地理研究 第 77 期 民國 112 年 5 月
Journal of Geographical Research No.77, May 2023
DOI: 10.6234/JGR.202305_(77).0006

反景入深林：以大學通識教育「環境、地理與心理」課程「走入森林」體驗為初探 *

Where Sunlight Enters a Grove: A Preliminary Exploration of the Experience of "Walking into the Forest" in the Course of "Environment, Geography and Psychology" of General Education in the University

謝偉民 [a]　　蔡怡玟 [b]

Wei-Ming Hsieh　　Yi-wen Tsai

Abstract

This study aimed to explore the man-land relationship based on the perspective of humanistic geography and the view of geographical-psychology, as related to peoples' feelings and emotions through their five senses perceptions. In this study, we took 80 university students of the "Environment, Geography and Psychology" course of general education as the research object, and walked for around 2.5 hours into the lowland forest near Shenghsing station, which is far away from the Taipei metropolitan area, in Miaoli County. The positive effect of forest therapy on physical and psychological well-being has been proven by empirical evidences. However, in the field of geography, few studies have discussed the interaction and interrelationship among geography education, general education and forest therapy. Additionally, among university students with needs of releasing their daily pressure and stress, we tested the profile of mood states (POMS) to further understand their psychological indicators before and after walking into the forest, and supplemented it with qualitative questions to get more space narrative details about their emotional change. There were 70 subjects in the psychological experiment that were administrated with a questionnaire survey

* 本文初稿曾於 2022 年 5 月 29 日假國立臺灣師範大學地理學系所主辦之「第 25 屆臺灣地理國際學術研討會 跨越地理的前瞻實踐：自然與人文地理的互動與想像」以「反景入深林：以大學通識教育地理相關課程『走入森林』為初探」口頭宣讀，並感謝會中王耀輝老師、江碧貞老師、林宗儀老師、高麗珍老師及陳瑩老師（按姓氏筆畫順序排列）的肯定和鼓勵，及會後王文誠老師的提點和鼓勵。同時，亦感謝兩位匿名審查委員對於文章的提點和建議，讓本文能更臻至善！謝謝！

[a] 國立臺灣師範大學僑生先修部兼任助理教授
[b] 國立臺北大學通識教育中心約聘助理教授（email: yiwen1024@gmail.com）

and qualitative questions. As a result, we found that bathing in the forest might not only guide students to be conscious of the environment but also themselves. Moreover, we discussed three stages of meanings of man-land relationship, from the superficial to deeper meanings. The first stage is the way of knowing and acquiring the geographical knowledge at the outdoors, and the second stage is the thought about the subject-object relationship of man-land considerations. As to the third stage, it is thinking about man-land intersubjectivity, which even involved being and self-awareness. In the end, we illustrated that teaching geography in general education can be used to present a more holistic way of looking at the world. The findings of this study are dedicated to the field of geography and general education, and we believe that we are somehow pioneers on research of forest therapy in Taiwan.

Keywords: geography education, five senses, geographical-psychology, man-land relationship, general education, forest therapy, self-awareness

摘　要

本文將以修習大學通識教育「環境、地理與心理」課程之同學為研究對象，並藉由人文主義地理學（humanistic geography）的脈絡，以其五感知覺體驗來探索及思考地理學之人與地方和其心理感受等相關問題。課程中，我們主要帶領 80 位同學至遠離大臺北都會區的苗栗勝興車站附近淺山地帶，以走入森林方式進行體驗，時間約 2.5 小時，在過程前後，我們分別以盤思心情量表（profile of mood states, POMS）測試，進一步瞭解同學們在走入森林前後的心情指標，進一步以五感知覺地理－心理之空間敍事質性分析，來瞭解同學們在走入森林前後的心情變化，並也從旁瞭解及釋放大學生平常在都會區生活與學習的情緒、壓力。最終，量表及質性問題回收後，有效樣本 70 份。我們發現：此等活動之帶領，不僅讓學生可以思考及體認地理學之人地關係其與心理層次和五感知覺的互動和相互關係，並也培養學生對環境周遭的觀察能力。此外，當我們與周遭環境有所連結和觸動時，自我的覺察和體認，在此也為人地關係注入了另一更深層次的思考和探照。也因於此，本文以森林為一教學場域的實踐，並從森林療癒的視野，開拓森林療癒與自我覺察的相關研究，而此等研究最終希冀亦能回到地理教育人地之間的探索脈絡思索，為地理教育貢獻另一份心力。

關鍵詞：地理教育、五感知覺、地理—心理、人地關係、通識教育、森林療癒、自我覺察

前　言

筆者之一過去在大學通識教育的地理課程和教學設計中，不斷地思考在大學通識教育中的地理課堂，如何讓學生能走出教室，進而以較感官之方式體驗、思考或探索地理學所關注之人地之間的關係。此等課程設計的主要思考，不乏如何在短短一學期的通識課程中，可以進一步讓學生瞭解地理學所學，其實不限於或是不只於地理知識的建構，而是更可以以身為度或是感官的體驗，進一步思考地理學的本質或脈絡（亦即對於學科本質的理解）。此外，筆者之一也在課程實踐的過程中，發現目前臺灣大學通識教育，實顯少有以地理教育為實踐者。晚近有陳靜珮、林遠航（2007）極欲闡明通識教育的博、雅、美全人教育與地理教育的融通，實不僅可以深化及延伸地理學的知識內涵，進一步也可以跳脫一

般人對於地理學習，只視其為考科的僵化思維，甚至亦可以將地理教育延伸向外跨出，不限只在地理相關系所談論地理教育的實踐與落實。此外，蔡怡玟（2017a，2017b，2019）也著重以學習者的身體感官出發，讓學習者以身為度，進而思考人身處在環境中其環境敏覺的一環，同時也在其中帶領學習者思考，人地之間的互動與相互影響的過程，同時也為地理教育在通識教育的實踐與延伸上紮根。

本文奠基在筆者之一所開設的「環境、地理與心理」課程，過去筆者之一在課程中嘗試帶領同學們思考人們對於自然環境偏好的原由，並進一步比較人造環境與自然環境以及都會地區和鄉村地區的環境之於人之心理樣態種種變化。同時，課堂中也以五感體驗的方式，帶領同學思考並體認地理學中其人地關係與心理層次和五感知覺的互動和相互關係，並也讓同學從日常生活周遭去發現及領略環境與生活息息相關之處，以及培養其具備對環境觀察之敏銳度與具關懷周遭環境的觀察與探究能力。此外，從而也再引導同學從各種課程活動中的反身性思考，以實際行動，關懷社會、回饋自身所處的環境[1]。

於此同時，在筆者之一多年來開設此堂課的反思和回饋中，也發現在眾多體驗設計活動的學習單與回饋中，總是不乏同學們提及生活／學業壓力、放鬆、心情平復以及對於都市與鄉村、自然與人造環境等的比較和體悟，或是進而再思考一些人地之間的探索和互動問題。也因此，此等發現促使後學欲再更進一步探問及思索如何能讓修課學生（大學生）在課程中，既能循著課程目標前進，亦更能透過課程所規劃設計的活動，釋放其日常生活情緒、壓力，並也藉此真切體認與探索人在環境中其心理狀態與環境相互影響之處，從而也再思索及深化地理學人地關係之照護（尤其是人身處在自然環境與人造環境以及都市與鄉村等環境的影響）。

臺灣約在 2000 年之後，引進森林療癒（forest therapy）的概念。目前森林療癒對於健康的效益已受到科學方法的驗證，而非僅為單一概念。作為生態系統服務的一種，森林浴（也稱為森林療法或自然療法）是與外界互動的重要方式之一，同時在臺灣也正逐漸興起這類的療癒活動，除了周休二日的實施，同時也與國民生活水準提高，民眾休閒遊憩意識提高有關。在日本經過 30 多年的發展，森林浴獲得很好的發展。2004 年透過科學的方式驗證森林具有療癒的效果後，藉由林野廳、厚生勞動省與各研究機關學校、企業組成「森林療癒研究會」，著手進行進一步地研究與活動推廣（曾宇良、佐藤宣子，2012）。然而，儘管森林療癒在臺灣推廣已有 20 年，過去在森林中的體驗研究，仍以休閒、觀光及生態旅遊為主（如林俊成、陳麗琴，2006；余家斌等，2017；劉漢城等，2017），而以大學生的情緒和身心健康為主要思考，來進行在森林環境與都市環境活動的差別比較，則有趙彥琛（2015）、余家斌等（2015）及雷晴閔、曾宇良（2020）。另外，以森林環境談及自我覺察的研究則有洪詩媛（2020）及洪詩媛等（2020）。至於，以森林療癒來探究沉浸式的學習與體驗卻少有著墨和研究。也因此，本研究係針對學生生活壓力，其實驗設計係分別參考趙彥琛（2015）以及余家斌等（2015）森林環境對心理狀態效益之研究，從心理層面的角度來看，研究者採用盤思心情量表（profile of moon states, POMS）顯示受試者在進入森林環境前後其心理在困惑、疲勞、憤怒、緊張、沮喪、活力等層面有顯著差異，進一步評價森林環境對人們心理反應的影響。可見盤思心情量表應可供研究者在思考及探究人在環境中其五感知覺地理－心理之指涉狀態及在這過程中所開展的自我覺察，進一步思索人地關係等問題。此

[1] 參考 蔡怡玟（2017b, 2019）。其中，蔡怡玟（2017b）教學成果亦獲國立清華大學所舉辦「2017 年大學教師優良創新課程及教學競賽」（社會、教育、藝術領域）佳作。

外，若是以國內目前在森林療癒實務及研究中常運用的盤思心情量表來以存在主義（existentialism）的觀點和人文主義地理學（humanistic geography）的脈絡，來探索人們在森林環境中其地理－心理（geographical-psychology）等種種情緒樣態或反身性思考等問題，目前也鮮少有研究提及與運用。

綜上，本文撰寫之目的，於教學實踐上，其一是希冀能拋磚引玉，透過此等活動的設計，能讓學生在戶外探索時體認及思考環境與人互動及探索循環的過程，以及其心理層次和五感體驗的相互關係，甚而在這連動關係中，產生反身性的自我覺察。其二，則是讓學生思考透過實際的戶外探索與體驗，瞭解“身體”感官所扮演的重要性及其所帶來在感官直覺或智識上的啟發。其三，亦是希冀能藉此體驗釋放同學們平常在大都會區學習或生活的情緒與壓力，並藉此深化地理學人地關係之照護。

過去國外也有許多學者指出，地理教育在中等教育和高等教育之間，存在著鴻溝（chasm）、差距（gap）、邊界（border）與一個不連續的狀況（discontinuity）（Goudie, 1993; Machon and Ranger, 1996; Bradford, 1996; Marsden, 1997; Bonnett, 2003; Butt, 2008; Johnston, 2009; Hill and Jones, 2010; Butt and Collin, 2018）因此，在大學和中等教育之間，地理課程所教授的核心考量、連結和串連，實是一個重要且基本的議題（Butt and Collins, 2018）。於此，本文也思考在大學通識教育中地理教育的落實，與現行 108 課綱的連結與延伸之處，並亦思考地理教育或是教育（授）地理可以在大學通識教育中所可以扮演的角色和發揮的意涵。

也因此，本探究帶領修課同學約 80 人遠離臺北都會區至苗栗勝興車站附近淺山地區，進行一場森林療癒的洗禮，並也運用盤思心情量表來獲得學生們在進行森林療癒前後的情緒上的變化，進一步以空間敘事質性回饋分析，瞭解學生們在森林體驗中其五感知覺、情緒變化與自我覺察和反身性思考的部分。最後，我們也希冀透過森林－這一環境的觸媒（crystal），進一步提出森林療癒與自我覺察的互動間，其未來研究的可能方向，並瞭解森林環境對於人體之實際生心理效益，同時也比較森林環境與都市環境活動之差別。最後，也為地理教育貢獻另一份心力。

文獻回顧

（一）存在、五感知覺與地理－心理

人身處在大地間實存有著個人之於一地的意義、經驗、價值和感受等相關問題。在地理學中，若是要直探空間經驗之於人之意義關係，其最能突顯人之主體與存在問題之探問，應就屬人文主義地理學所彰顯的「存在空間」（existential space）。而此等存在空間脈絡和探詢，實則來自於自 1950 年代以降，已有不少地理學者開始思考及討論個人地景經驗之於意義等的探討研究，如 Kirk（1952）、Eric（1952）、Lowenthal（1961, 1964）及 Wright（1966）等。而至 1960 年代晚期，人文主義地理學在當時地理學界已成為領域內反對邏輯實證論最為成熟的一支（Peet, 1998）。1970 年代初期至中期，人文主義地理學深受現象學和存在主義影響，蓬勃發展（Peet, 1998）。也可以說，在人文主義地理學裡，若是要論及存在、存有等問題，現象學則是實踐或落實此等論述的最佳方法及工具。

而存在主義主要關心的是人的本質、人與世界的關係，以及「存有」的觀念。存在主義者認為存有不能作為客觀探究的主題，只能藉由人對自己在時空中獨特的、具體的存在所做的反省而顯露出來

[2]。存在主義之父齊克果（Søren Kierkegaard, 1813-1855）認為人應從生活體驗當中，去發現自身的價值，並檢視自身的行為，覺察自身生命的過程，最後達到理想的個人。雅斯培（Karl Jaspers, 1883-1969）則認為**此在**只是一種未加反省的生活經驗，**存在**則是蘊含著潛在的超越性（transcendence）和個體性（Jaspers, 1967; Macquarrie, 1972; Peet, 1998: 36）。沙特（Jean–Paul Sartre, 1905-1980）則是主張「存在先於本質」，**存在是其所是**，當下具體個體的存有，實存在著「在己存有」（being in itself）（物自身）與「為己存有」（being for itself）的回返與辯證關係（陳宣良等譯，2012）。海德格（Martin Heidegger, 1889-1976）則是在不斷追問「我是誰」的過程中，再回返思考存有的意涵。因為人的**此在**（Dasein）實是伴隨著「在世存有」（being- in-the-world）而存在，而此種存有展露我們與世界相遇的原初狀態，實是以牽念（Sorge）（亦即各種感覺、行動、思考與意願等）來與世界和他人形成一種無時無斷的關係（傅佩榮譯，1998；Peet, 1998）。而此等關係的追尋最終關切的是自身，同時也關乎自我認同與主體、客體等的連繫關係（傅佩榮譯，1998；Peet, 1998）。而胡塞爾（Edmund Husserl, 1859-1938）則是以「生活世界」（lebenswelt; life-world）為我們（主體）每天生活存在在這裡和在那裡的種種實踐，而「生活世界」實踐的當下，我們實是透過身體覺知的意識產物－意識的意向性，進一步開展自我與世界的關係，並找到存在的根源（吳汝鈞，2001：69；Husserl, 1970: 104-105，1982: 81）。也因此，巴提默（Anne Buttimer）才會云：

> 人實是生活體驗的主體，一個存有存在主義意識的地理學家，應是可以以現象學方法滲入生活世界的脈絡去解釋經驗，並探索先於智識的前意識、有機體的、感官的基礎，同時也讓我們對人和地方的獨特性更加敏感（Buttimer 1974, 1976; Johnston *et al.*, 1994; Peet, 1998: 54-55）。

據此，存在主義關乎的是主體的哲學，強調內在經驗，處理的是人們涉身於世的情感、心情、感覺及情緒（Peet, 1998）。再者，人之身體感知與其意識的形成和意識的意向性有關，也因此馬賽爾（Gabriel Marcel）、沙特和梅洛龐蒂（Maurice Merleau-Ponty）在思考人之存有時，更是特別關注以身體為主的思考探問，並藉以做為理解人類日常世界的一種方式，同時也是我們進往世界，通向他者與邁向自身以及與他者共存的重要界域。而身體的存有、感知與其意向性的指涉關係，若是從人文主義地理學的視角思考，實際上也是一種人（主體）回應場所與地方的一種地理－心理的方式，因為「空間經驗」的存有，實是個人身處於某一時空脈絡中，其「身體－主體」在一能動與所動的情況下，所反映在於個人心理種種樣態的指涉上（蔡怡玟，2019）。這一切有如 Appleton（1975）在眺匿理論（prospect-refuge theory）裡所提及，人在環境中所對於眺望、庇護與躲藏的能動，與其對於心理樣態指涉的安全、控制、探索與逃避等的所動般，或是段義孚（Tuan, yi-fu）（1979）所談及恐懼地景的背後，其實反映著我們「身體－主體」對於變化的警覺、焦慮和不確定性等的能動與所動。

