

The Japanese version



The Universities of Bangor, Exeter and Oxford

マインドフルネスに基づいた介入法
の
指導評価基準

**Mindfulness-based Interventions
Teaching Assessment Criteria
(MBI:TAC)**

要約 (Summary)

この要約版は、マインドフルネスに基づいたプログラムに関する指導能力と遵守を評価するために、MBI:TAC マニュアルと併せて使用しなければならない。

Rebecca S. Crane*, Judith G. Soulsby, Willem Kuyken, J. Mark, G. Williams, Catrin Eames

and

**Trish Bartley, Lucinder Cooper, Alison Evans, Melanie J.V. Fennell,
Eluned Gold, Jody Mardula and Sarah Silverton**

**First developed 2012
Version 2017**

*Address for correspondence:

Rebecca Crane
Centre for Mindfulness Research and Practice
School of Psychology
Brigantia Building
Bangor University, Bangor, LL57 2AS
Email: r.crane@bangor.ac.uk

日本語訳：家接哲次 (translated by Tetsuji Ietsugu)

序文

この指導評価基準(Mindfulness-based Interventions Teaching Assessment Criteria、以下 MBI : TAC) の目的は、マインドフルネスに基づいた介入法 (Mindfulness-based Interventions、以下 MBIs) のインストラクターの指導能力と遵守に関して評価することである。MBI : TAC は、主に MBSR と MBCT の指導に関する評価のために、指導、トレーニング、研究の領域において 2008 年から開発されてきたが、他の MBIs のプログラムにも適用されてきている。

この要約版は、MBI : TAC の使用法についてトレーニングを受けた評価者のためのものであり、MBI : TAC マニュアルと併せて使用する必要がある。MBI : TAC を使用して他のインストラクターの能力を評価する前に、評価者自身がマニュアルに記載されている初期のトレーニングとステップを踏むことが不可欠である。

この MBI : TAC の要約には、6 つの各領域における基準の概要と簡潔な説明が含まれている。MBI : TAC の 6 つの領域 (下記) には、それぞれに 6 レベルの能力がある。また、末尾にはスコアシートも記載されている。

MBI:TAC における 6 つの能力領域

領域 1 : セッションカリキュラムの適用範囲、ペース配分、構成

領域 2 : 関係スキル

領域 3 : マインドフルネスの体現

領域 4 : マインドフルネス練習のガイド

領域 5 : インタラクティブなインクワイアリーと教訓的な教えを通じたコーステーマの伝達

領域 6 : グループ学習環境の保持

MBI:TAC における能力と遵守のレベル

(出典 : the Dreyfus Scale of Competence, 1986)

能力の帯域	能力レベルの包括的定義	帯域数値
<p>不適 Incompetent</p> <p>主要な特徴*がみられない。非常に不適切で、有害な指導である。</p>	<p>指導の中に主要な特徴がみあたらない。インストラクターは一貫して間違いを犯し、貧弱で受け入れ難い指導をしている。治療において有害と思われる。インストラクターは MBI の指導を基本的に理解していない。</p>	1
<p>初級 Beginner</p> <p>主要な特徴が各領域で少なくとも 1 つある。</p>	<p>各領域において少なくとも 1 つの主要な特徴が中級レベルであるが、他の主要な特徴はそのレベルに達していない。適切な指導に向けてかなりの範囲で改善が必要である。インストラクターは MBI 指導に必要な基本的な能力を磨き始めている。</p>	2
<p>準中級 Advanced Beginner</p> <p>主要な特徴が各領域で 2 つある。参加者の感情的・身体的な安全への配慮が十分になされている。</p>	<p>少なくとも 2 つの主要な特徴が各領域で見られるが、主要な特徴において問題が 1 つ以上ある。全般的にみると、各領域や各主要な特徴において十分な指導をしている。インストラクターの指導は、基本的に問題ない。</p>	3
<p>中級 Competent</p> <p>指導能力があるが、幾つかの問題や一貫性のなさがある。</p>	<p>全領域の全ての主要な特徴において良好なレベルであるが、まだ一貫性のないところがある。インストラクターの指導能力は十分であり、大きな問題はない。</p>	4
<p>準上級 Proficient</p> <p>指導能力は十分あるが、問題や一貫性のなさがわずかにある。</p>	<p>全領域の全ての主要な特徴において良好なレベルであるが、まだ一貫性のなさがわずかにある。インストラクターは、MBI 指導において優れた能力とスキルをもっている。</p>	5
<p>上級 Advanced</p> <p>優れた指導をしている。参加者が示す難題に直面しても非常に良い指導をしている。</p>	<p>全領域の全ての主要な特徴において良好なレベルである。刺激のかつスムーズに指導ができています。深い理解を土台にして、ルールやガイドラインに囚われず、独自性のある柔軟なやり方で指導ができています。困難な状況（例、グループからの難題）に対しても、高いスキルが活かされている。</p>	6

* 訳注 : 主要な特徴 (key features) とは、インストラクターの指導を評価する際に重視されるポイントである。

1. MBI:TAC の習熟

- ・自分の指導を個人的に振り返るために MBI:TAC を使用する。これは、スーパーバイザーやトレーナーと一緒に改善点や長所を探ることも含まれる。
- ・GPG for MBI teachers* に示されている基準を満たす。(mindfulness teachersuk.org.uk)

*訳注：インストラクターのための指針(Good Practice Guidelines: GPG)

2. MBI:TAC を使用して自分の指導を評価する

- ・自分の指導に関して、MBI:TAC を使ってフィードバックや評価を受ける。
- ・自分の指導に関して、MBI:TAC を使って発展的・累積的評価を同僚、スーパーバイザー、トレーナーから受ける。

2a. 自分の指導力を磨く

- ・中級から準上級や上級者になり、さらにはスーパーバイザーやトレーナーへとステップアップすることが期待される。MBI:TAC を使用して他者の指導を評価するためには、指導対象や状況についての知識と経験を評価者が有していなければならない。
- ・この段階で、2-day MBI:TAC training workshop (または、それに相当するもの)を受講する。

