扮演提供挑戰難度的關主？這些問題都尚待回答。

二、挖掘西方教育家的遊戲理論，豐富「遊戲人」的圖像

在西方教育家的論述中，諸如柏拉圖、康德或盧梭等人，其關於遊戲的論述都在教育理論中扮演重要角色，如可以進行對於不同教育家的分析比較，或許可以更豐富教育論述，並且提供洞見。

三、當代社會中各種遊戲文化及活動的研究

本篇研究主要是聚焦於遊戲與教育概念上的釐清，因此對於具體的行為著墨不多，然而遊戲還構成了社會中各種遊戲文化及活動，例如選舉、或搶頭香、甚至是許多校園內外會有的活動有關，建議可就這些主題從遊戲的角度進行分析。

參考文獻

中文部份

- NowNews (2010)。玩機器人卻考取國立研究所 致遠曹殿民出人頭地。
2010/06/12 取自 <http://tw.news.yahoo.com/article/url/d/a/100505/17/2548q.html>
- 方永泉 (2000)。文化工業與文化救贖－阿多諾的文化批判觀點及其美學意義。
載於崔光宙、林逢祺 (主編)，**教育美學 (頁 69-116)**。臺北市：五南。
- 方永泉 (2003)。從「遊戲」意義的轉折來反思當代遊戲文化的特徵及其引發的
思考。**教育研究集刊**，**49** (3)，63-92。
- 方永泉 (2006)。J. Huizinga「遊戲人」的觀念在教育美學上的啟迪。**中等教育**，
57 (4)，26-45。
- 石中英 (2002)。**教育哲學導論**。北京市：北京師範大學出版社。
- 成素梅、馬惠娣、季斌、馮世梅(譯)(2000)。Thomas L. Goodale & Geoffrey Godbey
著。**人類思想史中的休閒**。昆明市：雲南人民。
- 何道寬 (譯) (2007)。Johan Huizinga 著。**遊戲的人：文化中遊戲成份的研究**。
廣州市：花城出版社。
- 何道寬 (譯) (2008a)。Johan Huizinga 著。**中世紀的秋天：14 世紀和 15 世紀法
國與荷蘭的生活、思想與藝術**。桂林市：廣西師範大學出版社。
- 何道寬 (譯) (2008b)。Johan Huizinga 著。**伊拉斯謨傳：伊拉斯謨與宗教改革**。
桂林市：廣西師範大學出版社。
- 何道寬 (譯) (2010)。Johan Huizinga 著。**17 世紀的荷蘭文明**。廣州市：花城出
版社。

- 吳航 (2001)。遊戲與教育—兼論教育的遊戲性。華中師範大學教育研究所博士論文，未出版，武漢市。
- 李永清 (譯) (1990)。高田公理 著。遊戲化社會。臺北市，遠流。
- 李奉儒 (2004)。教育哲學：分析的取向。臺北市：揚智文化。
- 林久原 (2003)。在遊戲中成長—童玩教育在國小階段的重要性。師友月刊，437，88-89。
- 林玉体 (2005)。西洋教育史。臺北市：文景。
- 林建國 (譯) (1990)。A. Schopenhauer 著。意志與表象的世界。台北市：遠流。
- 林昱瑄 (2005)。青少年哪吒的生活世界：一群「在玩」青少年的認同形構及其教育意涵。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 林逢祺 (譯) (1996)。P. K. McInerney 著。哲學概論。臺北市：桂冠。
- 施輝業 (譯) (2008)。Willem Otterspeer 著。秩序與忠誠：約翰·赫伊津哈評傳(Orde en Trouw over Johan Huizinga)。廣東：花城出版社。
- 洪榮昭 (2005)。遊戲的教育意義。國民教育，45 (3)，頁 9-16。
- 洪漢鼎 (譯) (1993)。Hans-Georg Gadamer 著。真理與方法—哲學詮釋學的基本特徵。臺北市：時報文化。
- 范景中 (主編) (譯) (2003)。Johan Huizinga 著。遊戲的人。北京：中國美術學院出版社。
- 孫天虹 (2007)。電子遊戲與歷史教育。史轍：東吳大學歷史學系研究生學報，3，181-195。
- 徐浩、侯建新 (2001)。當代西方史學流派。臺北市：昭明。