再者，若是我們可以再從地理學整體的宏觀視角，來瞭解地理－心理所探討的範疇，那麼我們應是可以更理解人之五感知覺其實際上是在一永不停止流轉的此時此刻變向中，主體與客體間所存在暫定的「身體－主體」的意向性所在。「地理－心理」主要在於探究及描繪人們心理現象裡的空間組織，同時並也探問此等機制在我們的大腦中是如何運作，而在這探問中，我們也可再進一步瞭解個體、社會和實質環境的特性／徵是如何涉入此等機制，型構我們所認知的環境（世界）（Rentfrow, 2020）。同

[2] 國家教育研究院（2021）：〈存在主義〉，《樂辭網》。https://reurl.cc/aaxNj7。（2022/12/06 瀏覽）

時，地理－心理也涉及人類社會慣常組識、行為、思考或態度，甚或是我們生活上的擇選，是否也因環境、空間影響而來。更進一步，地理－心理揭示了人與環境間的關係是一種關連性的存在以及相互的影響。然而，若是要實際上瞭解我們對於空間組織或結構，是如何認知，也還需從認知心理學的視角，來端看我們是如何開始認識所身處的環境。

也因此，地理－心理的探究著實讓我們對於個體心理現象存在的理解，不只是著重在個人心理由內而生的單向機制，事實上也轉向了一種由個體對於空間的認知、理解，再到其地理表徵或是再現等一連串的存在機制使然。而我們對於這一連串存在機制的理解，實也必需站在學科的中介（in-between）及跨學科（interdisciplinary）的視角，才能讓我們對此等領域有更充份地理解（Rentfrow, 2014）。大抵而言，地理－心理所論及的範疇包括：

1.人類對於空間認知的理解和狀態（如心智圖（mental map）、環境識覺等）；

2.人類心理、行為、態度、情緒等受環境或空間的影響；

3.人類在環境／空間中的心理感官情緒等的理解和詮釋（詮釋現象心理）。

再者，回到地理學的領域，心智圖的描繪，亦有助於我們瞭解個人對於空間輪廓還有結構的認識，而從此視角出發，我們也會對於空間的評價、存在意義的瞭解及個人對於空間感知的部分，皆有更進一步地認識及理解（柴彥威等譯，2004：439）。

總的來說，心智圖的繪製，屬於一種心理所投射的空間（蔡怡玟，2017a）。其在繪製的過程，個人是將自身有感覺的、心裡所認知且最鮮明的地方標誌或生活路徑勾勒出來（蔡怡玟，2017a：85；Lynch, 1960）。如此對於自我空間心理投射的觀察與描繪，就如同巴舍拉（Gaston Bachelard）（1994）所云，是回到一種自身之私密性（intimacy），同時也是一種人與己或世界之關係的處理和探尋（蔡怡玟，2017a）。

此外，若以人文主義地理學的「存在空間」而論，地理－心理實也反映個人與每天的「當下」（此在）有著「時空」「感通」的相遇（蔡怡玟，2017a：86）。也因此，當我們論及地理－心理時，更細緻地來說，其事實上與身體感和五感知覺的聯覺及其基源存在有關。透過「身體感」我們更是可以察覺到自身在「此在」當下的情緒、心理現象、情感與價值活動。段義孚（1974）所云「地方之愛」（topophilia）正是以此方式現身（蔡怡玟，2015）。

梅洛龐蒂在《知覺現象學》（*Phenomenology of Perception*）裡亦提到，在「身體－主體」的揭示下，身體聯覺實際上形成我們建構世界的基源存在。**我們即是我們的身體**（Merleau-Ponty, 1962: 239）。

> ……因為我們藉著自身的身體在世界上存在，同時也運用自身的身體去感知世界。當我們以此種方式重新與自身身體和世界接觸時，我們將重新發現自己，因為藉由身體的感知，身體就是一個自然的我，是一個知覺的主體（Merleau-Ponty, 1962: 239）。

從上，我們可知日常生活中我們的五感知覺（視覺、聽覺、嗅覺、味覺、觸覺）實是一種聯覺系統，而此等系統實是一種出於自身身體在一自然態度下的相互交感且共通的基礎（蔡怡玟，2019）。也因此五感知覺事實上也反映著我們地理－心理的投射，透過「身體－主體」的能動聯覺系統，讓我們更清楚及瞭解自身是置身於在何種「時空」脈絡情境裡，同時此一能動聯覺系統也會產生一心理的通感作用。於此，地理學所著重的人地關係，在此正是以一種五感知覺的地理－心理方式體現存在在我

們的日常生活當中。讓我們對地方有了一種地方心理的投射或反映存在，如山之巍峨與崇敬、海之湛藍與寬闊，均是如此。

據此，日常生活中五感知覺「身體－主體」能動性在心底的騷動，實是一種帶動我們對於此時此刻變向的認識，和對於存在存有間之頃時片刻留存的最佳範示（蔡怡玟，2019：65）。準此，**我之所以在此，是身體鑲嵌（body embedded）於世並與世界的連結。我身，故我在。**

（二）地理教育與自我覺察

地理教育精神的落實，實是教授地理相關科目的老師，所欲關注和思考實踐的方向。在教學過程中，除地理相關知識的教授外，若是涉及到地理學的本質及其內涵的體悟，如何在課程中引領同學做更深一層次的思考，的確需要一番課程設計和思考。國際地理聯合會（International Geographical Union；以下簡稱 IGU）（2016：4-5）在《地理教育國際憲章》（*International Charter on Geographical Education*）中表示，學習地理可以幫助人們理解及意識到地方和景觀是如何形成，同時瞭解人與環境是如何交相影響及作用，以及我們每天的空間決策會引發什麼樣的結果，和認識地球的多樣性和因其彼此相互交融、鑲嵌而所形成的文化與社會。在此，憲章中也說明，在地理教育中運用地圖、戶外實察或是數位工具（如 GIS）都是不可獲缺的學習工具（IGU, 2016: 5）。而地理學實與生活息息相關（Heffron and Downs, 2012）。於此，若是我們可以將同學帶往生活的場域（living experience）體驗、學習，那麼同學將有可能對於所學知識是如何從生活（智慧）轉化而來，或是如何將所學知識運用於日常生活當中，當是會有很多的體悟和認識。

2009 年英國正式將戶外學習納入國家教育課程綱要，並頒布《在教室外的學習》（Learning outside the Classroom, Lotc）政策，試圖將學習場域從教室移轉到戶外，讓學生可以在真實的世界中獲得立即且第一手的經驗、資料與素材，並自主地探索、學習 [3]。美國地理教育學會（National Council for Geographical Education；NCGE）在 2012 年所修正規劃的《生活化的地理：國家地理課程標準》（Geography for Life: National Geography Standards）中表示，地理學在每一層面，都與生活緊密連結，它的影響層面是持續不斷且終身的，因此將課程生活化，主要在於可以將學科學習朝向實用方面前進，另外也幫助學習者瞭解和充實個人經驗（Heffron and Downs, 2012）。另外，目前香港現行中學的地理教育，也將地理實察、戶外探索納入課程，試圖使這類學習成為學校正規課程，主要目的亦是希冀學生能真實地面對所處的世界，並正視全球性的挑戰、發展與變化，學習如何體會與尊重不同人在同一情況下的理性選擇 [4]。也因此，在地理教育中若能真正落實田野實察或戶外探索，大步地走出教室，與生活經驗的連結，應是學習地理且瞭解地理學所為何來的一個很好的開始和方式。而現行 108 課綱正是以此為核心素養的思考依歸，更是希冀能推廣及促進大家走出教室，走入生活。

此外，Phil Gersmehl（2008: 3）也云：「基本而言，學習地理可以幫助我們組織自己的地方，學習

---

[3] 引自 Council for Learning outside the Classroom （2022a）. history. *Council for Learning outside the Classroom*. Retrieved from https://www.lotc.org.uk/about/history/。（2022/09/01）關於在教室外學習委員會（Council for Learning outside the Classroom；CLOtS）相關資訊，可瀏覽及參閱 Council for Learning outside the Classroom （2022b）. home. *Council for Learning outside the Classroom*. Retrieved from https://www.lotc.org.uk/。（2022/09/01）

[4] 引自 香港特別行政區政府教育局（2022）：〈地理課程及評估指引（中四至中六）2007（2022 年 7 月更新）〉，《香港特別行政區政府教育局》。https://reurl.cc/RX9E1x。（2022/08/31 瀏覽）

任何所有的地方事（Geography is about the locations of things.），並作為個人日常生活或組織決策的依據；同時，我們也能藉由理解他方，與世界相連，並透過日常生活中或組織的決策影響或參與這個世界」。在此，我們對於地理教育或可再更深入的思考，如果地理學的教育，是培養今日和世界未來負責任的公民（陳國川，2003），若是我們可以將地理教育邁向對於自我（整體）日常生活中的覺察。那麼我們不只是瞭解或理解這個世界，更有可能的是，我們可以透過自我或整體社會的覺察，來讓自己（或社會）更好？

於此，當我們在設計課程時，或許可以思考地理教育的終極關懷是什麼？我們親近土地，接近土地，人地間的探索循環，是主客體相互觀照，還是兩者間互為主體相互滋養（nurish）？

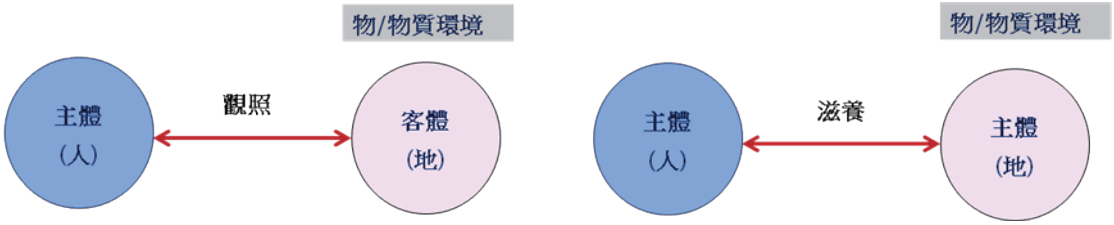

圖 1　人地關係互為主客體與互為主體的思考

資料來源：蔡怡玟繪

從圖 1，我們若是以客體（他者）的角度，來思考我們所身處的環境／地方，對於環境／地方，這人地之間，我們始終會落入一種以「人」為中心的思考模式，思考這裡有什麼樣的環境可供我們擘畫、規劃，那裡有什麼樣的資源可提供我們（循環）使用。然而，若是我們易地而處將身處之地／環境，以一主體之方式，來看待和思考，那麼我們終將從環境中獲得的是養分和滋養。我，之所以為我，也因我所身處的環境／地方所給我們種種的探索、思考、沉浸和思索，讓我們在此獲得滋養和壯大。

從心理學的視角而言，Morris（1954: 252-253）以存在主義的觀點論及動態式的自我意識（dynamic self-consciousness）時提到，人不但能思考，而且能知其所思考，並批判及修正自身的思考；人不但能沉思，而且能知其所思，並從中使自身更加深思熟慮；人不但有感覺，而且能知其所感（然而此等感覺，現實生活中，實是沒有任何生物可以與我們分享）；人不但有意識，而且是一種獨一無二的自我意識（self-conscious）的擁有。就某種意義而言，人總是站在自身之外（超然的）並深思熟慮地思考如何成為自己。此等意識的喚起，不僅讓我們覺知周圍世界的存在，同時也讓我們自身更具自我意識，覺知自己存在於世界之中。由此，我們可看出環境對於自我概念的形成，實有一定的影響和重要性。同時，此一動態式的自我意識，也隱含與透露著自我的覺知與覺察。自我覺察實為認識自我的開始，亦是一種自我調整（self-adjustment）的作用。Duval與Wicklund（1972）在客觀的自我覺察理論（theory of objective self-awareness）中說明當人們將注意力放在自身身上時，實會進行自我評量，將自身的行為和適宜的標準進行比較。而此一自我評量的過程，也正如拉岡（Jacques Lacan）（1936）所提的鏡像階段（the mirror stage）般，鏡中的我，是完整的，也是分裂的。因為從鏡中所認識的我，實際上仍是透過「他者」來認識自我[5]。在此，「I」（我）透過本體我（I）與客體我（me）的遠近、分離或疊合，

[5] 拉崗（Jacques Lacan）（1901-1981）是當代精神分析巨擘；拉岡於 1936 年首次提出鏡像階段論（the mirror stage），其認為每個人塑造自我的第一階段，約從嬰孩時期六個月到十八個月，然而這個自我是否為真正的我（I）？拉岡認為

產生了自我認同、自我比較，及自我的辯證。於是，自我的概念是一種在本體我與客體我相互辯證下的結果與過程。此外，Carver（1979）、Carver與Scheier（1981）也提及自我覺察是自我調控中或說是在鏡射過程中的一種反饋循環（feedback cycle）。

再者，從精神分析（psychoanalysis）領域視角，我們則是可以更為清楚及理解自我及其心理意識是如何在個體內形成。以克萊恩（Melanie Klein）（1932, 1935）為首的客體關係理論（object relations theory, ORT）主要主張人類行為的動力，實有賴於對於客體的尋求（object seeking）與關係的建立。也就是，自我的形成，實際上與個體和其外在互動經驗的形成有關。其中，尤以個體在嬰孩時期與母親之間的關係最為重要。最初，個體在嬰孩時期，對於母親的認識與理解，實來自於對於好的乳房有感受到吃飽、安全與控制（生的需求），而對於壞的乳房則感受到飢餓、威脅與焦慮（死的恐懼），而此等對於客體（母親）體驗認識的二元對立分裂（splitting），使得個體想要保有好的感受，遠離壞的感受，藉此避開危險（Klein, 1932, 1935）。然而，就在嬰孩一次次對母親感受到，好與壞，生與死和愛與恨等種種兩極分化情形之時，最終其也慢慢地瞭解到這兩種分裂的客體，其實都是同一個人（Klein, 1932, 1935）。同時，隨著這兩個客體的疊合，主體（我）也開始體會到自身的矛盾，而這矛盾實也源自於主體透過對於客體的感知、分裂、疊合和整合（integration）後，才慢慢接受了現實（Klein, 1932, 1935）。因此，嬰孩最終在此，因而能看見自己，從中發現了自己（Klein, 1932, 1935）。在此，個體（主體）與客體融合與共生（symbosis）。於此，此等嬰孩早期與母親建立的互動關係經驗，也成為個體日後自我概念的形成、情緒發展等的基礎模式。溫尼考特（D. W. Winnicott, 1896-1971）（1958, 1965）繼克萊恩之後，更將克萊恩所強調母親（客體）對於嬰孩人格成長的關鍵性影響，擴及到要有足夠且好的養育環境（亦即擁有一位足夠好的母親（good enough mother）以及其所可以提供的護持環境（holding environment））。如此，個體才能有良好的人格發展。溫尼考特在此將個體的自我建構，轉向以社會與文化層面的影響思考，與克萊恩繼以佛洛依德（Sigmund Freud）主張本能驅動力來思考，實大大不同。此外，溫尼考特（1953）也提出過渡性客體（transitional object）的產生，實代表著嬰孩對母親從絕對依賴，轉向相對依賴之時，在漸漸認知到母親是外在且分離的客體，便在生活中尋找可供替代母親的角色，協助其處理分離焦慮，準備往日後的獨立邁進。此外，Mahler, Pine, and Bergman（1975）則將克萊恩以及溫尼考特的探索連結起來，以精神分析和發展心理學（developmental psychology）的概念提出嬰孩需經由與母親分離－個別化的過程（the separation-individuation process）後，才有所謂心理的誕生（psychological birth），而其整個發展過程則歷經了自閉期（0-2 個月）、共生期（2-6 個月）、分離－個體化時期（6-24 個月）（包含孵化期（6-10 個月）、實踐期（10-16 個月）和和解期（16-24 個月）），最後才來到客體恆久性時期（24-36 個月以上）（李文瑄，1999：5；楊添圍、周仁宇譯，2013：52）[6]。也就是，嬰孩在成長階段歷經無數次地反覆分離與回返，在愈發察覺母親是一個分離的個體後，個體－「我」的存在也才逐漸成型，同時「我是誰」的意識也才逐漸增強。最後，個體在個體性的增強與母親走向和解的過程後，此一母親（客體）穩定的形象，才會有情感性恒久留存的可能。

在此階段自我仍是他者，是一個想像的、期望的或是被異化、扭曲，以及被誤認了的對象。在此，鏡中的我，實是幻象。然而，人類世界就是透過這樣彼此相互照鏡，不斷在想像、期待、出走、誤認或扭曲的模式中，形成自我形像、自我認同和自我辯證的過程。

[6] 此等嬰孩成長發展的階段，有個別差異。同時，此等概念提出影響當代客體關係理論（object relations theory, ORT）甚大（李文瑄，1999：5）。