3. MBI:TAC を使用して他者の指導を評価する

- ・マインドフルネスに基づいた指導の能力と遵守を評価するためのツールを確実に使用できるようになる。
- ・領域やレベルについて記述されていることを正確に適用するスキルを磨くために、MBI:TAC 開発者と一緒にトレーニングを受ける。
- ・確実に評価できるまで、基準となる評価と比較する。
- ・経験豊富な MBI:TAC 評価者からスーパービジョンを受ける。

領域1：セッションカリキュラムの適用範囲、ペース配分、構成

概要：この領域では、インストラクターがセッションのカリキュラム内容を適切に指導しているかをチェックする。これには「個人およびグループのニーズ」と「カリキュラム」との調整も含まれる。また、必要な教材やグループに適した部屋の準備も大切である。セッションは、カリキュラムを踏まえながら上手に「時間管理」され、時間的圧迫感がなく、広がりや安定性も必要である。話題が逸れた場合でも、上手にカリキュラムに戻ることができる。

この領域を評価する際に考慮すべき5つの主要な特徴：

1. プログラム、テーマの適用範囲、カリキュラムの内容に対する遵守
2. セッションカリキュラムの遵守における対応性と柔軟性
3. テーマと内容に関する適切性（プログラムの進捗状況や参加者の体験を考慮する）
4. インストラクター、部屋、資料の準備レベル
5. セッションの流れや進行ペース

注

- i. 評価者は、評価するプログラムの指導経験が必要である。
- ii. 評価者は、文字にされたコースカリキュラムを請求できる。カリキュラムを修正して実施する場合、インストラクターは修正理由を評価者に明示しなければならない。

これらの点に関する例を次ページの表で示す。

評価する際、主要な特徴と併記されている能力レベルを使用する。

領域1：セッションカリキュラムの適用範囲、ペース配分、構成（続き）

	例
不適 Incompetent	MBI のカリキュラムがカバーされていないか、または非常に不適である。セッションは時間管理がされておらず、セッションの目的が不明である。過度に硬直しており、参加者にとって有害な可能性がある。
初級 Beginner	5つの主要な特徴のうち少なくとも1つは望ましいレベルであるが、他の主要な特徴においては不十分である。 例：セッションのテーマを適切にカバーしているが、参加者の学習に関して、セッション内での対応は不十分である。参加者全体の特性やレベルに合わせて、適切なペースを調整したりする必要がある。カリキュラムに関連するコンテンツが幾つか見当たりますが、重大な省略や不適切な追加がある。セッションは一貫して柔軟性に欠けたり、逆に構造がしっかりしてなかったりする。テーマの設定が進捗状況と合っていない。セッションが上手に構成できておらず、ペース配分や時間管理において改善が必要である（例：ペースが遅すぎたり速すぎたりする、時間枠が守られていない）。
準中級 Advanced Beginner	5つの主要な特徴のうち少なくとも2つは望ましいレベルであるが、他の主要な特徴ではそのレベルに達していない。 例：プログラムの形態を維持し、カリキュラムをカバーするために必要な幾つかのスキルがみられる。しかし、明確な根拠がないのにも関わらず、カリキュラムの重要な要素が欠落したり、当該セッションに予定されていないものを導入したりしている。柔軟性が欠けたり、構造がしっかりしてなかったりする。コンテンツとカリキュラムのテーマは基本的に適切であるが、幾つか問題もある（例：インストラクターは適切なテーマを紹介しているが、時期尚早である）。セッションが上手に構成できておらず、ペースや時間管理が上手くできていない時がある（例：ペースが遅すぎたり速すぎたりする、時間枠が守られていない）。
中級 Competent	多少の問題はあるが、全ての主要な特徴において良好なレベルである。 例：カリキュラムを適切かつ十分にカバーしている。インストラクターは、周辺の・非生産的な議論を巧みに制限したり、スケジュールのペース配分を適切にすることで時間を有効活用している。カリキュラムテーマの内容は概ね適切であり、セッションも上手に構成されている。
準上級 Proficient	全ての主要な特徴が一貫して存在している。 例：適切なカリキュラムとプログラムの形態を遵守していることが明瞭である。また、全ての内容を無理なく、ゆったりと指導できている。バランスのとれた時間配分ができている。インストラクターは対話の流れとペース配分を適切に管理している。内容とテーマは非常に適切である。カリキュラム選択に柔軟性があり、セッション構成もよい。
上級 Advanced	全ての主要な特徴において高いレベルである。 例：指導する範囲、ペース配分、セッションの進め方が優れている。特に柔軟性や応答性が高く、適切な広がりを提供している。また、セッションの主要な特徴を完全に満たしており、評価者が改善点を指摘するのは困難である。

領域2：関係スキル

概要：マインドフルネスの指導では、関係性が重視される。なぜなら、練習を通して自分自身や体験と新しい関係を築くからだ。インストラクターが参加者との関係や指導に持ち込む資質を、参加者が自分自身との関係に持ち込んでいく。マインドフルネスは、特定の方法で体験に注意を払うことによって現れる気づきである。つまり、意図的に（インストラクターは参加者に対して意図的に集中する）、今この瞬間に（インストラクターは参加者と一緒にいようとする）、評価しない（インストラクターは興味、深い尊敬、受容を参加者に向ける）（Kabat-Zinn、1990）。

この領域を評価する際に考慮すべき5つの主要な特徴：

1. 真正性と効力ー 純粋さ、誠実さ、自信をもって関わる
2. つながりと受容ー 参加者および彼らの瞬間瞬間の体験に対して積極的に関わり、つながりをもつ。そして、そのことを正確かつ共感的に理解していることを伝える
3. 思いやりと温かさー 参加者の体験に対して深い気づき、感受性、感謝、オープンネスを向ける
4. 興味と尊重ー 純粋な関心を参加者および彼らの体験に向ける。その際、各参加者の脆弱性、境界、プライバシーを尊重する
5. 相互関係ー 相互的・協同的な作業関係の中で参加者と関わる