- 高銛、王宏魏、章玲周（譯）（1989）。Daniel Bell 著。後工業社會的來臨。臺北市：桂冠。
- 張淑勤（1996）。低地國的史學發展—從文藝復興到浪漫運動時期。輔仁歷史學報，8，33-46。
- 張淑勤（1998）。文化史家 Johan Huizinga（1872-1945）的史學。載於東吳大學歷史學系（主編），史學與文獻（頁 250-271），臺北市：臺灣學生。
- 張淑勤（2005）。低地國（荷比盧）史—歐洲的新核心。臺北市：三民。
- 張景閔、葉濬明（2010）。超爆笑 半路殺出「頭香哥」。2010 年十二月引自 http://tw.nextmedia.com/applenews/article/art_id/33161004/IssueID/20110204。
- 教育大辭書編纂委員會（主編）（2000）。教育大辭書。臺北市：文景。
- 梁培勇（2006）。遊戲治療：理論與實踐。臺北市：心理。
- 梁福鎮（2000）。詮釋學方法及其在教育研究上的應用。引自中正大學教育研究所主編，質的研究方法。高雄市：麗文。
- 許立宏（譯）（2004）。M. J. Mcnamee & S.J. Parry 著。運動倫理學（Ethics and sport）。臺北市：師大書苑。
- 郭宗斌（2009）。遊戲學習在國民小學道德教育上的應用。北縣教育，68，84-89。
- 郭怡伶（2005）。磨蹭的快感？-阿魯巴的男子氣概建構。國立臺灣大學建築與城鄉研究所碩士，未出版，臺北。
- 郭實渝（1999）。形上學與教育。引自歐陽教（主編），教育哲學（頁 37-59）。臺北市：五南。
- 郭靜晃（譯）（2000）。F. P. Hughes 著。兒童遊戲：兒童發展觀的詮釋。臺北市：洪葉。

- 陳伯璋 (2005)。學術資本主義下臺灣教育學門學術評鑑制度的省思。載於反思會議工作小組 (編), **全球化與知識生產：反思台灣學術評鑑** (頁 205-34)。臺北市：唐山。
- 陶明潔 (譯) (1992)。Friedrich Froebel 著。人的教育。臺北市：揚智文化。
- 彭德中 (譯) (1989)。加藤俊秀著。餘暇社會學。臺北市，遠流。
- 馮至、范大燦 (譯) (1989)。Johann C. F. von Schiller 著。審美教育書簡。臺北市：淑馨。
- 馮朝霖 (2000)。教育哲學專論：主體、情性與創化。臺北市：元照。
- 黃瑞琴 (2009)。當遊戲遇見幼兒課程。教育研究與發展期刊，5 (2)，27-54。
- 楊豫 (2000)。西洋史學史。臺北縣：昭明。
- 劉一民 (1982)。人類為遊戲之靈：試論懷金格的遊戲理論。體育學報，12，1-10。
- 劉一民 (1999)。以遊戲為鏡—體貼教育的初心。學生輔導，60，33-45。
- 劉一民 (2005)。運動哲學心靈饗宴。臺北市：師大書苑。
- 劉玉芳 (2009)。遊戲教學中的偏誤及其分析。沈陽教育學院學報，6，頁 74-77
- 劉育忠 (1999)。對話、遊戲和教育—高達美及德希達之對比研究，國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 歐陽教 (1994)。群育的哲學分析。國立臺灣師範大學教育研究所集刊，35，49-64。
- 歐陽教 (2002)。教育哲學導論。臺北市：文景。
- 魯宓 (譯) (2007)。Eugen Herrigel 著。箭術與禪心。桂林：廣西師範大學出版社。