在此，當我們再返身回到地理學的人地關係思考，若是我們將精神分析中，嬰孩與母親關係建立的原型關係，轉化成我們對於大地之母的孺慕之情，那麼人們「身體－主體」開始因經驗和世界產生連結和思辨自我和「我是誰」的開始，實也是人與地間兩者從互為主、客體，過渡到過渡性客體後，兩者間所產生一種相互照護之關係，主、客體在此因融合共生、相互滋養，變異成兩者互為主體的共生模式。此一個體經驗世界、思辨自我和自我覺察的過程，大抵而言，實是透過現實環境－大地（客體）誘發而來。倘若此一人地間從主、客體到互為主體的誘發過程，對於個體起了更大且積極的正向自我覺察之效，那麼回到地理教育的視角來看，則是一種人與環境（地）間一種相互滋養的善的循環。

綜上，我們結合人在環境中其心理感知再到反身性思考與自我覺察和自我意識產生的原由和過程，在此，當我們回到地理學，進一步思考人地關係時，我們由淺至深提出如下人地關係三層意義的思考（本文以「人地關係三部曲」稱之）：

第一層意義的人地關係，是落在地理知識上的學習和建構，亦即我們透過地理知識的學習與建構來瞭解及認識這個世界；第二層意義，則是以人（主體）地（客體）之間的主客體關係來思考，主要是以「人」為中心思想來看待地方，同時這個地方又有什麼樣的資源，可提供我們使用、擘畫和規劃；至於第三層的意義則是思考人地間實互為主體，主要思考地方如何滋養我們，同時我們也在其中增益自身，在身、心、靈或智識上的自我調整或覺察。再者，我們也透過如此的自我調整或覺察，不僅向內探索自身，同時也向外反饋於我們所身處的環境或社會。如此，正向的覺知與察覺，形成一股由內而外的力量。換句話說，人地精神的終極探索，應是一種主體（人）與主體（地）相互滋養探索循環的結果。

從上，若是我們可以將地理教育邁向對於自我（整體）日常生活中的覺察。那麼**人地關係的探索就會從地理知識面向上的擴展，更進一步地擴展到自主行動與自我探索的過程。而此一過程若引發了正向的擴大效用與思考，就有可能由個體再擴及到對於整體環境、社會或甚或是國家、民族的思考。**如此，若是我們再將現行 108 課綱三面九項－善的循環（圖 2），加諸上來，那麼以生活為場域的地理教育現場，實不僅涵蓋了「溝通互動」（符號運用與溝通表達、科技資訊與媒體素養、藝術涵養與美感素養項目）與「社會參與」（道德實踐與公民意識、人際關係與團隊合作、多元文化與國際理解的面向），同時更促進「自主行動」（身心素質與自我精進、系統思考與解決問題、規劃執行與創新應變面向）的達成 [7]。在這裡－環境，人的身處之地是一觸媒。地理教育的意義，在此，也因覺察，覺察了自身，覺察了環境，而回饋於大地，和成為調整自身的一種反饋機制。

[7] 教育部國民及學前教育署（2022a）：〈12 年國教〉，《108 課綱資訊網》。https://12basic.edu.tw/12about.php。（2022/08/15 瀏覽）相關 108 課綱資訊可參考　教育部國民及學前教育署（2022b）：《108 課綱資訊網》。https://12basic.edu.tw/index.php。（2022/08/15 瀏覽）

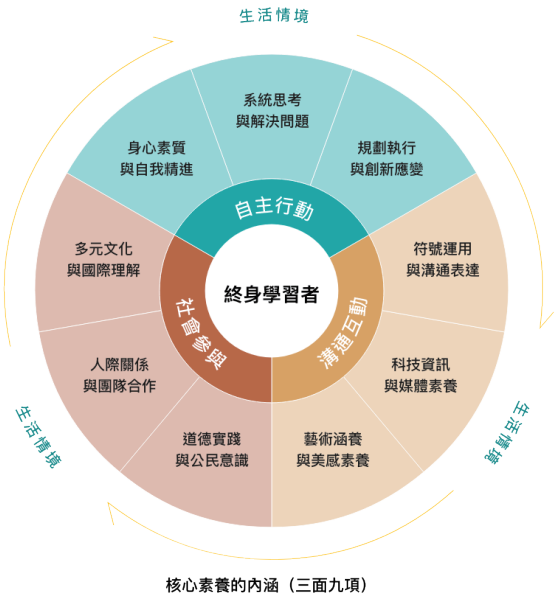

圖 2　108 課綱核心素養的內涵

資料來源：教育部國民及學前教育署（2022a）

（三）森林療癒與盤思心情量表

1.森林療癒

1970 年日本林野廳開始籌劃設立自然休養林，提供民眾親近森林機會，直到 1982 年日本林野廳長官秋山智英積極提倡森林浴（しんりんよく；shinrin-yoku），在赤沢自然休養林舉辦第一屆「全國森林浴大會」，從此「森林浴」一詞廣受社會關注，森林與人類健康之關係也日益受到重視（上松町観光協会，2016；廖學誠，2016）。來自日本的「森林浴」一詞，其理論與歐洲的森林密不可分，德國於二十世紀以來，將森林的經營轉向保健功能，並基於對大自然的需求天性，1980 年代起設有五十餘處的森林調養地，提供都市地區患有「文明病」及「慢性病」的病患休息與調養，使人體恢復到原先的步調。1982 年起將這套森林療法引進日本，開始在國有林推動森林浴，大力宣傳森林對身體健康的益處。並在 2004 年藉由科學的驗證方式證明森林具有療癒功效，能使身心恢復到健康的狀態（雷晴閔、曾宇良，2020）。

森林療癒是指由受過專業訓練的陪伴員針對特定對象的需要，擬出具體的目標，運用特定的森林場地設備，設計方案以進行活動並評估效果，達到促進身體、心理和靈性健康，並且提升社區和生態環境發展的歷程（袁孝維等，2017；章睿桓、曾宇良，2020）。透過森林環境與活動的結合，以維持身心健康，同時還能達到疾病的預防措施（曾宇良、佐藤宣子，2012）。在心理方面不僅能降低負面情緒，還能提升正面情緒。過去研究證實森林浴，能藉由減輕壓力來提升個體身心健康（李曉昀等，2018）。Jung, *et al.*（2015）也發現在森林環境中，長期工作者比短期者，其所受之壓力較小外，並且透過森林療癒的課程，達到減輕社會的心理壓力。

此外，環境教育精神方面根據蔡明哲等（2016）研究指出：森林環境擁有促進健康的療癒功效外，

亦包含如「教育保育森林」等環境教育的精神層面，在二者的整合下便提出森林療育（森林療癒、環境教育）之概念。

2.盤思心情量表

盤思心情量表由 McNair *et al.*（1971）提出，其主要評量個體在經活動過後（不論是競技運動或健身運動）的情意反應。在心理學上屬於短期心理情緒狀態評估，可以簡單快速地鑑別一個人的心理情緒狀態。早期運用在運動選手的表現與心理狀態的評估，共六個構面（壓力－焦慮、抑鬱－沮喪、憤怒－敵意、疲倦－遲惰、活力－活動與混淆（confusion）－困惑），每一份量表有許多不同的形容詞（如有精神的、心神不寧的、緊張的），共有 65 個形容詞題項，使用李克特五點尺度來作為評分依據。目前 POMS 因應某些特別心理衡量環境所需的狀況下，修改出許多較為簡潔的版本。

POMS 是一種可靠且有效的心理困擾測量方法，在森林療癒的研究中，可根據受試者心理反應的差異；進一步驗證森林環境，對於個體生心理狀態的影響（余家斌等，2015）。POMS 目前已被用於估計森林環境對情緒狀態的影響（Takayama *et al*., 2014；Bielinis *et al*., 2018），其可測量在森林環境裡的六種情緒狀態，如困惑、疲勞、憤怒或敵意、緊張或焦慮、抑鬱或沮喪，以及精力充沛。同時，每個項目也使用李克特五點量表來評估參與者的情緒狀態，每個項目的評估範圍從 0（非常同意）到 4（非常不同意）（Bielinis *et al*., 2019）。

Song *et al.*（2018）檢查其心理反應與焦慮特質之間的關聯性，針對 585 名（平均年齡 21.7 歲）的參與者，比較森林（測試）和城市（對照）區域各步行 15 分鐘，分析其森林地區短暫散步的心理益處，檢查其心理反應與特質焦慮水平之間的關聯性，結果顯示在林區散步減少了抑鬱－沮喪、緊張－焦慮、憤怒－敵意、疲勞和混亂的負面情緒，提高了參與者活力的積極情緒。Lee *et al.*（2011）的研究發現，進行森林座觀與都市座觀過程中，受測者在森林環境相對於都市環境裡，心情評價在活力構面之正面情緒相對於較高；在困惑、疲勞、緊張等構面之負面情緒相對於較低。此外，Morita *et al.*（2007）的研究結果發現受試者的「活力」於造訪森林後有顯著上升。相反地，受試者的「敵意」與「憂鬱」於造訪森林後有顯著下降。此外，若受試者原本的憂鬱指數較高，其造訪森林後的下降幅度更為明顯，表示森林浴對於協助個體放鬆、降低憂鬱均有顯著的效果。

活動設計與操作：反景入深林—「走入森林」

從上結合「存在、五感知覺與地理—心理」、「地理教育與自我覺察」、「森林療癒與盤思心情量表」之文獻回顧，與脈絡整合，我們也實際落實帶領學生離開臺北都會區至苗栗勝興車站附近淺山地區，進行戶外探索。如下則是「走入森林」活動規劃之於「環境、地理與心理」課程的脈絡說明，以及整體活動設計在整體課程的位置，以及其與先後週次課程內容上或教學上的連結關係。

（一）「走入森林」活動規劃之於「環境、地理與心理」課程的脈絡說明

「環境、地理與心理」整體課程架構與理論脈絡舖陳，主要包含人文主義地理學「存在空間」的思考、空間敘事及環境心理、審美心理與詮釋現象心理（地理－心理）等後設思考，本課程嘗試以人文主義地理學在人地關係中所主要探問的「sense of Being」（存在我）之問題為內涵，來讓同學們思考及體認個人空間經驗中之五感知覺敘事及美感和感性直觀等問題（蔡怡玟，2017b，2019），同時並在這之中亦促使同學思考及探問我與環境間的關係和其自身／置身所在的落定，以及我是誰等反身性空間思考等探問。整體課程的學理脈絡建構如圖 3 所示。另外，整體課程之教學目標與課程設計亦參考附表 1。

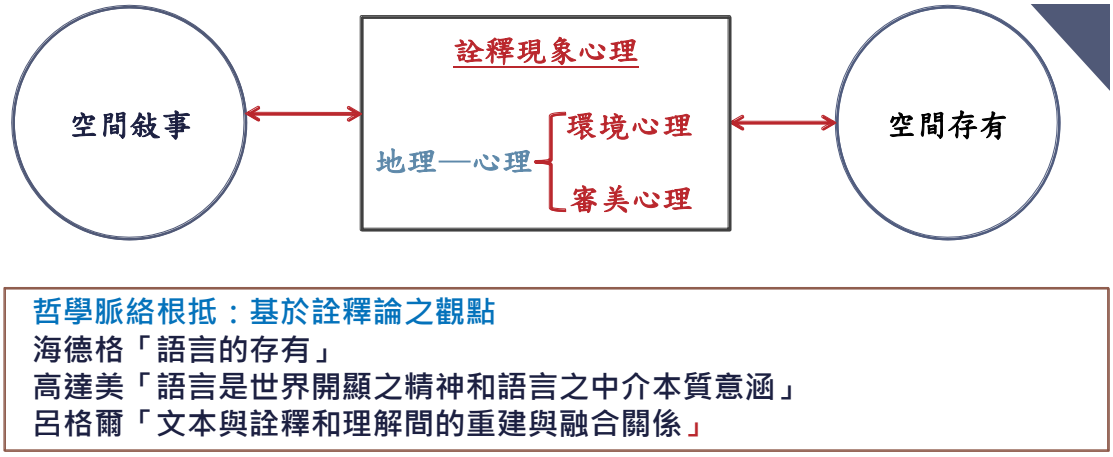

圖 3　「環境、地理與心理」課程架構之學理脈絡以及後設思想之說明

資料來源：修改自蔡怡玟（2017b，2019）

至於「走入森林」的活動規劃，研究者無非不是希冀學生可以在經驗森林療癒的現場後，透過森林療育所帶領的活動，讓自身沉浸在此等環境中，去進行一場關於人與環境的互動對話。此外，在活動過程中，研究者也希冀學生可以運用自身之五感知覺－地理心理（詮釋現象心理）的感官體驗，進一步去探求對地方或環境的「空間」存有經驗，並藉由空間敘事的回返和記錄，進一步明瞭自身／置身所在與存有問題的落定。最後，透過此一戶外體驗與學習，更深入地瞭解自身是身處在何等的地方或環境脈絡上，同時自身之所思、所想亦皆會影響其對於地方或環境整體等的態度、價值、思辨和看法等（蔡怡玟，2017b，2019）。

從上為落實整體活動規劃與教學目標，活動設計在整體課程的位置，以及其與先後週次課程內容上或教學上的連結關係（如表 1 所示），研究者主要先是以第一週至第三週**課程核心概念與理論架構**為舖陳，此部分主要是從環境心理學的視角，論及人之感官知覺、認知心理與個人環境經驗，同時也論及人之行為環境與文化、社會組織等層面的影響有關，過程中並帶領同學思考人們對於自然環境偏好的原由，進一步比較人造環境與自然環境以及都會地區和鄉村地區的環境之於人之心理樣態種種變化。同時也溯及地理學所談及的環境識覺（environmental perception）與人地關係存在、存有的探問。第七週的課程則是以「空間敘事」為舖陳，藉由文字再轉換成的敘事符號，實也是一種描繪及落實人

身處在環境或空間經驗間之存有五感知覺地理－心理（詮釋現象心理）的過程，同時並思考空間或環境經驗中的五感知覺，實是一種我們去形構地方感（sense of place）的基本根源（蔡怡玟，2017b，2019），因此五感知覺地理－心理、存在、記憶與敘事的堆疊，讓我們得以穿梭在時間與空間的交叉、並存或共在基礎上，共同去揭露空間經驗中的「可見」與「不可見」（蔡怡玟，2017b，2019）。因而，**記憶所到之處則成了地方**。第八週的課程則是安排帶領同學走入森林，以自身以感官知覺來體驗及思考人與環境或自然的互動關係。在「走入森林」活動結束後，回到課堂，研究者則在第十二、十三、十五以及十六週的課程，分別以**感官知覺與審美心理的行動探索與反思察覺來請同學們思索空間經驗五感體驗的存有與揭露，實涉及到以身體為思考的知覺現象，以及審美心理及詮釋現象心理等學理脈絡的思考與體證。**

表 1　「走入森林」活動在整體課程的位置，以及其與先後週次課程在內容上及教學上的連結關係

週次	單元目標	學科領域	課程教學核心	時間（小時）
一	**課程核心概念與理論架構**	環境心理／人文地理	環境、地理與心理課程導論	2
二		環境心理	知覺、認知與個人環境經驗	2
三		環境心理	行為環境與人及文化、社會組織	2
七	**地方／空間敘事體驗與行動探索**	**自主探索與體驗**	地方／空間、敘事、寫作與詮釋	2
八			**「走入森林」：五感知覺環境體驗**[8]	2
十二	**感官知覺與審美心理的行動探索與反思察覺**	人文地理／知覺現象學	地方/空間經驗與感官知覺	2
十三		環境心理／審美心理	環境審美心理	2
十五		環境心理／審美心理	文化、環境審美心理與環境行為	2
十六		環境心理／審美心理/知覺現象學	地方/空間的凝視與對話	2

資料來源：修改自蔡怡玟（2019：74-75）

「走入森林」活動嘗試結合理論與教學實踐，讓師生共同捲入一場關乎個人的、地理的、心理的、感官的自然與人文相互輝映的體驗教學與學習。在此，森林療癒的體驗，是實踐「環境、地理與心理」課程設計的觸媒。因為在進行森林療癒的當下，我們的五感知覺實反映著環境（地理）所給予我們種種的感受（心理現象反映）。而至於「走入森林」的活動，我們主要規劃為一日的行程，活動當天早上主以安排 2.5 小時的森林體驗，下午則是以手榨苦茶油體驗活動為主。本研究則是以活動當日早上在森林區的森林療癒為主要觀察重點。表 2 則是「走入森林」活動規劃與其應用之學理內涵和學習目標及預期的學習成果。