注

- i. マインドフルネスの指導における関係的側面は、**領域3**（マインドフルネスの体現）にも関連する。
- ii. 領域2の意図は、各参加者とインストラクターのつながりを土台にして進展するプロセスを包含することである。

これらの点に関する例を次ページの表で示す。

評価する際、主要な特徴と併記されている能力レベルを使用する。

領域2：関係スキル（続き）

	例
不適 Incompetent	<p>インストラクターの対人関係スキルは低い。</p> <p>例：参加者が伝えようとしていることに対して常に「焦点がずれている」。参加者とのやりとりに破壊的な側面がある。</p>
初級 Beginner	<p>5つの主要な特徴のうちの少なくとも1つは望ましいレベルであるが、他の主要な特徴においては不十分である。参加者とのやりとりが安全でなかったり、有害であったりする。</p> <p>例：参加者を受容していないし、注意を十分に払っていない。また、参加者の脆弱性に敏感ではない。参加者と関わる際、インストラクターは“自分は関係ない”という姿勢を取っている。</p>
準中級 Advanced Beginner	<p>5つの主要な特徴のうち少なくとも2つは望ましいレベルであるが、他の主要な特徴ではそのレベルに達していない。参加者の安全は損なわれず、参加者にとって破壊的なやりとりがない。</p> <p>例：参加者と一緒に探究するための関係性の構築が、インストラクターの癖によって損なわれている時がある（つながりや応答性が弱く、好奇心をもっていることが伝わっていない。煮え切らない態度、知性化、断定的な話し方）</p>
中級 Competent	<p>多少の問題はあるが、全ての主要な特徴において良好なレベルである。</p> <p>例：効果的な協同関係を参加者と形成している。参加者が安心し、受け入れられ、尊重されていると感じている。インストラクターは自信を持って参加者に興味を向けている。インストラクター自身も学習プロセスの中にいる（相互的）。</p>
準上級 Proficient	<p>全ての主要な特徴が一貫して見られ、ほとんど問題がない。</p> <p>例：インストラクターは非常に良い対人関係スキルを示し、参加者に上手に合わせる事ができている。参加者を尊重し、応答性に富み、繊細なやりとりができている。参加者との相互的共同作業のための優れた関係ができている。参加者の限界や脆弱性も慎重に尊重されている。参加者が学びに深く関与できるような関係性を作り上げている。</p>
上級 Advanced	<p>全ての主要な特徴において高いレベルである。</p> <p>例：インストラクターは参加者の内的世界を鋭く把握しており、有効な関係を作り上げている。参加者に対して協力、思いやり、開放感、温かさ、受容、応答性を常に示している。評価者が改善点を指摘することは困難である。</p>

領域3：マインドフルネスの体現

概要：マインドフルネスの実践がインストラクターの中に息づいている。特に、インストラクターの身体的・非言語的表現からそれが伝えられる。マインドフルネスの体現には、インストラクターが瞬間瞬間に自分自身、各参加者、グループ全体とつながり、対応することが含まれる。その際、マインドフルネスの中核的態度を持つとする。これらの態度は、評価しない、忍耐、初心者の心、信頼、力まない、受容、解き放つである（Kabat-Zinn, 1990）。

この領域を評価する際に考慮すべき5つの主要な特徴：

1. 今この瞬間への集中ー 行動と非言語コミュニケーションを通じて表現される
2. 今この瞬間への応答性ー 瞬間瞬間に現れてくるものに対して無理なくゆったりと向き合う
3. 落ち着きと活力ー 落ちつき、安心、非反応性、注意深さを同時に伝える
4. ありのままにいるー 評価しない、忍耐、信頼、受容、力まない
5. 自分らしさー インストラクターが自分らしさを大切にしている

注

- i. **指導**の範囲やペース配分に対する今この瞬間の気づきや応答性に関しては**領域1**（範囲、ペース配分、セッションカリキュラムの運営）で評価され、グループプロセスに関しては**領域6**（グループ学習環境の保持）で評価される。
- ii. マインドフルネスの性質は、指導プロセス全体を通じて伝えられる。この領域の意図は、インストラクターの非言語的なあり方を通して、どのようにこれらの質が「暗に」伝えられるか、そして、指導プロセスの中で自分をいかに保つかについて把握することである。

これらの点に関する例を次ページの表で示す。

評価する際、主要な特徴と併記されている能力レベルを使用する。

領域3：マインドフルネスの体現（続き）

	例
不適 Incompetent	マインドフルネスを体現していることが伝わってこない。 例：今この瞬間への集中や応答性が欠如している。マインドフルネスの態度が明確に見られず、インストラクターの態度が有害な可能性がある。
初級 Beginner	5つの主要な特徴のうちの少なくとも1つは望ましいレベルであるが、他の主要な特徴においては不十分である。 例：今この瞬間への集中や応答性が欠如している。インストラクターに落ち着き、安心感、俊敏さがみられない。マインドフルネスの態度が明確にみられない。インストラクターの指導に、落ち着きのなさや不安がみられる。インストラクターは自分自身やスペースの中で「心地よさ」を感じていない。
準中級 Advanced Beginner	5つの主要な特徴のうち少なくとも2つは望ましいレベルであるが、他の主要な特徴ではそのレベルに達していない。参加者の安全は損なわれず、インストラクターが体現していることは参加者にとって悪影響はない。 例：インストラクターは、幾つかのマインドフルネスの態度を体現しつつあるが、一貫性に欠けている（インストラクターは今この瞬間に対する内外のつながりを上手に表現しているが、それを持続させることができていない）。インストラクターは「安定感がある」ように見えるが、スペースの中に活力が欠如している。またはその逆が見られる。マインドフルネスとは異なる性質のもの（例：焦り、イライラ、力み）が身体的に表現される時がある。
中級 Competent	多少の問題はあるが、全ての主要な特徴において良好なレベルである。 例：インストラクターは全身を通じてマインドフルネスの態度を伝達する能力を示しており、瞬間瞬間に焦点を合わせて応答している。インストラクターは落ち着いて自然に振る舞っている。
準上級 Proficient	全ての主要な特徴が、良好なレベルで一貫して見られる。 例：今この瞬間への集中が持続されているのが見受けられる。また、マインドフルネスの態度もほぼ示されている。インストラクターの身体的表現を通して、暗黙のうちにマインドフルネスが伝えられている。インストラクターは自然に振る舞っており、落ち着いている。インストラクターは自分自身とマインドフルネスの両方に対して誠実である。
上級 Advanced	全ての主要な特徴において高いレベルである。 例：インストラクターは、指導プロセス全体を通して、今この瞬間に対する非常に高いレベルの気づきと対応力を示している。インストラクターは高いレベルの内的・外的なつながりを持っている。インストラクターは、魅力的な方法でマインドフルネスの態度を表現している。インストラクターは自分自身に対しても、マインドフルネスの態度に関しても偽りが無い。評価者が改善点を指摘することは困難である。