簡成熙 (1996)。理性·分析·教育人。臺北市：師大書苑。

英文部分

- Anchor, R. (2001). History and play: Johan Huizinga and his critics. *History and Theory*, 17(1), 63-93.
- Antoni, C. (1998). *From history to sociology*. London & New York: Routledge.
- Ardent, H. (1998). *The human condition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Boyd, W. (translated and edited) (1956). *The Emile of Jean Jacques Rousseau selections*. New York : Teachers College Press.
- Burke, P. (1986). Huizinga, prophet of “Blood and Roses”. *History Today*, 36(11), 23-28.
- Burke, P. (2005). *What is cultural history?*. MA: Polity Press.
- Caillois, R. (2001). *Man, Play and Games*. (Meyer Barash Trans.). Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Cary, P. (2004). *Fixing Kids' Sports: Rescuing children's games from crazed coaches and parents*. Online available:
<http://www.usnews.com/usnews/news/articles/040607/7sports.htm>
- Dearden, R. F. (1970). The concept of play. In R. S. Peters (Ed.), *The Concept of Education* (pp.73-91). London: Routledge & Kegan Paul.
- Ehrmann, J, Lewis, C., & Lewis, P. (1968). Homo Ludens Revisited. *Yale French Studied*, 41, 31-57.
- Feinberg, W. (1983). *Understanding education: Toward a reconstruction of educational inquiry*. New York: Cambridge University Press.

- Fink, E. (1968). The oasis of happiness: Toward an ontology of play. (Ute Saine & Thomas Saine trans.). *Yale French Studied*, 41, 19-30.
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and education*. New York: State University of New York Press.
- Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens: A Study of the Play-element in Culture*. Boston: The Beacon press.
- Huizinga, J. (1957). *Erasmus and the Age of Reformation*. New York: Harper & Row.
- Huizinga, J. (1972). *America : a Dutch historian's vision, from afar and near*. New York : Harper & Row.
- Huizinga, J. (1976). *The waning of the middle ages*. (F. Hopman Trans.). England: Penguin Books.
- Huizinga, J. (1984). *Men and Ideas: History, the Middle ages, the Renaissance*. (J. S. Holmes & H. van Marle Trans.). Princeton: Princeton University Press.
- Huizinga, J. (1996). *The Autumn of the middle ages*. (R. J. Payton & U. Mammitzche, Trans.). Chicago: The University of Chicago press.
- Jaeger, W. (1969). *Paideia: the ideals of Greek culture*. (Gilbert Highet Trans.). New York: Oxford University Press.
- Kelley, D. R. (2003). *Fortunes of history*. London: Yale University Press.
- Lee, Joseph (1923). *Play in education*. New York: The Macmillan company.
- Lieberman, J. N. (1977). *Playfulness: Its relationship to imagination and Creativity*. New York: Academic Press.
- Livescu, S. (2003). From Plato to Derrida and theories of play. *Comparative Literature and Culturw*, 5(4). Online. Available:

- Nash, P., Kazamias, A. M., & Perkinson, H. J. (1965). *The educated man: Studies in the history of educational thought*. New York: John Willey & Sons ING.
- Peters, E. & Simons, W.P. (1999). The new Huizinga and the old middle ages. *Speculum*, 74(3), 587-620.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of child*. (translated by Derek Colman). New York: Orion press.
- Prince, K. (1977). On education as a species of play. *Educational Theory*, 27(4), 253-260.
- Ritter, H. (1986). *Dictionary of concepts in history*. Westport: Greenwood Press.
- Simpson, D. P. (1959). *Latin-English/ English-Latin Dictionary*. London: Cassell.
- Spariosu, M. (1989). *Dionysus Reborn: Play and the Aesthetic Dimension in Modern Philosophical and Scientific Discourse*. New York: Cornell University Press.
- Sutton-smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weintraub, K.J. (1966). *Vision of culture*. Chicago & London: University of Chicago press.
- Wesseling, H. L. (2002). From cultural historian to cultural critic: Johan Huizinga and the spirit of the 1930s. *European Review*, 10(4), 485-499.
- Wood, E. (2009). Conceptualising a pedagogy of play. In David Kushner (Ed.), *From Children to red hatters: diverse images and issues of play*. Lanham: University press of America.