[8] 校外體驗活動；該體驗活動按照週次安排，為一週 2 小時的課程活動。實際上，此一校外體驗活動則從活動當日早上 8:00 開始，至下午 5:00 結束，共 9 小時。

表 2　活動規劃與其應用之學理內涵和學習目標及預期的學習成果

活動項目／名稱	學理內涵	學習目標	預期學習成果
走入森林	1.存在空間 2.審美心理 3.環境心理 4.五感知覺與地理－心理 5.森林療癒 6.自我覺察	1.讓學生體認地理學中其人地關係與心理層次和五感知覺的互動和相互關係。 2.培養學生具備對環境觀察之敏銳度與具關懷周遭環境的觀察與探究能力。 3.運用地理學中所探問之人地關係，進而讓學生從日常生活周遭去發現及領略環境與生活息息相關之處，同時並從中引領其察覺自身與察覺環境。	1.預期學生可以藉由安排的校外活動，在其自身五感知覺的帶領下，重新體驗感受自身的環境與生活，並希冀能深刻體認環境行為與人之共生和互相影響之過程。

資料來源：修改自蔡怡玟（2019：77-79）

（二）「走入森林」教學實踐場域

本教學場域實踐的地點，為遠離大臺北都會區的苗栗縣三義鄉勝興村勝興車站附近的淺山丘陵，此區全境海拔高度約 400~440 公尺，境內多為丘陵地形，山多平原少，有豐富的林業資源，主要的林相有樟樹、相思樹等闊葉林與竹林，其間有農民栽種的茶樹與油茶樹園，為一可供遊客與居民活動的綠色走廊（即圖 4 綠色走廊所在），路途中有一間森林木屋作為中途休憩及導覽使用。蔡明哲等（2016）認為今日臺灣的林業，已逐漸轉型為以森林生物多樣性、森林生態經營、永續林業及環境教育與森林療癒等多目標與功能。因此，本研究「走入森林」的活動規劃，實是將「環境、地理與心理」課程中，所欲將帶領學生思考自然與人造環境、都市以及鄉村等環境對於人之心理的影響，以體驗教學、戶外探訪的方式達成，同時並致力於地理教育生活化，將地理教學的場域，帶至生活現場，同時也與環境教育融合。再者，整體活動也涉及森林療育、自然生態、在地文化與物產等內涵，是一場結合地理的、生活的、環境的、森林的跨域整合教學。

整體而言，此區環環相當適合本課程所欲規劃落實的「走入森林」活動辦理（圖 5）。此外，本活動為了方便與學生互動教學，刻意避開遊客，從深水農路旁進入，一路沿著西湖溪旁的產業步道行走，步道主以產業道路與土石路為主，部分為枕木階梯，整體步行約 2.5 小時（含在森林木屋導覽（約 30 分鐘）及用餐（約 30 分鐘）），步道為附近少數居民的交通便道，為日常農作所使用的產業道路，以周末假日遊客數較多，部份路徑為私人所有，路段以一開始較為平緩，後緩升又緩降，整體上坡度不大，總路程約 2.5 公里。

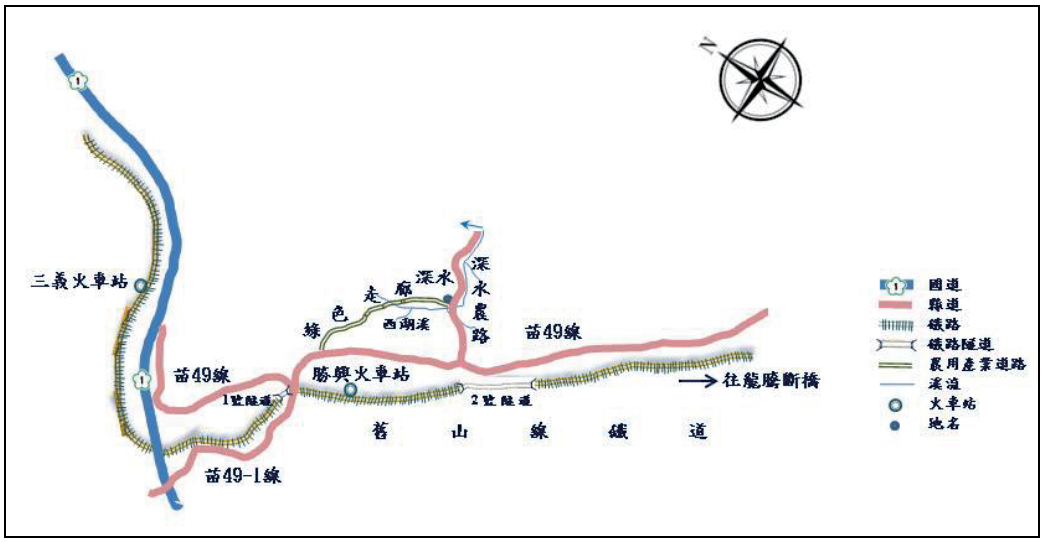

圖 4　教學實踐場域地點

資料來源：參考首相印刷（2013）蔡怡玟改繪

圖 5　教學實踐場域地點相關照片

資料來源：本研究整理

（三）研究方法

1. 量化研究與分析－POMS 量表

(1)施測方式

參與者於 2020 年 10 月 24 日早上出發在進入苗栗勝興車站附近中低海拔闊葉樹林前，採團體施測的方式予與填答，主要由研究人員解說施測內容及過程後，請參與者針對其當下之心情狀態予以作答。

在 80 名參與者中，扣除 10 位無效問卷，以 70 份量表進行資料分析。參與者（N=70）皆須受測（共兩次），並進行心理方面所採用的 POMS 量表作為心理衡量工具。首先，研究者為每位進行簡介說明，接著，填寫前測問卷，然後從事森林療癒活動，最後再填寫後測問卷。在前測施測完畢後，帶領參與者在森林內步行約 2.5 小時，並在步行路線中進行不同的體驗活動，以刺激參與者的視覺、聽覺、嗅覺、觸覺和味覺等五種感知，使參與者能夠更加沉浸於森林浴之體驗，在步行結束後即進入後測的階段。

(2)施測工具

本研究係針對學生生活壓力，其實驗設計係分別參考趙彥琛（2015）以及余家斌等（2015）森林環境對心理狀態效益之研究，從心理層面的角度來看，研究者採用盤思心情量表，顯示受試者在進入森林環境前後其心理狀態，進一步並評價森林環境對人們心理反應的影響。可見盤思心情量表應可供研究者在思考及探究人在環境中其五感知覺地理－心理之指涉狀態及在這過程中所開展的自我覺察。是故，本研究採用日本森林醫學研究會會長－李卿博士（2019）在《森林癒：你的生活也有芬多精，樹木如何為你創造健康和快樂》一書裡所提供的盤思心情量表簡短版（34 題項）為施測工具，採李克特五點量尺測量參與者內在的潛在特質。量表內容分為六個構面，各因素構面題目分別為活力 6 題、困惑 5 題、疲勞 5 題、憤怒 5 題、緊張 6 題，以及沮喪 7 題，共 34 題（莊安祺 譯，2019）。

同時，在量表中個人背景屬性資料，包括性別、年齡、教育程度、職業、過去是否曾參加類似活動的體驗、是否有運動的習慣以及居住地點，共七項。

研究使用 SPSS 23.0 for Windows 版統計軟體進行資料分析，首先為瞭解情緒構面分配，如表 3 所示。

表 3　情緒構面分配表

情緒構面	題號	題數
活力（VIG）	5、8、11、27、29、32	6 題
困惑（CON）	6、15、28、31、33	5 題
疲勞（FAT）	3、16、23、26、34	5 題
憤怒（ANG）	2、10、17、19、22	5 題
緊張（ANX）	1、9、13、14、20、24	6 題
沮喪（DEP）	4、7、12、18、21、25、30	7 題

資料來源：謝偉民製

2. 質性研究與分析

本研究主要採「空間敍事」與詮釋學觀點的質性研究方法，回歸參與者的生活世界，儘可能在參與者所提供的空間敍事情境脈絡下，還原其真實的生活世界，並建構一個經驗意義的研究。而此等參與者生活世界的還原與建構，以詮釋學的觀點而言，則是研究者根據參與者所提供的空間敍事情境脈絡詮釋而成，是屬於經驗重構的過程。同時，研究過程中，研究者也以「深描詮釋」的方式，儘可能深度描寫參與者的感官體驗和其在心理上或情緒上的變化，以及其自身自我覺察的部分，另外也將重構後的參與者的生活世界，將其置入在整體的研究脈絡與社會結構下厚實詮釋。

至於質性回饋分析的資料蒐集方式與內容，主要是研究者在「走入森林」活動結束之際，以紙本開放式（非引導性）的問答方式，邀請參與者分享對於活動體驗的接受態度、感受，以及在這之中自我觀察（包含環境與自身的心理狀態與情緒等變化）的部分，藉以蒐集參與者對於整體活動內容的感受，及環境與地理和心理間的種種發現和心得，目的是有效檢視整體活動體驗之成效，和瞭解參與者在活動過程中其對於環境的感知和心理等情緒的變化，和自我覺察或發現的部分。過程中，研究者也儘量保持中立並讓參與者感受到安全，儘可能創造一個平台，鼓勵其反思自身的生活經驗，以達自我揭露之效。此外，活動過程中，我們也輔以參與觀察，主要是研究者和教學助理們以局內人來進行活動照片的拍攝記錄和實地陪伴同學們在活動體驗時，所進行的問題觀察與記錄。

至於資料整理與分析的部分，本研究採歸納分析（Mertler, 2012）之方式：

(1)將所有參與者回饋文字稿的部分，轉謄為逐字稿，檢核無誤後，開始編碼（如 A05 即代表編號 5 的參與者）以及匿名處理；

(2)閱讀逐字稿數次後，針對參與者的回應，找出意義單元；

(3)針對各個意義單元，摘要性記錄書寫，並歸納重新組織；

(4)將摘要性記錄書寫，歸納重新組織，回應理論使其「概念化」；

(5)將概念意涵相近者，歸納以「類別」分之；

(6)再將類別意涵相近者，歸納以「主題」分之；完成第一階段逐字稿的分析。

第二階段，再次閱讀逐字稿數次，重新思考及咀嚼與審視第一階段概念化的類別與主題，並如上之順序進行調整與修正，直到全部的逐字稿分析完成。最後，研究者儘可能以貼近逐字稿原意之方式，還原參與者之生活世界，進行文本分析與詮釋。再者，上述歸納逐字稿分析的過程實非線性，研究者在整理資料的過程中，亦採取「持續比較」、「尋找負面反例」以及「投入對立思維」等方式，來回不斷反覆咀嚼與審視逐字稿與文本，藉以減少資料未充分開採及可能的過度詮釋，而導致影響研究分析的可信度。

（四）研究倫理

本研究主以考量研究者身兼教學者之身份，以及思考修課學生學習權益為最大前提，儘量維護參與者之權益。具體作法為：在研究進行前，研究者事先向參與者充分說明研究動機、研究細節及整體活動規劃，並強調參與研究與否及活動感受與回饋內容，皆不影響修習本課程之權益與成績。同時，在參與過程中，參與者可以不需要任何理由，隨時退出。此外，研究者在最後完成學期成績之前，亦不會瀏覽及閱讀研究資料，目的希冀能降低參與者對於課程成績之疑慮。最後，本研究所有資料，皆

為個人隱私，絕不對外公開，視同機密處理。

反景入深林：
存在、五感知覺與地理－心理、地理教育與自我覺察、森林療癒

本研究結合量化分析與質性回饋的部分，如下可由（一）POMS 量表之量化分析與（二）質性回饋與分析，來端看同學們在活動當日進入森林前後的情緒變化，和其反身性思考的探問。

（一）POMS 量表之量化分析

1. 參與者基本資料

本研究進行受測樣本描述性統計分析，參與者基本資料如下表 4，共有 80 名參與者，扣除 10 位無效問卷，以 70 份量表進行資料分析。男性 41 名（58.6%）與女性 29 名（41.4 %）；年齡從 18 歲到 22 歲，平均為 19.1 歲（標準差＝0.984）。大多數均有運動習慣，每週有習慣運動 50 人佔 71.4%，每週不運動 20 人約佔 28.6%；參與者多居住於台北市有 11 人佔 15.7%，新北市有 46 人佔 65.7%，其他縣市有 13 人佔 18.6%[9]，同時參與者健康狀況大致良好，均完成 2.5 小時的森林浴體驗行程。

表 4　參與者基本資料

變項	類別	次數	百分比（%）
性別	女	29	41.4
	男	41	58.6
運動習慣	是	50	71.4
	否	20	28.6
居住地點	臺北市	11	15.7
	新北市	46	65.7
	其他縣市	13	18.6

資料來源：謝偉民製

前測的可靠性統計量，以標準化項目為準的 Cronbach'sAlpha 值為 0.869，後測的可靠性統計量，以標準化項目為準的 Cronbach's Alpha 值為 0.882，前測與後測皆有信度，根據研究結果，如表 5 所示。

[9] 其它縣市雖佔參與者 18.6%，但若是再看其分布則有 10%來自桃園市；2.9%來自宜蘭縣；2.9%來自台南市；1.4%來自新竹市；1.4%臺中市。

表 5　POMS 心情量表之統計摘要表

構面	問項	前測平均數	前測標準差	後測平均數	後測標準差	平均數（構面排序）	後測與前測差	檢定值（p-value）
活力 VIG	5、8、11、27、29、32	4.19	19.14	4.93	23.92	4.56（2）	0.74	T=-0.947（p=0.173）
困惑 CON	6、15、28、31、33	3.10	13.05	1.40	6.33	2.25（5）	-1.70	T=3.231**（p=0.001）
疲勞 FAT	3、16、23、26、34	5.59	20.71	4.64	31.19	5.12（1）	-0.95	T=1.095（p=0.138）
憤怒 ANG	2、10、17、19、22	1.53	9.82	0.77	4.90	1.15（6）	-0.76	T=1.651（p=0.051）
緊張 ANX	1、9、13、14、20、24	3.10	14.03	1.79	11.97	2.45（4）	-1.31	T=2.157*（p=0.016）
沮喪 DEP	4、7、12、18、21、25、30	6.80	57.15	1.93	16.70	4.37（3）	-4.87	T=4.743**（p=0.000）

* p<.05　** p<.01

資料來源：謝偉民製

活力（VIG）有 6 個問項，平均數為 4.56，各構面排序為 2，後測與前測差值為 0.74，表示活力增加；困惑（CON）有 5 個問項，平均數為 2.25，各構面排序為 5，後測與前測差值為-1.70，表示困惑減少；疲勞（FAT）有 5 個問項，平均數為 5.12，各構面排序為 1，後測與前測差值為-0.95，表示疲勞減少；憤怒（ANG）有 5 個問項，平均數為 1.15，各構面排序為 6，後測與前測差值為-0.76，表示憤怒減少；緊張（ANX）有 6 個問項，平均數為 2.45，各構面排序為 4，後測與前測差值為-1.31，表示緊張減少；最後的沮喪（DEP）有 7 個問項，平均數為 4.37，各構面排序為 3，後測與前測差值為-4.87，表示沮喪減少。

進一步研究發現，在森林環境中活動可以減少緊張，且呈現顯著差異；減少困惑與沮喪的情緒，且呈現顯著非常差異；本研究發現在森林環境中活動更能促進人之心理健康，降低負面能量，並使人們感到積極正向，以上研究結果與余家斌等（2015）之研究結果相似，當人們身處森林中，由於林中具有芬多精、自然景觀與清淨空氣，能夠使在活動的人感到舒適放鬆，因此能夠感覺寧靜，並降低平日累積之壓力與緊張狀態，該研究認為森林環境對於部分大學生日常壓力具有降低之影響效果。

另外，關於活力方面，事後測量值增加，可以得知在森林環境中活動，其副交感神經活性較高，而交感神經活性被抑制（余家斌等，2015）；疲勞與憤怒方面，則在事後測量值減少，此等負面情緒降低，而正向情緒增加。但是，其在統計上皆呈現不顯著差異（p 值>0.05），推測主要是因為樣本數不足，而看不出太大差異，後續值得更深入的研究。

本研究若將六項構面，按照非常顯著到非常不顯著排列，依序則為：沮喪（T=4.743**，p=0.000）、困惑（T=3.231**，p=0.001）、緊張（T=2.157*，p=0.016）、憤怒（T=1.651，p=0.051）、疲勞（T=1.095，p=0.138）、活力（T=-0.947，p=0.173）。從以上結果顯示，首先，受試者於沮喪、困惑二個構面上，有非常顯著差異；其次，緊張構面上有顯著差異:最後，在於憤怒、疲勞、活力等三構面上，則無顯著差異。