領域 4：マインドフルネス練習のガイド

概要：インストラクターは、参加者が練習中に何をすべきかについて正確にガイドする。マインドワンダリングに対して参加者が上手に向き合えるようにガイドする（マインドワンダリングを心の自然な動きだとみなす。もし心がさまよったら、それに気づき、優しく、しっかりと戻すスキルを養う）。また、マインドフルネスの態度を自分自身や体験に適用するように導く。ガイドは、適切なスペース（広がり）も必要である。言語をうまく使用することが重視される。

この領域を評価するには、3つの主要な特徴を考慮する必要がある。

1. 広がりを感じつつ、明瞭、正確、理解しやすい言葉をつかう
2. 各練習における主要な学習内容が参加者に伝わるようにガイドする
(マニュアルに記載されている各練習のチェックリストを参照)
3. 各練習において、考慮すべき特定の要素が適切に示されている
(マニュアルに記載されているチェックリストを参照)

注

- i. マインドフルネスの体現は、ガイドをするための主要な土台であり、**領域 3**（マインドフルネスの体現）で評価されるべきである。インストラクターが身体を使って暗に伝えるマインドフルネスについても**領域 3**（マインドフルネスの体現）で評価される。ただし、マインドフルネスを伝えるために使用される言語については、この領域で評価される。
- ii. この領域は、特定の「カリキュラム要素」をカバーする唯一の領域であり、そのため他の領域とは異なる構造になっている。具体的な学習目標に関連する重要な特徴、コアとなる各練習を指導する際の配慮は、マニュアルに詳述されている。特徴 1 のガイドノートは、「言葉づかい」の下に記載されている。特徴 2（練習における主要な学習）と特徴 3（練習のガイドにおける考慮要素）のボックスの中に各瞑想に合わせてガイドノートがそれぞれ記載されている。上記の理由から、この領域の詳細については MBI:TAC の要約版にも含まれる。

これらの点に関する例を次ページの表で示す。

評価する際、主要な特徴と併記されている能力レベルを使用する。

領域4：マインドフルネス練習のガイド（続き）

	例
不適 Incompetent	ガイドは、不正確で不明瞭である。瞑想ガイドにおける主要な特徴がみられない。ガイドは安全でない雰囲気を作り出している。
初級 Beginner	3つの主要な特徴の少なくとも1つは望ましいレベルであるが、他の主要な特徴においては不十分である。 例：インストラクターは適切にガイドをしようとしているが、重大な誤り、齟齬、一貫性のなさがみられる。言葉づかいが不正確であり、広がりが無い。マインドワンダリングに対して上手にガイドされていない（マインドワンダリングを失敗とみなす）。
準中級 Advanced Beginner	3つの主要な特徴のうち少なくとも2つは望ましいレベルであるが、他の主要な特徴ではそのレベルに達していない。参加者の感情的・身体的な安全について十分な注意が払われている。 例：ガイドは、明確、正確、適切であるが、結果を得ようと力みがみられる。練習の主要な学習内容は参加者に一貫して伝わっていない。各練習を指導する際に考慮すべき要素においても一貫性がみられない。
中級 Competent	多少の問題はあるが、全ての主要な特徴において良好なレベルである。 例：ガイドはほぼ明確かつ正確であるが、広がり感や誘いの点で多少の改善の余地がある。各練習での考慮すべき要素はほぼ遵守され、参加者に主要な学習内容がほぼ伝わっている。
準上級 Proficient	全ての主要な特徴が、良好なレベルで一貫して見られる。 例：練習ガイドは正確であり、広がりもある。ガイドの中に考慮すべき要素は明確に組み入れられている。練習の主要な学習内容は、ガイドを通して参加者に伝えられている。
上級 Advanced	全ての主要な特徴において高いレベルである。 例：全ての主要な特徴において一貫して非常に優れたレベルのガイドをしている。参加者が肉体的、感情的な負荷を感じる場面でも創造的で意欲が高まるようなガイドをしている。評価者が改善点を指摘するのは困難である。

領域4における5つの主要な特徴の詳細

マインドフルネス練習のガイドは、参加者が実際に試行し、体験するためのスペースを提供し、マインドフルネスを向上させる機会を与える。矛盾した微妙なメッセージを伝える時には、繊細さと感性が必要である。インストラクターは、マインドフルネス練習の主要な意図および各練習の具体的な意図に精通している必要がある（これらの要約については以下を参照）。

主要な特徴1：広がりを感じを伝えつつ、明瞭、正確、理解しやすい言葉をつかう

全般的なポイント：

- ・わかりやすさ（日常生活で用いられる一般的な言葉を使用し、マインドフルネスの専門用語や難解な言葉を避ける）
- ・感覚を感じたり見たり聞いたりする際、様々な言葉を使用することで体験の幅が広げられるようサポートする（例：「感じていく」、「心の中で」、「～のメッセージを聴く」などのような言葉を使用することもできる。また、「気づく」、「体験する」、「感じる」というような全般的な表現もできる）。