（二）質性回饋與分析

從上 POMS 量化的分析中，我們可以初步瞭解學生在活動當天進入森林前後的心情變化，是以沮喪、困惑、緊張有呈現較顯著的正向的變化與轉向，至於在憤怒、疲勞與活力方面，雖然從平均數而言，憤怒與疲勞感都有下降，活力亦有提升，但因資料所採樣本數不足，在本研究中則呈現較無顯著變化。即使如此，我們仍可在同學們的五感知覺地理－心理空間敍事的質性回饋中，發現同學們在經過森林體驗後，其不僅在沮喪、困惑、緊張等情緒有所緩解，另外在疲勞程度上也有所下降，活力亦提升不少。如下，我們就試以「我與自然」、「我的五感知覺」、「我與森林」以及「自我覺察與人地關係三部曲」更進一步討論同學們在森林環境中其環境、地理與心理的部分，同時也進一步再思考地理教育及深化地理學的人地關係。最終，也使 POMS 心情量表的結果更顯深化。

1. 我與自然

空山不見人 [10]

2020 年 10 月 24 日，活動當天正值農曆霜降，秋高氣爽，同學們在學校停車場集合後，就也上了遊覽車，或許是正值期中考之際，大部份的同學在車上皆是倒頭就睡。不過，一到了目的地，下了車，同學們在導覽人員簡要的解說介紹與陪同下，開始成群的往山林小徑移動。

> 今日的活動不知為什麼讓人感到相當舒爽，或許是我很久沒有與大自然好好相處了吧！走在樹林當中真的讓人放鬆，本來的疲憊感頓時減少了好幾倍，也讓我相當懷念國小時期。國小時，父母為了讓我多元發展，所以讓我就讀體制外的學校，而學校在新竹北埔的山上，每天上學都在大自然中跑跳，每天都過得非常快樂。畢業後，因升學關係到市中心讀書，就沒那麼多時間能接觸大自然，但每當壓力大時，總會去大自然中走走，釋放壓力，那真的是非常有效的紓壓方式。所以，可見環境的不同真的能改變心理狀態，大自然真的有種能量可以改變心態。（小竹）

> 我們經過了山水風光，天氣又很好，走在山林之中，被芬多精包圍著，平常所面臨的壓力，在此時都忘記了。……旅程中，讓我印象最深刻的是吃飯的那一棟木屋。那一棟木屋似乎有一種神奇的魔力……不知為何，在那吃飯特別有滿足感。在吃飯的當下，我就一直在思考，若能住在這棟木屋當中，呼吸著新鮮空氣，觀賞山林的風光，是多麼輕鬆愜意。（小堯）

從上透過小竹與小堯在山林小徑行走時的心理情緒狀態，我們可知在這片山林中，小竹與小堯在

[10] 出自於唐詩人王維（692-761）〈鹿柴〉詩句其中之一。引自 邱燮友（2015）（注譯）：《新譯唐詩三百首》。臺北市：三民書局。

大自然與芬多精的圍繞下，心情頓時放鬆不少，也增加不少活力。此外，小竹與小堯原本在出發前，所因疲憊、壓力隨之而來的沮喪與困惑感，也瞬間減輕許多。大自然（樹林、芬多精與木屋）在這裡，像是魔法師般，不僅讓小竹憶起國小時期，就讀非體制學校，天天在大自然中跑跳，也讓小堯在吃飯時，特別有滿足感。而此等對於山林「存在」空間的回憶，對於小竹而言，也宛如回到最初與母親相遇的際遇般，特別輕鬆、美好。而至於小堯而言，則是一種重回母親懷抱般的愜意與滿足。

> ……剛出發時，我拖著疲倦的身體上車，心理也因為長時間生活在都市那制式化的生活，對外在的事物早已沒有的好奇心。但是到了目的地後，我們走入山林小道，使我整個身心靈坦蕩，壓力瞬間被釋放，感覺整個人投入了山林的懷抱，有如柳宗元〈始得西山宴遊記〉中的「心凝形釋，與萬化合」。（大海）

從上，我們可以瞭解親近大自然，不僅讓我們身心獲得舒緩（Kaplan and Kaplan, 1989），同時，我們對於環境的敏覺，也會在此因身心的舒緩，從返好奇、細膩，不再形之以陌。在此，我們與此地的連結，實為我們身體感官所帶來，並參與其中。小旻說道「……在這樣的環境中，很神奇的，你會不自覺得放鬆下來，享受這一刻的美好，這樣的行為並非是惺惺作態，而是最自然最真實的自我表現。」在此，環境的差異著實與我們的心裡情緒反映密不可分。梅洛龐蒂（1964b：176）云：「對於心靈而言，身體是其誕生的空間，同時也是其它所有存在空間的基質與母體。」也因此，當大海來到這一片山林時，從原本對外在事物早沒有了好奇心，到壓力瞬間被釋放，與山林共生融合－**「心凝形釋，與萬化合」**。

2. 我的五感知覺

> 但聞人語響 [11]

人棲居於世，「空間」經驗的實存顯現，有賴於「身體感」的基源存在。換句話說，我們與世界的連結，實是透過五感知覺的基源，再進一步去形構且認識我們的世界。「身體是萬物的尺度」段義孚（1977：44）說。同時，身體也是會記憶的（Roberts, 2020）。也因此，空間經驗的身體感通，成為我們現實存在的存在，同時也成為了一種地理－心理的認知和轉化（蔡怡玟，2015）。

> 本來沒打算參加因為星期五跟星期日都要補習，但還是因為朋友也有去所以也參加了這次的校外活動，一抵達時第一個想法是：「怎麼會沒訊號?」平常生活在大城市已經習慣動不動就滑手機的我，特別不習慣沒訊號的世界，當下老實講是有點後悔參加這個行程的。（小美）

10 月 24 日活動當天正值週末，班上一些正戮力於未來升學與職涯發展的同學，大多已開始運用課後及週末時間到補習班準備升學或就業考試。因此在到達目的地前，小美其身體感知有如規訓般照表操課，其「身體－主體」的意向性，充滿了補習班、競爭、城市與連絡極為方便的通訊器材與軟體。甚至在活動當日已轉換地點後，小美的心仍身處在城（塵）市間，對於沒有訊號的世界，感到沮喪和困惑，有點後悔參加此項活動。

[11] 同註 10。

> 不過，到了小木屋後，……阿姨親切地用心介紹，開始吸引了我[12]。我開始對這次活動產生了興趣，也願意開始放下手機好好體驗一下大自然的感覺，因為平常是沒有這種機會的。下午的行程，一開始是讓心平靜下來，用三分鐘的時間，將手放在樹幹上閉上眼睛冥想，在這三分鐘內，感到了很清新、平靜的感覺，平常積在腦中的壓力及喧囂在一瞬間都散去了，追求到心靈上的平靜，也使自己的心境得到了更高層次的提升。（小美）

在山林中有一種魔力，這股魔力從小美走在山林間進到小木屋，在看到且聆聽導覽員用心地介紹後，小美被城（塵）市間所規訓的身體，開始慢慢地放輕、放軟、放鬆。同時，小美也願意放下那慣於被制約的滑手機的手，開始感受大自然，最後兩手透過靜心地觸摸樹幹，腦中的壓力及城（塵）市的喧囂，瞬間煙消雲散，心靈獲得清新、平靜，心境上也有所提升。當我們感到抑鬱或有壓力時，樹木實能改善我們的健康狀態（Morita, *et al*., 2007; Silverstone, 2011），曾宇良、佐藤宣子（2012：163）也云，透過手掌或腳抵直接碰觸樹葉或樹幹，可以感受到真實的力量。同時，樹木是一切動搖時的支柱，當我們站在樹木面前，我們的心律會變得較而平穩、舒緩；同時，看看樹會讓我們感受到生命的穩定性，從心理上可以促進與生命個體的連結，從而讓我們慢慢找回自信和重新聚焦（馬向陽 譯，2020：69-70）。段義孚（1979：146）說道：「人們建立城市的目的主要是為了約束大自然所帶來的混亂與混沌，然而諷刺的是，城市最終卻因各種因素變得紊亂不堪，讓人心生恐懼。」於此，在山林中：

> 這次前往的客家莊可以說是環境相當的清幽，滿佈綠植的視野，配上環繞四周的蟲鳴鳥叫，讓人相當地放鬆，或許在城市中的各種喧嘩容易使人煩燥，因此到了這裡之後，對比才會隔外的明顯。（小翔）

> 我們行經的地方是一片樹林，一路走來可以聽到鳥叫聲，風吹過樹林的悉窣聲，原本疲憊焦慮的心情漸漸變得平靜，接下來我們來到了大木屋……（小璇）

在森林中透過眼、耳、鼻、手腳觸覺、味覺等五感去感知森林，實會影響人們的健康，尤其是心理層面（Wen *et al*., 2019）。在此，森林的聲音具有天然的鎮靜效果，不論是樹葉的悉窣聲、鳥鳴等自然音，實可以讓我們的血壓下降，並使腦活動鎮靜（余家斌，2022；曾宇良、佐藤宣子，2012；Nakamura, 2008）。同時，在森林中，我們的視覺－眼前所及的視野，也同樣會讓人感到放鬆（余家斌，2022；Park *et al*., 2010；Song *et al*., 2013），因為在自然界中的藍色、綠色，最能讓人平靜下來，它能幫助我們減少壓力、減輕焦慮（莊安祺 譯，2019）。此外，在森林中眼前所及無限生長的自然圖案，也會讓我們放鬆、減輕壓力（莊安祺 譯，2019；Taylor, 2017）。於是，我們透過森林環境，開啟了我們與自然的連結，我們的五感知覺也隨之在森林的環境中，慢慢地伸展其觸角，使其身心或靈都浸營在此等環境裡。準此，我們的心理，也正因為此一「身體的感通」反映了一種「空間經驗」實存的「心理現象」。

[12] 當日活動的接待與導覽員。

3. 我與森林

反景入深林[13]

走進森林、體驗森林，實是一種促進生心理健康的方式。森林療癒的進行，主要需在森林療癒嚮導的引導下，透過五感，體驗森林的能量，此等體驗不但可以減輕日常生活壓力，更可以改善心靈狀態，甚至產生療癒的效用（曾宇良、佐藤宣子，2012；袁孝維等，2017）。而為了個體身心感受到（森林力）的方法，最基本的就是讓五感發揮作用，在森林中透過眼、耳、鼻、手腳觸覺、味覺等五感去體驗森林（曾宇良、佐藤宣子，2012）。於是：

> 在前往車站的路上，我們做了一件很特別的事－森林療癒。森林療癒包含了人、環境與活動三個元素，透過走入大自然，用五感體驗的方式放鬆身心。有一位同學示範閉上眼睛觸摸樹幹三分鐘，馬上就有放鬆的感覺了。我自己走出森林後，我也感覺心裡好像有變平靜一點。環境和人文歷史息息相關，也能使身心放鬆，所以環境、地理與心理應該是環環相扣的。（小祺）

從小祺的回憶中，我們可知：當我們走進了自然，走進了森林，我們的五感知覺實是我們與世界連結的開始（Noë, 2010; Richardson *et al.*, 2015）。而此一「身體－主體」的感官知覺與環境互動的關係，對於梅洛龐蒂而言，實是我們身體鑲嵌於世的一種人與環境合而為一的經驗實存展現（Richardson *et al.*, 2015）。在此，我們的心理反映，實也因這「身體－主體」的意向性，展現了對於森林的性質、光線、色彩、聲音、觸感、味道等的身體迴響。於此：

> 今天早上起來的時候其實很累，因為前一天晚上很晚睡，在遊覽車上睡了很久，其實還是沒有很清醒。但當到了當地，導覽員開始解說之後，我看著窗外大片的山林草木，漸漸的精神起來了，而且自己本來就很喜歡大自然，爬上山的時候，心情和林間的鳥叫聲一樣雀躍，在大木屋聽苦茶油簡介的時候，也有種溫暖的感覺，像是我們是一個很融洽的團體，因為可以席地而坐的關係，人與人之間似少了那麼點隔閡。……很久很久沒有這麼放鬆的感覺了，覺得大自然總有一種能讓人們不知不覺卸下重擔和防備的力量，真的很喜歡很喜歡這次的活動！（阿嘉）

沐浴在森林中，森林的香氣、清淨的空氣色彩與景觀等，可以使人們感到舒適，並且具保養效果（森本兼曩等，2006；余家斌等，2015）。而體驗森林則能讓人們在生理、心理、心靈、社交、教育、美學、舒適，以及生態上產生多種效益（王昭正，2005；余家斌等，2015：364）。也因此當阿嘉在活動中，從原本的很累，在車上睡了很久，但還沒有很清醒的狀態，到下了車漸漸精神起來後，頓時心情有如林間鳥般的叫聲雀躍。同時，在大木屋席地而坐時，實也讓人覺得人與人之間似乎少了隔閡，多了點溫暖。在此，阿嘉的**五感知覺反映及投射在山林間的地理－心理，是一種沐浴在森林中，褪除了疲憊感，且讓人感到活力、放鬆，並在不知不覺中卸下了心中的重擔，和防備的力量。**而如此返回山林，個體疲憊感降低，同時在不知不覺中也卸下了心中的重擔，和防備的力量，實就彷彿回到母親身後般，不管其是否有具體的形體，我們終將對其有永恒不變的情感投射，是我們退到最後一道防線時，最溫暖且最溫柔的力量。而若是論及森林療癒，阿清則說在「**老師的體驗示範及帶領下，讓我感**

[13] 同註 10。

受到更放鬆的山林體驗」也因此，在森林中若是有專業人員引導我們從身體感知的面向，更認識、瞭解及走向森林，那麼我們在森林中的「身體－主體」意向性既可能更朝向自身，同時也更朝向世界進往。

4. 自我覺察與人地關係三部曲

復照青苔上[14]

在森林中，我們眼前所及時不時會有不知名的花草樹木，甚至會有生物的足跡，然而這些不知名的各種動、植物，在導覽員的解說下，我們會對其名或是特徵／性，有了更深一層的瞭解。在大自然中，總有學不完的事情。於是：

> ……在爬山的過程中，我拍下了很多照片，像是野薑花、苦茶籽，在沿途的山壁上，有許多拳頭大小的洞，導遊介紹那些是穿山甲挖的，真是令我吃驚，我這輩子第一次知道穿山甲會挖洞。……（阿宏）

在山林小徑間，阿宏拍下了野薑花、苦茶籽，同時也是第一次知道原來穿山甲的家，是路旁斜坡一個個不起眼的半遮掩的大小凹洞。在此，地理知識的建構在大自然間，同時這樣知識的習得，也是一種與當地居民生活連結的開始，更是一種主、客體間相遇之原初狀態。也因此，走向戶外，個體覺察探索的不僅是知識本身（原來我還有這麼多不知道的事），同時也是一種（主體）往未知的自身與世界（客體）探索覺察的路途。於此：

> ……從小在都市長大的我們，總有種自視甚高的心態，對於在鄉裡長大的人總覺得他們跟不上時代，然而他們對於地方的情感和地方創生的熱情，卻是我們望塵莫及的，因此我開始意識到自己總是忽略了身邊的一切，很多時候我們都說不出自己生活的地方有什麼美好的事物值得驕傲，下一次當我回到家時，我會用新的角度，再次認識我的家鄉。（小雯）

> 其實一開始沒有很想來，但一到目的地，我整個想法都改變了，山上的空氣很好，氣候涼爽又無台北的潮濕，而在其中漫步一下，心情立馬變好！而且山上的動物感覺很友善，有一隻小黑狗沿途很開心的跟著我們，讓我們會心一笑，到這裡我已忘掉所有不快並期待下一個行程。……環境真的可以影響我們的心理，長期住在大都市久了，心理會隨著都市繁忙的步調而感到疲乏，看待事情只會用「利」考量；反之，生活在一個單純（ex: 森林）的環境，心境也會趨於質樸。（阿蓁）

小雯與阿蓁在山林間「自身／置身」所在處，意識到自己實來自都會區，而如此的反身性思考，實也來自其當下對於「此在」的「在」有了身體－主體的意向與存在之感。於是，一種以「人」之經驗為思考的「空間經驗」，在此擴及到對於空間的思想、理念及感念的一種意識或心理現象。在此，小雯與阿蓁雖身處在山林間，但是對於都市人的自視甚高、步調快，凡事以「利」為考量，和山林裡的人對於地方的熱情與熟稔，甚至連動物也覺得特別友善，開始意識到自身總是忽略身邊的一切，心境