主要な特徴1（ガイドに用いる言語）には、ガイドに関する3つの下位区分がある：

1. どこに注意を向けるべきかについてのガイド（各練習における詳細については、マニュアルp31からのリストに示される）

どこに注意を向けるべきかについてのガイドは、できるだけ正確・精密であるべきである。つまり、参加者がどこに注意を払うかについて明確に表現する。

2. マインドワンダリングに対するガイド

インストラクターは、“心がさまようのは自然なことである”を明確に伝える必要がある。注意を呼吸に集中させるだけではなく、特定の場所に繰り返し注意を戻す際に、心の活動に気づくことも重要である。つまり、我々の「やるべきこと」は心のさまよいを止めることではなく、さまよったことに気づいたときに対処することである。インストラクターは下記のことをする必要があるのである：

- 心がさまよったことを認識する
- 意図した対象に注意を向け直す（思いやりと優しさだけでなく、毅然とした態度も強調する）
- 上記のことを何度も繰り返す（無理をしない、自分を責めたりもしない）

- リマインダーを定期的にしつつも、参加者が独自に練習するためのサイレンススペースを提供する。サイレンスの長さは、グループの体験に応じて長くしてもよい。

3. 態度を育成するためのガイド

マインドフルネスの態度を伝えるために、言語を使用するのは重要である。なお、マインドフルネスがインストラクターの身体を通して暗黙のうちに伝えられる点については、領域 3（体現）で評価される。

指導を振り返る際は、練習ガイドの中に以下の点があるかに注目すること：

- 練習をガイドする際は、やさしさ、軽く触れる、展開される体験について好奇心をもつ、強い意志と優しさのバランスをとる、自分を大切にす、評価や自己批判を手放す、などを心に留めて置く。
- 欲や願望を手放すことを思い出させながら、力まないことを奨励する。「体験をそのままにする」、「身体がしたいように呼吸をしているかを観察する」、「体験していることに、単に意識を向ける」。
- 参加者を力ませる可能性のある言葉を避ける。「やってみよう」、「取り組んでみよう」、「できるか確認してみよう」のような言葉は有効ではない。
- 広がりをもつ。サイレンスとガイドのバランスをとり、言語を効率的につかう。
- 命令形が誘発させる抵抗感を減らすために、現在分詞（「注意を向けていく、観察していく」など）を使って、案内や招待の気持ちを伝える。
- 「あなたの(your)」というよりは、「その(the)」を使用する（例：「その呼吸」－ 参加者が自身と身体との区別ができるようにするため）。

主要な特徴 2 と 3 についてのガイド：

主要な特徴 2：インストラクターは各練習の主要な学習内容が参加者に伝わるようにガイドする

主要な特徴 3：各練習のガイドをする際に考慮すべき特定の要素が、適切に存在している

これら二つの主要な特徴に関するガイドは、以下で提供される。

レーズン・プラクティス

レーズン・プラクティス — ガイドを通して主要な学習内容を伝える（主要な特徴2）：

- マインドフルな意識と自動操縦の違いを体験する
- 注意を向けることで、体験の新しい側面が明らかになり、さらに体験が変化することを実感する
- 我々が知る必要があるのは、今この瞬間だけである
- 心がいかにさまようかを観察する

レーズン・プラクティス — ガイドをする際に考慮すべき要素（主要な特徴3）：

- 衛生面の配慮：スプーン、清潔なボウル、未開封のレーズンを使う。参加者の前で、レーズンをボウルに注ぎ、キッチンペーパーを手渡す。
- レーズンを食べられない場合、他の感覚を使って探索できるという選択肢を提供する。
- 参加者に配るのは1粒だけでもよいし、2、3粒でもよい。最初の1粒はインタラクティブにガイドする。その際、参加者に練習の意図が伝わりやすいように、「感覚」に関連する言葉も含める。2つ目のレーズンでは、ガイドを聞きながら静かに食べるようにする。3つ目のレーズンでは、ガイドなしで完全なサイレンスで食べる（もしレーズンが1粒だけであれば、ガイドを聞きながらサイレンスで食べる）。
- 参加者には、レーズンであることを一旦脇に置いて、生まれて初めて体験するかのように、「新鮮」な気持ちで臨めるように誘う。
- 好奇心、興味、探求心を強調する。
- インクワイアリーの際、下記について参加者と一緒に探る：
 - ・全感覚を使って、体験していることを直接気づけるように促す
 - ・普段レーズンを食べる時の体験と、どのように異なっているかについて気づきを引き出す。
 - ・心の性質（一般的な注意の払い方、および、それが自分の幸福とどのように関係しているか）についての観察をまとめられるようにグループを援助する。特に、グループでの対話では以下のテーマが浮かび上がる可能性がある。
 - (a) 自動操縦状態では、気分が変化したり落ち込んだりストレスが高まったりしていることに気づけない。
 - (b) レーズン・プラクティスは、1)先入観、推論、意見、理論よりもっと多くのものが人生にはある、2)ありふれた日常的な活動でさえも、ゆっくりとやってみることで体験を変え得る、3)オープンかつ「好奇心に溢れた」態度で注意を払うことで、今までに知り得なかった体験の側面に気づける、4)体験自体がこれまでとは異なる、などを教えてくれる。
 - (c) 現在の体験から、記憶、深いレベルの理解、物語などへと関連づけることを心は常にするが、その到着場所が通常わからない。過去に起きたことを分析したり将来を心配したりすることは我々の「習性」である。そのため、心がどこに行くかを選択することができていない。特に、そのことを自覚できていないと、苦悩に支配されてしまう可能性がある。
 - (d) 今回の食べ方と通常食べ方との間に違いがある。食べ物に対する衝動は無意識に生じ、力が強く、コントロールができない場合が多い。

ボディスキャン

ボディスキャン — ガイドを通して主要な学習内容を伝える（主要な特徴2）：

- 身体的感覚を体験的に知る
- 意図的に注意を向ける方法を学ぶ
- 心が逸れた時に、それに対して上手に関わる（逸れたことを確認し、元に戻す）
- 扱いが難しいこと（眠気、不快感など）に対処する。その際、扱いが難しいことを問題と見なさず、自分を大切にする（自分でそれを選択する）
- あるがままにする（達成すべき目標はない、特別な状態にならなくてもよい、身体の感じ方に正しい・間違いはない）
- 身体の様々な部位に息を引き入れ、その体験に注意を向ける
- 身体感覚や心の状態（退屈、苛立ち、衝動などを含む）に気づき、それらに対して以前とは異なった関わり方をする

ボディスキャン — ガイドをする際に考慮すべき要素（主要な特徴3）：

- 開始時と終了時は、身体全体に注意を向ける
- 身体感覚に対して詳細な注意を払う：温かさ、冷たさ、うずき、しびれなどを表現する言葉の例を挙げる
- 注意を安定させるために、いつでも呼吸に戻れることを思い出させる
- 特定の感情や身体感覚がないことは、それが存在するのと同じくらい重要である
- 注意を次の部位に移す前に、直前まで注意を向けていた身体部位から注意を離すように指示する
- どこにどのように注意を向けるべきかを正確にガイドする
- 狭い範囲（身体の小さな部位など）に対して詳細な注意を向ける時と、広い範囲（体幹や全身など）に対して注意を向ける時、それぞれに対してガイドをする
- 注意が逸れることに対処するガイドを定期的にする
- 身体感覚を遠くから眺めるのではなく、それと「一緒にいる」ように促すガイドをする
- 呼吸に対する気づきが得られるようなガイドをする
- 一緒にいること、許すこと、受容の要素を伝えるのと同時に、探検、好奇心、敏感さ、冒険の要素もバランスよくガイドする

静座瞑想

静座瞑想 — ガイドを通して主要な学習内容を伝える（主要な特徴2）：

- 身体感覚を通して、今この瞬間に留まる
- 心のさまよいに対して上手に対処する
- 優しさ、好奇心、受容を学ぶ
- 快、不快、どちらでもないことに対してマインドフルに「感じる」
- 嫌悪に気づく
- 意識的に、注意の焦点を広げたり狭めたりすることを学ぶ
- 体験の自然な流れに気づく
- 体験に浸ると同時に、観察者としての立場もとる
- 心の中のレッテルや物語などとは異なり、体験自体をそのまま受け入れることを学ぶ
- 心の中に繰り返し現れるパターンを観察し、それらがどのように発展・展開するかについて学ぶ。
- 人間の体験の本質をより深く観察する

静座瞑想 — ガイドをする際に考慮すべき要素（主要な特徴3）：

～ 姿勢 ～

椅子、スツール、クッションを使用する際の姿勢に関して、実用的な情報を提供する。「することモード」から「あることモード」への移行をサポートする。練習の開始時に、姿勢に対して明確に焦点を当てることは、練習の意図を確立し、「あることモード」への移行を容易にする。

～ 呼吸 ～

- 今この瞬間につなぎとめる（今ここでの体験における特定の側面につながる）
- 呼吸の感覚を感じるために、身体のどこに注意を向けるかについてのガイドをする
- 呼吸について考えてしまうような言葉を避ける（呼吸と直接関わる）

～ 身体感覚 ～

- 呼吸からの移行 - 呼吸に関連する感覚に向いていた注意を身体全体へと広げる
- どのようにどこで注意を向けるかについて明確なガイドをする
- 身体的（または感情的）な不快感や痛みに対処するための選択肢に関して、明確なガイドをする

～ 音 ～

- 現れては消えていく音を受け止める。音をただ音として聴く（例：音の大きさ、トーン、長さなどに気づく）。音に対する反応を心の中の出来事として認識する。そして、音を聴くという体験に自分が付け加えた意味づけにも気づく

～ 考えや感情 ～

- 音と関わった同じやり方で思考にも関わる
- 心の中で繰り返されるパターンがどのように発展・展開されるかを観察する
- 練習の意図を示すために比喻を使う
- 課題の存在を認識する（ただし、どのように考える“べき”かについての具体的なことは示さない）
- 心が不安定になった時のアンカーとして呼吸を使う
- 感情（名前を付け）や身体感覚にも注意を広げて観察する

～ 全ての体験に対するマインドフルネス（例：無選択の意識）～

- 呼吸、身体、思考、音、感情において瞬間瞬間に現れるもの（または、支配的なもの）に対して注意を向ける。
- 身体や心で繰り返されるパターンに気づく
- 必要に応じて、アンカーとしての呼吸に戻る

3 ステップ呼吸空間法 (3SBS) (MBCT のコアプラクティス/他の MBI にも含まれることが多い)

3 ステップ呼吸空間法 — ガイドを通して主要な学習内容を伝える (主要な特徴 2) :

主要な学習内容は、下記の 3 つのステップに包含されている。各ステップは明確に伝えられる必要がある。自動操縦状態から抜け出し、以下の 3 ステップを行う :

- ステップ 1. **気づく**— 今この体験 (思考、感情、身体感覚) を認識し、受け止める
- ステップ 2. **集中する**— 呼吸 (身体の特定の部位で感じられる) に注意を向ける
- ステップ 3. **広げる**— 呼吸の感覚をアンカーとして使いながら、注意を身体全体へ広げる。その際、知覚される体験に対してオープンになる

3 ステップ呼吸空間法 — ガイドをする際に考慮すべき要素 (主要な特徴 3) :

姿勢に関するガイド— 背筋を伸ばして、威厳のある姿勢になることの大切さを伝える。この姿勢が難しい場合 (例えば、困難な状況において追加の 3SBS を使用する場合は、その時の姿勢に気づくところから始める。

ガイド中に、3 ステップの練習を正確に伝えること。

注 :