[14] 同註 10。

也總是離質樸遠了些。段義孚（1979：156-157）云，人們常常將都市比喻為叢林，叢林裡的人總是相互仇殺，彼此陷入混亂。同時，我們也都在尋找安全感，並渴盼堅固地基的到來（Tuan, 1979）。是故，小雯與阿蓁透過山林重新省視自身，思考自身身處在都會區，所對於都市與鄉村生活矛盾之處，同時也開始開展自我調控「忘掉所有不快與競爭」以及「下一次我會用新的角度，再次認識我的家鄉。」於是，阿蓁也因此一自我調控，從原本沒有很想來的沮喪和困惑，頓時有了充沛的活力。而至於阿海：

> 我原來滿排斥這次活動，因為要用假日出門，然後又要早起，同時也快期中考，想要利用假日複習，但今日的活動徹底推翻我原先的想法。讓我獲益良多。生活在忙碌的都市，生活步調緊湊，對身心靈多少都造成了負擔，這次走入悠閒的農村生活，也讓我意識到我有多久沒親近大自然了。其實我覺得每個人都是「籠中鳥」被困在名為「都市」的牢籠中當中，沒辦法自由自在的飛翔，整天都汲汲營營於生活，也沒意識到「美」的存在。藝術家羅丹曾說「生活不是缺少美，而是缺少發現」。我想有像這樣的景點肯定不少，但我們常常忽略它的存在，或許我們偶爾也該放慢腳步，去欣賞這個世界的美。（阿海）

在山林裡的阿海，意識到自己不知有多久沒有親近大自然了。同時，都市的生活過於緊湊忙碌，其身體有如籠中鳥般，被困在都市中動彈不得。此外，阿海也因此次活動安排在假日，要早起，日子又逼近期中考，感到排斥與困惑。在都市裡生活中的汲汲營營，讓阿海忙碌到忘了也沒意識到「生活不是缺少美，而是缺少發現。」在此－「放慢腳步，細細品味」，是阿海來到此地的豁然開朗，及自身覺察與環境敏覺的開始。而從小雯、阿蓁與阿海在山林中的自我覺察，我們知曉自身會是己身最佳的評鑑及觀察者。在此，主體我與客體我，正以自我陳述與辯證的方式現身。Gibbons（1990）認為自我觀察不僅能促進自身對於認知過程中的瞭解，同時也會對己身的內心活動有更多地理解及關注。而此等過程，就有如鏡像般，我們實是從評估自身，開始瞭解自己。準此，我們對於內心狀況的掌握，也會更加貼近我們內在的真實。陳金燕（2003：61）云：「自我覺察的內涵，涵蓋了『點、線、面』之空間向度與『前因後果』的時間向度。」在此，小雯、阿蓁與阿海在山林間的反身性覺察，主要是以其所來自的都會區（主體）來端看這山林的一切（客體），並從中探索及思考自己。至於小旻與小卉則是：

> ……這裡只存有最原始的環境，最單純的恬靜，在這樣的環境中，很神奇的，你會不自覺的放鬆下來，享受這一刻的美好，這樣的行為並非是惺惺作態，而是最自然最真實的自我表現。（小旻）

> ……這邊的狗雖然不一定有固定的飼養，但可以看出在地人一定都對牠們很好，因為他們的毛色都會發亮，皮膚沒甚麼疾病；還有牠們都很親人！有些狗雖然看到人會叫，但不會排斥被人觸摸。想必在這片雖然單調卻廣闊的山上生活應該很快樂，不像都市的流浪狗看起來缺乏生機。來到這裡真的覺得很放鬆，像這樣出來踏查，也讓長期悶在校園與都市的我感到由衷快樂，有山中祕境的感覺，悠閒的氣氛確實感染了我的身心，今天應該是這陣子我笑最多次的一天，的確環境能影響人的心理！（小卉）

小旻與小卉在山林間，其身體感官的「此在」，在此感受到了最單純的恬靜與放鬆，同時也享受到了這裡的美好與快樂。在這樣的環境滋養中，人不必惺惺作態，可以展現最自然最真實的自己，一切

彷彿回到嬰孩與母親最初的相遇與依附般。此外，在這裡連萬物都感到快樂自在，處處生機。是故，對於小卉而言「今天應該是這陣子我笑最多次的一天！」活力滿滿。

> 從小就生活在都市，因此我很少一整天都接近大自然，在這次的旅行中，我不止完整的體會了一項作物從採摘到製成成品的過程，同時也與自然拉近了不少距離，而且我同時也感受到了這裡濃厚的人情味。這讓平時住在繁忙且冷漠都市中的我，一度想搬來這裡住。……在這裡，在勞動的過程，我都沒有感受到平時的壓力，反而覺得無比的放鬆。（小耘）

> 在都市生活久了步調自然快速，每天趕著起床、趕著上課、趕著吃飯……快速的生活步調使我自動忽略生活中的小細節以及「慢步調」的悠閒自在。……在行程開始前有讓大家填一個問卷，結束後也填了一次，一開始填的時候疲累之類的選項幾乎都是 3、4、5 在勾的，結束之後雖然在車上都在睡，但心情真的有平靜很多，是一場簡短卻舒壓的小旅行。（小童）

梅洛龐蒂（1964a：5）云：「身體對我們而言，並不只是一件工具或一種手段，它是我們在世界中的表達，也是我們意向的可見型式」於此，小耘和小童身在大自然、在山林間，除卻了都市的繁忙與冷陌，也除卻了都市步調中的快與趕、趕、趕，在此換得的是徜徉在大自然間，與森林的滋養。小耘說，在這裡感受到了濃厚的人情味，也感受到了悠閒，「即使勞動也感到無比的放鬆」。陳金燕（1996a，1996b，2003）指出覺察的產生，其線索包含了生理感官、肢體動作、情緒感覺及想法念頭四個來源。以時間向度來區分，覺察的發生可分為「當下與事後」兩個時間點；依動力來區分，則可分為「自發與外力」兩個源頭，其中自發於內的覺察大多發生於個人對己身的觀察或來自於內的觸動，而外力的激發則多源自於個人與外界有所互動時，所產生直接或間接的觸動；而從方法來說，則有「體驗、思考」。段義孚（1979）曾云，世界巨大無邊，不穩定讓人驚恐害怕，而人類的心靈一方面向我們呈現巨大的、有秩序的和美麗的世界，另一方面卻也向我們預示即將到來的混亂、邪惡和死亡（Tuan, 1979: 216）。在此，大自然與山林正給予小耘與小童正向的森林力，讓其在此滋養，同時也卸下了平時在都市中因緊張、繁忙，所帶來的壓力與疲累，短暫獲得舒壓與平靜。

上述從阿宏的活動回饋分享裡，我們知道當人身處在大地時，其對於大自然一切的觀察與好奇，對於地理知識（客體）的習得與獲得，是在一純然的生活環境裡經由在地人的解說與導覽獲得。在此知識的獲得是主體親臨現場的「此在」與「親在」（亦即圖 6 人地關係裡的第一層意義）。而在小雯、阿蓁、阿海的山林經驗裡，則是深深地意識到自己來自於都會區，自覺城市與鄉村的生活對比與生活型態的差異，甚至也自覺思考到了身處城鄉的人／性格與特質（亦即地理－心理的討論範疇），而這些以主體都會區人的思考，來看待客體鄉村的差別，則落到了圖 6 人地關係的第二層意義（人（主體）地（客體）之間的主客體關係來思考）。至於在小旻、小卉、小耘、小童的森林體驗回饋中，則是明顯地提及透過在這裡（森林療癒體驗之地）地沉浸、放慢與滋養，其身心靈在此也獲得一些啟發和調整（此即圖 6 人地關係之第三層意義人地互為主體的體現及說明）。

也因此，從上「我與自然」、「我的五感知覺」、「我與森林」及「自我覺察與人地關係三部曲」四小節的五感知覺地理－心理空間敍事的質性回饋分析中，我們可知當我們走往大自然，走向森林時，其人地之間的關係與個體的五感知覺，和在「此在」所感受到的種種因外在環境的人、事、時、地、物及我們反映於外的心理情緒、狀態等相互指涉且關連關係。在此，人地關係的探索是一種動態的過

程，它有可能落在第一層地理知識性的探索，也有可能往更深一層次自我覺察的思考－關於自身、人地關係互為主客體或互為主體的意識前去。然而，此一探索過程不必然是線性，由淺而深的觸及，實是我們環繞環境四周時，環境所滋養我們的，在此森林是一觸媒。

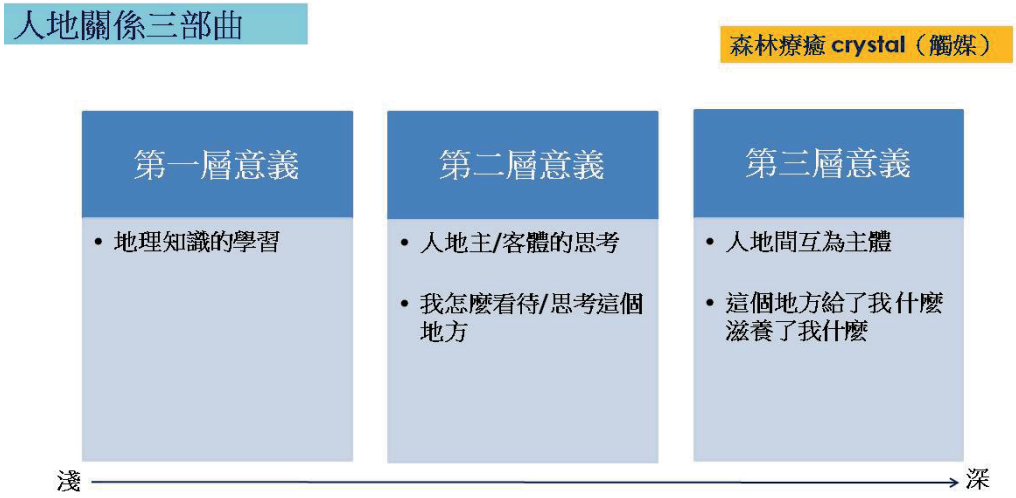

圖 6　人地關係三部曲

資料來源：蔡怡玟繪

（三）小結

空山不見人，但聞人語響。返景入深林，復照青苔上[15]。

綜上，回到地理教育而言，我們如何將上述的人地關係由淺至深的意涵，帶給在修課中的同學?的確，教師在教學活動上的設計與思考實需要精細地縝密規劃與思考。正如美國國際地理聯合會（IGU）（2016）在《地理教育國際憲章》中主張，地理教學除應該生活化與著重應用層面外，另外如何最佳地呈現地理學的思考及種種面向的教學，也是一個值得深切關注的議題。在此，不論是英國早已從 2009 年正式開始將戶外學習納入國家教育課程綱要，或是香港現行中學課程中所納入正式課程的地理實察，甚或是目前我們現行 108 課綱中以生活為思考學習的核心精神，於地理教育，其實際上的目的，實不僅是將生活融入課程，讓同學能實際瞭解真實世界和知／智識轉化的過程，同時也是一種最直接也最真實且最接地氣的一種認識世界的方式。而至於戶外的學習，其不僅只於戶外學習，其實還包括我們對於戶外的追求及個人和社會的發展（Smith, 1987; Foskett, 1997）。也因此，當我們帶領學生到戶外，若是我們的職志是以培養及發展在現實生活與未來世界中的負責任的公民，那麼由「心（智）」（mind）出發的地理課程，實是相當且必要的（高麗珍，2009，2014）[16]。因為身體的感官，連結心

[15] 王維（692-761）〈鹿柴〉全詩句。引自 同註 10。

[16] 「mind」在高麗珍（2009，2014）的篇章中，主要翻譯和主張是，地理的學習可以是一種由「心」而發的感官式、直覺式的體驗的想像的「美學的地理教育」。在本文，筆者主要欲強調的是，在由「心」而起的感官學習中，其所形成的知識、智識或是體驗與想像的感官直覺的學習過程。

智，也連結著想像與真實，而這些也會啟動我們的行為、態度與價值觀等的確認。再者，地理智／知識的啟發，也常出自於現場的觀察、體驗與循證。也因此，我們如何將身體的感官與覺察和體驗，真正落實在課程中? 走出戶外，是一大步，也是重點。更進一步，我們也能藉此將地理課程中的知、情、意，真正地實踐與落實。而當我們帶領同學們走向教室外，以人類的生活世界，來學習時，其實是學習這原本就存在在生活場域中的種種智慧與學科知識。**我們，即是我們的老師。**

> 其實對於今天老師規劃的苗栗遊，原本一開始沒有抱很大的期待，還想說乾脆別去了。但經過這次去苗栗一整天之後，晚上回三峽在遊覽車上卻有點流連忘返，因為這次真的讓我看到不一樣的苗栗，之前對苗栗的印象不外乎就是三義木雕、通宵，沒了。但這次體驗了榨苦茶油以及親手摘苦茶籽，真的很特別，以前沒有體驗過也從不知道的，原來三義也有除了木雕以外的東西。(阿珅)

> 對於苗栗，其實我一開始沒有特別的認識，有的只是電視上所給的資訊，除了美麗的客家文化外，其實更多的是關於苗栗的負面新聞……(小林)

是的，地理的知識遍及在生活當中，唯有走出教室與生活連結，才有可能將我們對於地理的偏見消除，以一顆更大更寬容及更謙卑的心，來學習與擁抱這個世界。因為在這個世界我們受其滋養，才得以成為「人」－the human being。

至於，在五感知覺地理－心理之空間敘事質性回饋分析中，當我們看到同學們對於山林的嚮往，或自我剖析其對於城鄉的差別的看法和覺察時，從生理學的視角而言，人若長期處在緊張的都市生活中，其交感神經會持續地被刺激且顯得較為強烈，副交感神經則會被抑制，兩者無法相互調節（余家斌，2022：75）。若是從人類演化的觀點來看，「逃離文明，逃（邁）向自然」實是一種人類對於「文明的反撲」，而此種反撲－「過度負荷（over-loading）」，純然是生／身、心理對於文明無法負荷所產生的一種警訊或機制（蔡怡玟，2011a，2011b，2012；Tuan, 1998）。而若從心理學及精神分析視角而言，此等存有之空間經驗，包含了生命之最初，個體與母親相遇之原初經驗的原型轉化，同一時間個體也在我者（主體）與他者（客體）間的分裂、襬盪和融合共生間，漸次地辯證與確認「我是誰」以及我將該往何處前去。最後，本研究在量化統計分析中，若以同學的居住地而言，有近八成一來自雙北地區（臺北市 15.7%；新北市 65.7%），其它縣市雖佔參與者 18.6%，但若是再仔細看其居住地的分布，則有 10%來自桃園市，2.9%來自宜蘭縣，2.9%來自台南市，1.4%來自新竹市，1.4%臺中市。也就是，本研究的參與者，有近九成七的同學主要都居住在都會區。也於此，本研究在空間敘事質性回饋的逐字稿中，常有「我從小到大很少到大自然」、「不知有多久沒有親近大自然」、「很少有機會走進山林裡吸收芬多精」等意識和自覺。同時，在疫情之下的 2020 年 10 月，也有同學表示「離開（臺灣）大半年並隔離十四天重返校園[17]，每天都恍恍惚惚於適應線下課堂的節奏，和回歸正常的社會交際之際，託通識課程之福，這是我回到臺灣後的第一次遠遊。」及「因為疫情的關係，今年一直都沒有出遊，頂多是自己搭車到處晃晃……這次苗栗之行是很懷舊的體驗」在此，我們也可看到疫情對於人心重返戶外或自然的嚮往。段義孚（1998：6）云：「真實就另一層面的涵義，實就是自然的影響力。」

[17] “臺灣” 筆者所加。

是故，在森林中，透過森林的滋養，我們重回大地（母親）的懷抱，我們的眼、我們的耳、我們的鼻、我們的舌、我們的身，成為地理－心理和調整及修復自我最重要的一環。在此，我們回歸簡單、自在與質樸，並邁向真實，同時也意識到另一個不曾發現的「我」（I）的存在。

結　語

地理學是一門具有非常深厚內涵的學門，同時地理教育的意義和目的即在於透過地理學的內涵與功能，促進學生對於地理知識、情意及技能的學習與發展，並建立其與他人、環境的連結、互動和價值，進一步學習如何成為一位面對日常與未來生活的議題與挑戰時，都能適時適宜地採取決策且解決問題的負責任的公民。然而，身體的感官總是在記憶最深處。以生活為學習場域的地理學門，其知識的來源與源頭和人地關係的觸發，實來自親臨現場的親在，如洪堡德（Alexander von Humbold）當年在南美洲的發現與創舉，卡爾．紹爾（Carl O. Sauer）所奠基的「文化地理學」，也是因其身處在環境中，感受及意識到我們是如何與環境互動，並也從中改變了環境。而段義孚更是在大峽谷中累積眾多關於地形的研究後，開始思考及轉向人在空間與地方中的實存問題，遂而奠基了人文主義地理學。在此，感官知覺的影響既深且遠。