3SBS や他の練習を自宅で実施し、日常生活に組み込むことができるように、参加者は説明を受ける必要がある。この点に関しては、領域 5 (インタラクティブなインクワイアリーと教訓的な教えを使ったコーステーマの伝達) で評価される。3SBS に関して、指導のポイントを以下に示す。

- **生活に組み込むための土台作りをする**— 参加者が特定の活動に練習を連結できるように促す
- まず練習をしてみる。その後、フリップチャートを使って 3 つのステップについて説明することは有効である
- **最初の一步として 3SBS をしてみることを奨励する** (例 : 困難を感じたり混乱したりした時、セッション中に強い感情について探った時、今この瞬間に再びつながる必要がある時、などにこの 3SBS を使う)
- 8 週間のプログラムを通して、3SBS の**適用について明確にする** (詳細は Segal et al, 2013 を参照)

マインドフル・ムーブメント

マインドフル・ムーブメント — ガイドを通して主要な学習内容を伝える (主要な特徴 2) :

- ボディスキャンの体験を土台にして、どのように身体感覚に注意を向け、そこに留まるかについて学ぶ
- 日常生活での様々な身体の動きについて気づく
- 好意的に身体と関わる
- ムーブメントや姿勢を通して、日常の経験やプロセスを体現していく
- いつもの習慣が展開していくのを観察する
- 感情に向き合うのと同じような方法で、身体の限界や強い感覚に対しても向き合う。身体の動きが感情をどのように変えるかを体験する
- 身体的限界を含め、今この瞬間を受け入れることを学び体験する。新しい方法で痛みに関わることを学ぶ
- 自分を大切にす新しい方法を学ぶ

マインドフル・ムーブメント — ガイドをする際に考慮すべき要素 (主要な特徴 3) :

身体に対して敬意をもって安全に練習できるように配慮することは、とても重要である

- 練習の始めに、身体の限界に向き合う方法について明確で正確なガイドをする
- 練習中、安全な範囲内で身体に向き合うことへの注意を散りばめる
- 特に、以下についてのガイドをする
 - ・示されたポーズを自分なりに順応させる
 - ・インストラクターや他の参加者がどのくらい長くポーズを保持しているかに関係なく、自分に適した時間だけポーズを保持する
 - ・指示されたポーズを無理にとらない。何か別のポーズをとってもよいし、座位や臥位でポーズをイメージしてもよい。
- 参加者に常に十分注意するように促す
- 自分の身体の知恵に耳を傾け、ガイドよりもそれを優先させることを促す
- 自分自身や他の人と競わないように注意する

～ 呼吸に関するガイド ～

呼吸に関する有用なガイドは、下記を含む

- 一般的には、身体を動かす意図をもった時に息を吸い、実際に動かす際に息を吐き出すようにガイドする。
- 身体を動かす際に、最も自然に感じられる方法で、自由かつ十分に呼吸することを促す
- ポーズをとりながらリラックスをし、強い刺激を感じる部位に息を入れるようにガイドする

瞬間瞬間の体験に対して詳細な気づきが得られるようなガイドは、下記を含む

- 練習の中で十分なスペースを確保する
 - ・ポーズにしっかり留まる
 - ・一つのポーズの影響を自覚できるように、次のポーズまでの間に休みを入れる
- 「探求・探索・発見」と「受容・あるがまま・一緒にいる」の間にある創造的な境界を探るよう促す

領域5：インタラクティブなインクワイアリーと教訓的な教えを使ったコーステーマの伝達

概要：この領域では、コーステーマをインタラクティブに伝えるスキルを評価する。テーマは、明確に強調されたり、暗に提示されたりする。この領域には、インクワイアリー、グループディスカッション、物語や詩の使用、グループエクササイズの前、セッションやコースのテーマに参加者を方向づける、教訓的な指導が含まれる。各セッションの大部分は、インタラクティブな指導で占められる。例えば、セッションおよび自宅でのマインドフルネス練習の振り返りやインクワイアリー、グループエクササイズやその後の体験の振り返り、インタラクティブで参加型の教訓的指導などがある。このような体験への探索は、プログラムを超えた人間の心の習慣とパターンへの気づきにつながる。セッション中に、参加者が抱える困難（回避、苦痛、感情的反応など）が現れる時は、コースのテーマを伝える重要な機会になる。このような瞬間へのインストラクターの働きかけは、全体的な評価、特にこの領域で重視される。

この領域を評価するには、次の4つの主要な特徴を考慮する必要がある：

1. 体験に焦点を当てるー 直接体験した中にある様々な要素やそれらの相互作用に気づけるようにサポートする。セッションのテーマを伝える際は、参加者が直接体験したことと関連づける
2. インクワイアリーの際は、内容よりはプロセスに重点を置いてレイヤーを移動する（直接体験、直接体験に関する振り返り、広範な学びへ関連づける）
3. 様々な指導法（インクワイアリー、教訓的教え、グループで行う体験的エクササイズ、物語、詩、行動的技法など）を用いた上手な指導を通して学習テーマを伝える
4. 流暢さ、自信、安定感

注

- i. コース　　テーマはコースの全要素を通して伝えられるが、この領域はインクワイアリー、教訓的な教え、グループエクササイズの前に関するスキルだけに焦点を当てている。
- ii. この領域は、テーマを伝えるスキルを評価する。なお、テーマ自体が存在しているかは、領域1（範囲、セッションカリキュラムのペース配分と運営）で評価される。
- iii. マインドフルネスの体現は、インタラクティブな指導の重要な土台であり、領域3（マインドフルネスの体現）で評価される。
- iv. インクワイアリーは、インストラクターと参加者の関係（領域2 - 関係スキル）およびグループの上手な運営（領域6 - グループ学習環境の保持）に依存する。これらの領域で検討しておくことが、領域5での評価に必要なものである。

これらの点に関する例を次ページの表で示す。

評価する際、主要な特徴と併記されている能力レベルを使用する。

領域 5 : インタラクティブなインクワイアリーと教訓的な教えを通したコーステーマの伝達 (続き)