當今通識教育主要欲落實的教育目標，為「建立人的主體性，以完成人之自我解放，並與人所生存之人文及自然環境建立互為主體性之關係」（黃俊傑，2015：35），在此，不論是要完成人地之間互為主體的關係，或是論及個人與環境的融合、亦或是談及我們所存在的環境與文化的傳承，這些實都與地理知識相關（陳靜珮、林遠航，2007：74）。於此，地理教育與通識教育實是可以融通與共行。同時，通識教育在以人為主體的全人教育思考下，以人之思考、覺察與覺醒為目標，準此以學習者為本位的體驗教學的落實，不僅能從「身」為開始，也可以以「身」為度地去關懷且同理其所身處的環境和社會。

本研究人地關係的探索，對於修課同學而言，透過森林療癒（或說是體驗）的過程，開啟了一場適時且及時地自我對話或是自我覺察之旅。於此，在這天光中，環境－森林滋養了人，而人心與身體或是靈，透過自身的五感存在於身或心的舒展，綻放或存在回歸於天地之間。在此，筆者也冀予修課的同學，在經過這一場暫放腳步的體驗、益康、舒緩、療癒或沉浸，可以暫卻煩憂或沉澱心靈，不管是身心或靈都可以達到自我覺察之效。再者，大學生實為國家未來之棟樑，若我們能時時關照這一代莘莘學子其生／身心理之健康，那麼我們終將獲得的是一個更健康、更安全且更完整的社會。於此，108 課綱精神的延續，將是一個永續且持久的終身教育與學習。在此，學習實是由「心」而發，由「身」而感的自動、互助與共好。而「森林療癒」在本文，正是一良方和解藥。

謝　辭

本活動規畫及教學實踐最終能完成，謝謝在活動過程中全程協助導覽的黃小姐與彭先生，以及所有辛勞協助種種行政庶務的助教倪睿歆、姜惠婷及謝緒霖，另外也感謝協助帶隊的楊凡逸老師。

引用文獻

王昭正（2005）：〈森林保健休閒可行性之研究〉，《運動休閒管理學報》，2（1）：23-39。

【Wang, C.C. (2005). The implement action of forest, health and leisure. Journal of Sport and Recreation Management, 2 (1): 23-39.】

余家斌（2022）：《森林療癒力：forest, for + rest，走進森林讓身心靈休息，讓健康永續》。台北市：聯經出版。

【Yu, C.P. (2022). The Strength of Forest Therapy: Forest, for rest, Walking into the Forest for Releasing the Body, Mind and Soul, and Maintaining the Health Sustainable. Taipei: Linking Books.】

余家斌、唐瑋陽、陳奐存（2017）：〈生態旅遊服務品質研究：應用生態旅遊服務品質量表（ECOSERV）〉，《國立臺灣大學生物資源暨農學院實驗林研究報告》，31（3）：131-142。

【Yu, C.P., Tang, W.Y., and Chen, H.T. (2017). Study of ecotourism services quality: an application of ecotourists' service quality expectation scale (ECOSERV). *Journal of the Experimental Forest of National Taiwan University*. 31 (3): 131-142.】

余家斌、趙彥琛、陳薇如（2015）：〈森林環境對生心理狀態效益之研究〉，《中華林學季刊》，48（4）：363-375。

【Yu, C.P., Chao, Y.C. and Chen, W.J. (2015). Physiological and psychological effects of forest environment. *Quarterly Journal of Chinese Forestry*, 48 (4): 363-375.】

吳汝鈞（2001）：《胡賽爾現象學解析》。台北市：臺灣商務。

【Ng, Y.K. (2001). *A Analysis of Husserl's Phenomenology*. Taipei: The Commercial Press, Ltd.】

李文瑄（1999）：〈當代客體關係理論：回顧與省思〉，《台灣精神醫學》，13（1）：3-13。

【Lee, W.S. (1999). Reflections on contemporary object relations theory. *Taiwanese Journal of Psychiatry*. 13 (1)：3-13. 】

李曉昀、余家斌、陳奐存（2018）：〈森林浴之生心理效益評論〉，《旅遊健康學刊》，17（1）：61-76。

【Lee, H.Y., Yu, C.P., and Chen, H.T. (2018). A review of the benefits of forest bathing on psychological and physiological responses. *Journal of Tourism and Health Science*. 17 (1): 61-76.】

林俊成、陳麗琴（2006）：〈福山植物園生態旅遊服務品質研究〉，《臺灣林業科學》，21（4）：473-489。

【Lin, J.C., and Chen, L.C. (2006). Ecotourism service quality at Fushan botanical garden. *Taiwan Forest Journal*. 21 (4): 473-489.】

邱燮友（2015）（注譯）：《新譯唐詩三百首》。台北市：三民書局。

【Qiu, X.Y. (2015). Newly Translations of 300 Tang Poem. Taipei: San Min Book Co.】

洪詩媛（2020）：《森林療法於復健期燒傷者生心理改變歷程探討》。台北市：國立臺北護理健康大學休閒產業與健康促進研究所碩士論文。

【Hung, S.Y. (2020). *Burn Survivors' Physical and Psychological Transforming Process of a Forest-based Rehabilitation Program.* Unpublished master thesis, Taipei: Department of Leisure Industry and Health

Promotion, National Taipei University of Nursing and Health Sciences.】

洪詩媛、湯幸芬、曠裕蓁（2020）：〈森林療育對復健期燒傷者生心理影響與作用機制探討〉。《戶外遊憩研究》，33（2）：97-132。

【Hung, S.Y., Tang, H.F., and Kuang, Y.J. (2020). Physical and psychological effects of forest therapy and related working mechanisms on burn survivors during their rehabilitation phase. *Journal of Outdoor Recreation Study,* 33 (2): 97-132.】

首相印刷（2013）：【三義旅行地圖】。苗栗縣：首相印刷設計。

【Shou-xiang Printing (2013). Sanyi travelling map. Maioli: Shou-xiang Printing Co.】

香港特別行政區政府教育局（2022）：〈地理課程及評估指引（中四至中六）2007（2022 年 7 月更新）〉，《香港特別行政區政府教育局》。https://reurl.cc/RX9E1x。（2022/08/31 瀏覽）

【Education Bureau, The Government of the Hong Kong Special Administrative Region (2022). 2007 Geography curriculum and assessment guidelines (Form 4 to Form 6) (updated July, 2022). *Education Bureau, The Government of the Hong Kong Special Administrative Region*. Retrieved from https://reurl.cc/RX9E1x。 (2022/08/31 瀏覽)】

柴彥威等（譯）（2004）：《人文地理學辭典》。北京市：商務印書。（原著作者 R. John Johnston）

【Johnston, R.J. (2004). *The Dictionary of Human Geography (*Chai, Y.W. *et al*. Trans.). Beijing: The Commercial Press.】

袁孝維、曾煥鵬、余家斌、林一真（2017）：〈淺談臺灣森林療癒發展之契機〉，《台灣林業科學》，43（6）：3-9。

【Yuan, H.W., Zeng, H.P., Yu, C.P., and Lin, Y.J. (2017). A brief discussion about the opportunity for the development of forest therapy in Taiwan. *Taiwan Forest Journal*. 43 (6): 3-9.】

馬向陽（2020）（譯）：《山林癒：沐浴山林擁抱樹木，借助大自然力量自我療癒》。新北市：遠足文化。（原著作者 Éric Brìsbare）

【Brìsbare, É. (2020). *Un Bain de Forêt*. (Ma, X.Y. Trans.). New Taipei City: Walkers Cultural Enterprise Ltd.】

高麗珍（2009）：〈審定制教科書內完多元化及品質議題－回到「課程鬆綁」理念的歸零思考〉，《教科書研究》，2（1）：123-127。

【Kao, L.C. (2009). Reviewing the diversity and quality issues on determination of textbooks: return to zero thinking on the concept of curriculum deregulation. *Journal of Textbook Research*, 2 (1): 123-127.】

高麗珍（2014）：〈反思「未知的領域」開啟一個另類的「心」地理教育途徑〉，《中國地理學會會刊》，52：11-30。

【Kao, L.C. (2014). Reflection on "terrae incognitae" and open an alternative geographic pedagogy of "mind". *Bulletin of the Geographical Society of China*, 52:11-30.】

教育部國民及學前教育署 （2022a）：〈12 年國教〉，《108 課綱資訊網》。https://12basic.edu.tw/12about.php。（2022/08/15 瀏覽）

【K-12 Education Administration, MOE (2022a). 12-year basic education. 12-year basic education

curriculum guidelines. *K-12 Education Administration, MOE*. Retrieved from https://12basic.edu.tw/12about.php (2022/08/15)】

教育部國民及學前教育署（2022b）：《108 課綱資訊網》。https://12basic.edu.tw/index.php。（2022/08/15 瀏覽）

【K-12 Education Administration, MOE (2022b). *12-year Basic Education Curriculum Guidelines Website*. Retrieved from https://12basic.edu.tw/index.php (2022/08/15)】

章睿桓、曾宇良（2020）：〈原住民族地區林地多元發展之研究－以苗栗縣南庄鄉賽夏族為例〉，《土地問題研究季刊》，19（4）：95-107。

【Zhang, R.H., and Tseng, Y.L. (2020). Research on the diverse development of woodland in indigenous areas: a case study of Saisiyat in Nanzhuang Township, Miaoli County. *Land Issues Research Quarterly*. 19 (4): 95-107.】

莊安祺（譯）（2019）：《森林癒：你的生活也有芬多精，樹木如何為你創造健康和快樂》。台北市：聯經出版公司。（原著作者 李卿）

【Li, Q. (2019). *Shinrin-Yoku: The Art and Science of Forest Bathing. (*Zhuang, A.Q. Trans.). Taipei: Linking Books.】

陳金燕（1996a）：〈諮商員養成教育中「自我覺察」訓練之基本原則〉，《諮商與輔導》，125：14-16。

【Chen, C.Y. (1996a). Basic principles of "self-awareness" training in counselor formative education. Counseling and Guidance, 125:14-16.】

陳金燕（1996b）：〈自我覺察訓練方案初探〉，《輔導季刊》，32（3）：43-50。

【Chen, C.Y. (1996b). A preliminary study on the self-awareness training program. Guidance Quarterly, 32 (3): 43-50.】

陳金燕（2003）：〈自我覺察在諮商專業中之意涵：兼論自我覺察督導模式〉，《應用心理研究》，18：59-87。

【Chen, C.Y. (2003). Self-awareness in the counseling professional: the self-awareness supervision model. *Research in Applied Psychology*, 18:59-87.】

陳宣良等（譯）（2012）：《存在與虛無》。台北市：左岸文化。（原著作者 Jean-Paul Sartre）

【Sartre, Jean-Paul (2012). *L' être et Le Néant*. (Chen, X.L. *et al.* Trans.). Taipei: Rive Gauche Publishing House.】

陳國川（2003）：〈臺灣初（國）中地理教育的回顧〉，《環境與世界》，7：1-36。

【Chen, K.C. (2003). A review of the geography education in junior high schools in Taiwan. *Environment and Worlds*, 7:1-36.】

陳靜珮、林遠航（2007）：〈地理學在大學通識教育上的應用〉，《中國地理學會會刊》，39：65-85。

【Chen, C.P., and Lin, Y.H. (2007). Application of geography in general courses of higher education. *Bulletin of the Geographical Society of China*, 39:65-85.】

傅佩榮（譯）（1990）：《西方哲學》。台北市：業強。（原著作者 B. Delfgaauw）

【Delfgaauw, B. (1990). *Western Philosophy (*Fu, P.R. Trans.). Taipei: YeQiang Publishing.】

曾宇良、佐藤宣子（2012）：〈日本推動森林療癒基地之過程與現況之研究－以九州為例〉，《林業研究

季刊》，34（2）：161-172。

【Tseng, Y.L., and Sato, N. (2012). The development of forest therapy base and the current situation: the case of Kyushu, Japan. *Quarterly Journal of Forest Research*. 34 (2): 161-172.】

黃俊傑（2015）：《大學通識教育的理念與實踐》。台北市：國立臺灣大學出版中心。

【Huang, C.C. (2015). The Idea and Practice of General Education in Universities. Taipei: National Taiwan University Press.】

楊添圍、周仁宇（譯）（2013）：《人我之間：客體關係理論與實務》。台北市：心靈工坊。（原著作者 N. Gregory Hamilton）

【Hamilton, N.G. (2013). *Self and Others: Object Relations Theory in Practice (*Yang, T.W. and Zhou, R.Y. Trans.). Taipei: Psygarden Publishing Co.】

雷晴閔、曾宇良（2020）：〈農山村私有林發展森林療癒之研究－以苗栗縣三義鄉為例〉，《農業推廣文彙》，65：55-70。

【Lei, Q.M., and Tseng, Y.L. (2020). A study on forest therapy of the private forest development in rural mountains and villages: the case study on Sanyi Township, Miaoli County. *Agricultural Extension Anthology*. 65:55-70.】

廖學誠（2016）：〈日本的森林療癒與山村振興〉，《林業研究專訊》，23（5）：27-30。

【Liaw, S.C. (2016). Forest therapy and mountain village revitalization in Japan. Forestry Research Newsletter. 23 (5): 27-30. 】

趙彥琛（2015）：《森林環境對生心理狀態效益之研究》。台北市：國立臺灣大學森林環境暨資源學研究所碩士論文。

【Chao, Y.C. (2015). *Physiological and Psychological Effects of Forest Environment.* Unpublished master thesis, Taipei: School of Forestry and Resources Conservation, National Taiwan University.】

劉漢城、劉馥瑤、陳朝圳（2017）：〈墾丁社頂部落生態旅遊產業之策略地位評估〉，《休閒觀光與運動健康學報》，7（3）：18-39。

【Liu, H.C., Liu, F.Y. and Chen, C.T. (2017). The strategic position evaluation of ecotourism business in Kenting Sheding village. *Journal of Leisure, Tourism, Sport, & Health*. 7 (3): 18-39.】

蔡怡玟（2011a）：《淡水老街的慢活》。台北市：國立臺灣師範大學地理學系研究所博士論文。

【Tsai, Y.W. (2011a). *The Slow-living around the Tamsui Old Street Neighborhood.* Unpublished doctoral dissertation, Taipei: Department of Geography, National Taiwan Normal University.】

蔡怡玟（2011b）：〈從逃避主義看慢活－以淡水老街周遭一帶為初探〉，《真理觀光休閒學報》，9：1-19。

【Tsai, Y.W. (2011b). From escapism to discuss “slow-living”: a case study around the Tamsui old street neighborhood. *Aletheia Journal of Tourism and Leisure*, 9:1-19.】

蔡怡玟（2012）：〈從淡水老街一帶的「慢活」看都會區生活型態需求〉，《城市學學刊》，3（1）：75-123。

【Tsai, Y.W. (2012). From the slow living side to look at the urban lifestyle needed: a case study around the Tamsui old street area. *Journal of Urbanolog*, 3 (1): 75-123.】

蔡怡玟（2015）：〈試以詮釋現象心理學初探段義孚之地方之愛〉，《應用心理研究》，63：139-188。

【Tsai, Y.W. (2015). A preliminary exploration on Yi-fu Tuan's topophilia with hermeneutic phenomenological psychology. *Research in Applied Psychology*, 63:139-188.】

蔡怡玟（2017a）：〈地理美學的延伸與推廣：以通識教育課程「地理學通論」之心智圖操作應用為初探〉，《地理研究》，66：73-110。

【Tsai, Y.W. (2017a). Extending and promoting geographical aesthetics: a preliminary application of the series mental map assignment within the introductory class for geography at a general education center. *Journal of Geography Research*, 66:73-110.】

蔡怡玟（2017b）：〈從人文主義地理學的空間思考邁向「環境、地理與心理」的課程實踐〉。國立清華大學「2017 年大學教師優良創新課程及教學競賽」成果報告，未出版。

【Tsai, Y.W. (2017b). From the spatial thinking of humanistic geography to the curriculum practice of "environment, geography and psychology". 2017 Excellent, Instructional Innovation and Teaching Competitions for University Teachers. Hsinchu: National Tsing Hua University.】

蔡怡玟（2019）：〈五感知覺的地理－心理：試以大學通識教育課程「環境、地理與心理」之課程系列操作為初探〉，《慈濟大學通識學刊》，12：49-102。

【Tsai, Y.W. (2019). Human five senses of geographical-psychology: a preliminary exploration on applying the series assignment operation within the class of environment, geography and psychology at general education center. *Tzu-Chi Journal of the General Education*, 12:49-102.】

蔡明哲、楊智凱、吳采諭、陳婉玲、林麗貞（2016）：〈療育之森－臺大實驗林的新使命〉，《林業研究專訊》，23（5）：14-19。

【Tsai, M.J., Yang, Z.K., Wu, C.Y., Chen, W.L., and Lin, L.Z. (2016). The forest therapy and education: the new mission of the experimental forest of National Taiwan University. *Forestry Research Newsletter*. 23 (5): 14-19. 】

國家教育研究院（2021）：〈存在主義〉，《樂辭網》。https://reurl.cc/aaxNj7。（2022/12/06 瀏覽）

【National Academy for Educational Research (2021). Existentialism. Naer Web of Words. Retrieved from https://reurl.cc/aaxNj7 (2022/12/06)】

上松町観光協会（2016）：〈ひのきの里・上松町の観光案内です〉，《上松町観光協会公式サイト》，https://kiso-hinoki.jp/。（2022/07/10 瀏覽）

【Tourism Association of Agematsu Town (2016). Hinoki no sato / Agematsu town tourist information, Tourism Association of Agematsu Town Official Website. Retrieved form https://kiso-hinoki.jp/ (2022/07/10)】

森本兼曩、宮崎良文、平野秀樹（編）（2006）：《森林医学》。東京：朝倉書店。

【Morimoto, K., Miyazaki, Y., and Hirano, H. (eds.) (2006). Forest Medicine. Tokyo: Asakura Publishing.】

Appleton, J. (1975).*The Experience of Landscape*. London: Wiley.

Bachelard G., (1994). *The Poetics of Space*. (Maris J. trans.). MA: Beacon Press.

Bielinis, E., Bielinis, L., Krupińska-Szeluga, S., Łukowski, A., and Takayama, N. (2019). The effects of a short forest recreation program on physiological and psychological relaxation in young polish adults.

Forests, 10 (1): 1-13.

Bielinis, E., Takayama, N., Boiko, S., Omelan, A., and Bielinis, L. (2018). The effect of winter forest bathing on psychological relaxation of young polish adults. *Urban for Urban Green*. 29:276-283.

Bonnett, A. (2003). Geography as the world discipline: connecting popular and academic geographical imaginations. *Area*, 35 (1): 56–63.

Bradford, M. (1996). Geography at the secondary/higher education interface: change through diversity. In E. Rawling and R. Daugherty (eds.), *Geography into the Twenty-First Century (*pp.277-288), Chichester: Wiley.

Butt, G. (2008). Is the future secure for geography education? *Geography*, 93 (3): 158-165.

Butt, G. and Collins, G. (2018). Understanding the gap between schools and universities. In M. Jones and D. Lambert (eds.), *Debates in Geography Education (*pp.263-274). UK: Henry Ling Limited.

Buttimer, A. (1974). Values in geography. Washington: Association of American Geographers Commission on College Geography, Resource paper 24.

Buttimer, A. (1976). Grasping the dynamism of lifeworld. *Annals of the Association of American Geographers*, 66 (2): 277-292.

Carver, C. S. (1979). A cybernetic model of self-attention processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37:1251-1281.

Carver, C. S., and Scheier, M. F. (1981). *Attention and Self-regulation*. New York: Springer-Verlag.

Council for Learning outside the Classroom (2022a). history. *Council for Learning outside the Classroom*. Retrieved from https://www.lotc.org.uk/about/history/ 。 (2022/09/01)

Council for Learning outside the Classroom (2022b). home. *Council for Learning outside the Classroom*. Retrieved from https://www.lotc.org.uk/ 。 (2022/09/01)

Duval, S., and Wicklund, R. A. (1972). *A Theory of Objective Self Awareness.* New York: Academic Press.

Eric, D. (1952). *L'homme et la Terre: Nature de* la *Réalité Géographique*. Paris: Presses Universitaires de France.

Foskett, N. (1997). Teaching and learning through fieldwork. In D. Tilbury and M. Williams (eds.), *Teaching and Learning Geography* (pp. 189-201). London: Routledge.

Gersmehl, P. (2008). *Teaching Geography* (2nd ed.). NY: The Guilford Press.

Gibbons, F. X. (1990). Self-attention and behavior: a review and theoretical update. *Advances in Experimental Social Psychology*, 23:249-303.

Goudie, A. (1993). Guest editorial: schools and universities-the great divide. *Geography*, 78 (4): 338-339.

Heffron, S. G., and Downs, R. M. (2012). *Geography for Life: National Geography Standards (*2nd ed.). Washington, DC: National Geographic Society.

Hill, J. and Jones, M. (2010). Joined-up geography: connecting school-level and university level geographies, *Geography*, 95 (1): 22–32.

Husserl, E. (1970). *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology: An Introduction to*

*Phenomenological Philosophy (*Evanston, D.C. Trans.). IL: Northwestern University Press.

Husserl, E. (1982). *Ideas Pertraining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy (First Book*). translated by F. Kersten. Netherlands: Martinus Nijhoff Publishers.

IGU. (2016). *2016 International Charter on Geographical Education*, Retrieved from https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2019/03/IGU_2016_eng_ver25Feb2019.pdf (2022/07/30)

Jaspers, K. (1967). *Philosophical Faith and Revelation*, trans. E. B. Ashton. London: Collins.

Johnston, R. (2009). On geography, geography and geographical magazines. *Geography*, 94 (3): 207-214.

Johnston, R.J., Gregory, D., and Smith, D.M. (1994). *The Dictionary of Human Geography (3rd ed.*). Oxford: Basil Blackwell.

Jung, W.H., Woo, J.M., and Ryu, J.S. (2015). Effect of a forest therapy program and the forest environment on female workers' stress. *Urban Forestry and Urban Greening*, 14 (2): 274-281.

Kaplan, R., and Kaplan, S. (1989). *The Experience of Nature: A Psychological Perspective*. New York: Cambridge University Press.

Kirk, W. (1952). Historical geography and the concept of the behavioural environment. *Indian Geographical Journal*, Silver Jubilee Volume:152-60.

Klein, M. (1932). *The Psycho-analysis of Children.* London: Hogarth.

Klein, M. (1935). A contribution to the psychogenesis of manic-depressive states. *International Journal of Psycho-Analysis*, 16:145-174.

Lacan, J**. (**1936). Au-delà du principe de réalité. In: *Écrits* (pp. 73-92). Paris**:** Éditions du *Seuil*, 1966**.**

Lee, J., Park, B.J., Tsunetsugu, Y., Ohira, T., Kagawa, T., and Miyazaki, Y. (2011). Effect of forest bathing on physiological and psychological responses in young Japanese male subjects. *Public Health*, 125: 93-100.

Lowenthal, D. (1961). Geography, experience, and imagination: Towards a geographical epistemology. *Annals of the Association of American Geographers*, 51 (3): 241-260.

Lowenthal, D. (1964). Past time, present place: Landscape and meaning. *Geographical Review,* 54:319-346.

Lynch, K. (1960). *The Image of the City*. Cambridge: MIT Press.

Machon, P. and Ranger, G. (1996). Change in school geography. In P. Bailey and P. Fox (eds.), *Geography Teacher's Handbook (*pp. 39-46). Sheffield: Geographical Association.

Macquarrie, J. (1972). *Existentialism*. Harmondsworth: Penguin.

Mahler, M.S., Pine, F., and Bergman, A. (1975). *The Psychological Birth of the Human Infant: Symbiosis and Individuation* (*1st ed.*). London: Routledge.

Marsden, B. (1997). On taking geography out of geographical education: some historical pointers. *Geography*, 82 (3): 241-252.

McNair, D., Lorr, M., and Doppleman, L. (1971). *POMS Manual for the Profile of Mood States*. San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Service.

Merleau-ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception (*Smith, C. Trans.). London: Routledge & Kegan Paul.

Merleau-ponty, M. (1964a). An unpublished test by Maurice Merlau-Ponty: a prospectus of his work (Dallery, A.B. Trans.). In James M. Edie (ed.), *The Primacy of Perception (*pp.3-11). Evanston: Northwestern University Press.

Merleau-ponty, M. (1964b). Eye and mind (Dallery, C. Trans.). In James M. Edie (ed.), *The Primacy of Perception (*pp.159-192). Evanston: Northwestern University Press.

Mertler, C.A. (2012). *Action Research: Improving Schools and Empowering Educators* (3rd ed.). CA: Sage.

Morita, E., Fukuda, S., Nagano, J., Hamajima, N., Yamamoto, H., Iwai, Y., Nakashima, T, Ohirag, H. and Shirakawa, T. J. P. H. (2007). Psychological effects of forest environments on healthy adults: Shinrin-yoku (forest-air bathing, walking) as a possible method of stress reduction. *Public Health*, 121 (1): 54-63.

Morris, V. C. (1954). Existentialism and education. *Educational Theory*, 4:252-253.

Nakamura, A. (2008). 'Forest therapy' taking root, researchers find that a simple stroll among trees has real benefits. National, *The Japan Times*. Retrieved from https://www.japantimes.co.jp/news/2008/05/02/national/forest-therapy-taking-root/ (2022/09/01)

Noë, A. (2010). *Out of Our Heads: Why You are not Your Brain, and other Lessons from the Biology of Consciousness*. New York, NY: Hill and Wang.

Park, B. J., Tsunetsugu, Y., Kasetani, T., Kagawa, T., and Miyazaki, Y. (2010). The physiological effects of shinrin-yoku (taking in the forest atmosphere or forest bathing): evidence from field experiments in 24 forests across Japan. *Environmental Health and Preventive Medicine*, 15 (1): 18-26.

Peet, R. (1998). *Modern Geographical Thought*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Rentfrow, P. J. (ed.). (2014). *Geographical Psychology: Exploring the Interaction of Environment and Behavior.* Washington, DC: American Psychological Association.

Rentfrow, P. J. (2020). Geographical psychology. *Current Opinion in Psychology*, 32:165-170.

Richardson, M., Hallam, J., and Lumber, R. (2015). One thousand good things in nature: aspects of nearby nature associated with improved connection to nature. *Environmental Values*, 24 (5): 603-619.

Roberts, S. (2020). *The Power of not Thinking: Why We Should Stop Thinking and Start Trusting Our Bodies*. UK: Blink Publishing.

Silverstone, M. (2011). *Blinded by Science.* UK:ʼLloyd's World Publishing.

Smith, P. R. (1987). Outdoor education and its educational objectives. *Geography*, 72 (2): 209-216.

Song , C., Joung, D., Ikei, H., Igarashi, M., Aga, M., Park, B., Miwa, M., Takagaki, M. and Miyazaki, Y. (2013). Physiological and psychological effects of walking on young males in urban parks in winter. *Journal of Physiological Anthropology*. 32 (1): 1-5.

Song, C., Ikei, H., Park, B.J., Lee, J., Kagawa, T., and Miyazaki, Y. (2018). Psychological benefits of walking through forest areas. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15 (12): 1-10.

Takayama, N., Korpela, K., Lee, J., Morikawa, T., Tsunetsugu, Y., Park, B.J., Li, Q., Tyrväinen, L., Miyazaki, Y., and Kagawa, T. (2014). Emotional, restorative and vitalizing effects of forest and urban

environments at four sites in Japan. *Public Health*, 11:7207-7230.

Taylor, R. (2017). Fractal patterns in nature and art are aesthetically pleasing and stress-reducing, Innovation, *Smithsonian Magazine*. Retrieved from https://www.smithsonianmag.com/innovation/fractal-patterns-nature-and-art-are-aesthetically-pleasing-and-stress-reducing-180962738/ (2022/09/01)

Tuan, Y. F. (1974). *Topophilia: A Study of Environmental Perception, Attitudes, and Values.* New Jersey: Prentice-Hall.

Tuan, Y. F. (1977). *Space and Place: The Perspective of Experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Tuan, Y.F. (1979). *Landscapes of Fear*. Oxford: Basil Blackwell Publisher.

Tuan, Y. F. (1998). *Escapism.* Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Wen, Y., Yan, Q., Pan, Y., Gu, X., and Liu, Y. (2019). Medical empirical research on forest bathing (shinrin-yoku): a systematic review. *Environmental Health and Preventive Medicine*, 24:1-21.

Winnicott, D.W. (1953). Transitional object and transitional phenomena. *International Journal of Psychoanalysis*, 34:89-97

Winnicott, D.W. (1958). The capacity to be alone. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39:416-420.

Winnicott, D.W. (1965). *The Maturational Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development.* International Universities Press.

Wright, J. K. (1966). *Human Nature in Geography*. Cambridge: Harvard University Press.

附表一　「環境、地理與心理」教學目標與課程設計

（一）教學目標

在地理學中，人類的空間行為往往是我們探究主要關照之對象。不管是在人－人或人－地互動的層面上，我們實是與這周遭環境有所連結。因此本課程嘗試以環境－心理來關照這地理學所主要探究之人與人或人與地之互動層面。如此探究實是希冀可以引導學生從自身之五感知覺出發來觸及地方/空間思考之本質和探問，同時並亦啟發其思考創意來落實生活中空間改造之可能。最後，本課程亦也期待能帶給同學們從最最日常生活中去體會及實踐理論的可能，同時並也從中更進一步思考及省思人與環境間之共生問題。因此，本課程教學目標如下：

1. 藉由課程安排，進而讓學生體認地理學中其人地關係與心理層次和五感知覺的互動和相互關係；

2. 運用地理學中所探問之人地關係，進而讓學生從日常生活周遭去發現及領略環境與生活息息相關之處，同時並啟發其思考及運用創意來改造生活空間之可能；

3. 藉由課程安排，培養學生具備對環境觀察之敏銳度與具關懷周遭環境的觀察與探究能力。

（二）課程設計

附表 1　教學單元目標、學科領域、教學重點、課程活動引導與時間分配表

節次	單元目標	學科領域	教學重點	活動引導	時　間（小時）
一	課程核心概念與理論架構	環境心理/人文地理	環境、地理與心理課程導論	靜心傾聽大自然的聲音（如蟲鳴鳥叫與海浪聲等）	2
二		環境心理	知覺、認知與個人環境經驗	分享有關個人的恐懼的、害怕的、愉悅的與興奮的環境經驗	2
三		環境心理	行為環境與人及文化、社會組織	從生物心理的視角思考人類偏好自然環境的原由；討論 Jay Appleton (1975) Prospect-refuge theory 眺匿理論在日常生活中的環境行為應用	2
四		人文地理	空間、地方與場所理論 I	人與自然－宜居的城市：荷蘭都市規劃暨空間設計案例分享	2
五		人文地理	空間、地方與場所理論 II	地方精神的探索與思考：社區總體營造或老屋再造／翻新、經營管理等案例分享	2
六	地方/空間敘事體驗與行	環境心理	文化、環境行為與人	略	2
七		人文地理與空間	地方/空間、敘事、寫作	五感知覺話家鄉	2

節次	單元目標	學科領域	教學重點	活動引導	時　間（小時）
	動探索	敍事	與詮釋		
八		自主探索與體驗	校外體驗活動：五感知覺環境體驗	走入森林	2
九	地方/空間體驗探索與行動實踐	自主探索、體驗與行動實踐	期中 workshop：城市/校園/生活 文化創意空間發想	期中 workshop：城市/校園/生活 文化創意空間發想	2
十	地方/空間體驗探索與理論應用	人文地理/空間敍事	地方/空間、敍事詮釋與圖像記憶	地方/空間、圖像與記憶：尋找一張從小到大記憶最深刻的一個畫面	2
十一		環境心理	空間與領域權	個人空間的思考與需求：討論獨居老人的空間需求與規劃設計	2
十二	感官知覺與審美心理的行動探索與實踐反思	人文地理/知覺現象學	地方/空間經驗與感官知覺	北大五感之最與視覺障礙體驗（含校園空間體驗和五感地圖繪製）	2
十三		環境心理/審美心理	環境審美心理	講座分享：人、空間與環境	2
十四		討論與行動實踐	課堂活動：城市/校園/生活 文化創意空間發想與討論	分組活動、討論修正期中報告	2
十五		環境心理/審美心理	文化、環境審美心理與環境行為	聽覺探索：尋找北大之聲	2
十六		環境心理/審美心理/知覺現象學	地方/空間的凝視與對話	分享及交流「五感知覺話／畫家鄉」作業	2
十七		人文地理	地方/空間、生活文化創意與幸福地理學	略	2
十八	地方/空間體驗探索與行動實踐和反思	自主探索、體驗與行動實踐	期末 project：城市/校園/生活 文化創意空間成果發表	期末 project：城市/校園/生活 文化創意空間成果發表	2

資料來源：修改自蔡怡玟（2017b，2019）

投稿日期：111 年 09 月 12 日
修正日期：112 年 01 月 18 日
接受日期：112 年 03 月 09 日