	例
不適 Incompetent	<p>指導のプロセスは不明瞭であり、マインドフルネスに基づく指導の原則と矛盾している。</p> <p>例：インストラクターは、参加者が直接した体験の中から特定の要素を引き出そうとしていない。インストラクターは指導内容に精通していない。教訓的な指導、ディスカッション、説得が多すぎる。インクワイアリーは悪影響を及ぼす可能性がある。</p>
初級 Beginner	<p>4つの主要な特徴の少なくとも1つは望ましいレベルであるが、他の主要な特徴においては不十分である。</p> <p>例：参加者が直接体験した中から特定の側面を引き出す試みが全く一貫していない（インストラクターは、参加者から直接体験を引き出すが、それをテーマに組み込んで教えることはしない）。幾つかのテーマを伝えるが、一貫性がない。退屈で、融通性に欠いた指導スタイルである。指導は参加者の生活に良い影響を与えないと思えない。</p>
準中級 Advanced Beginner	<p>4つの主要な特徴のうち少なくとも2つは望ましいレベルであるが、他の主要な特徴ではそのレベルに達していない。指導の仕方は間違っていないが、基本的なことだけしかできていない。参加者の安全は損なわれず、インクワイアリーは参加者を傷つけるような側面がない。</p> <p>例：参加者が直接体験した具体的な側面を指導テーマと統合させている。しかし、テーマを伝達するには、柔軟性や明確さが欠けている。指導内容にまだ精通しておらず、参加者との関連づけができていない。幾つかの学習テーマを伝えているが、基本レベルに留まっている。</p>
中級 Competent	<p>多少の問題はあるが、全ての主要な特徴において良好なレベルである。</p> <p>例：参加者にとって理解できるようにテーマが指導されている。インストラクターは、様々な教授法を効果的に採用して学習テーマを伝えている。インストラクターはプログラムの内容に精通しているが、参加者の体験をプログラムの内容に完全に統合できていない。</p>
準上級 Proficient	<p>全ての主要な特徴が一貫して見られる。</p> <p>例：インストラクターはプログラムに深く精通している。参加者が体験したことは、十分に指導内容と統合されている。指導が「生き生きして」おり、参加者が学んでいることは明らかである。学習テーマを強調するために、創造的で説得力のある指導方法が用いられている。</p>
上級 Advanced	<p>全ての主要な特徴が高いレベルである。</p> <p>例：参加者が体験したことから、気づきを繊細かつ正確に引き出している。インストラクターはグループと対話し、参加しながら体験と一緒に探求している。指導のテーマは大変分かりやすく、魅力のある方法で伝えられている。また、そのテーマは参加者とインストラクターの体験に関連づけられている。インストラクターは指導内容に関して様々な観点で精通している。指導は生き活きとして、魅力的である。評価者が改善点を指摘することは困難である。</p>

領域6：グループ学習環境の保持

概要：全ての指導はグループの中で行われる。そのため、効果的なファシリテイトができれば、グループが各参加者の探求を普遍性へと結びつけていく媒体になる。インストラクターは、グループを包み込むような器（すなわち、学習環境）を作り上げ、その中で効果的な指導をすることができる。インストラクターは、a)適切なリーダーシップをとる、b)グループの安全、信頼、境界の問題に対して十分な配慮をする、c)グループの中での各個人を考慮しながら、個人とグループ全体のニーズに関してバランスをとる、d)グループでの深まりを通して普遍的な学習テーマを導き出す、e)グループの形成、発展、終結の様々な段階においてグループの成長に関与する、を通してグループに適切に関わる。インストラクターは、グループの雰囲気や特性の変化に対して適切に「合わせ」、つながり、対応することができる。

この領域を評価するには、次の4つの主要な特徴を考慮する必要がある。

1. 学習環境ー 基本ルール、境界、秘密などの問題を慎重に管理することで、安全で豊かな学習環境を創造・維持している。なお、この学習環境は、参加者が探索し、危険を冒すところでもある
2. グループの成長ー 8週間を通して、グループの成長を促すために明確な管理をする（特に、プログラムの開始時、終了時、困難に向き合う時）
3. 個人レベルから普遍性へとつなげるー 誰もがもつ普遍性へと探求をつなげるために、一貫した学習プロセスに導く
4. リーダーシップスタイルー インストラクターの意見を参加者に押し付けずに、「包容力」を保持しつつも威厳と説得力を示す

これらの点に関する例を次ページの表で示す。

評価する際、主要な特徴と併記されている能力レベルを使用する。

領域6：グループ学習環境の保持（続き）

	例
不適 Incompetent	グループ学習環境は、効果的でも安全でもない。
初級 Beginner	4つの主要な特徴の少なくとも1つは望ましいレベルであるが、他の主要な特徴ではそのレベルに達していない。 例：インストラクターはグループの境界や安全に関して十分配慮しておらず、グループの成長段階やプロセスを管理する能力が欠けている。リーダーシップスタイルは効果的でない、または不適切である。参加者個人の話を普遍的な学習テーマへとつなげる働きかけが欠けている。
準中級 Advanced Beginner	4つの主要な特徴のうち少なくとも2つは望ましいレベルであるが、他の主要な特徴ではそのレベルに達していない。指導の仕方は間違っていないが、基本的なことだけしかできていない。参加者の安全は損なわれず、プロセスのどの側面も参加者にとって危険ではない。 例：グループプロセスの管理において一貫していないところがある。インクワイアリーのやり方は、特定の個人に過度に集中しているためグループ全体の気づきまで広げることができない。グループ全体での気づきが指導内容と明確に統合されていない。リーダーシップスタイルは適切であるが、あまり「効果的」ではない。グループの学習環境の「保持」に関して一貫性がない。
中級 Competent	多少の問題はあるが、全ての主要な特徴において良好なレベルである。 例：グループ全体の感性和気づきが高まり、学びにつながっている。安全性に関して適切に対処できている。学習環境はうまく管理され、各参加者は学習プロセスに関与できている。個人の体験がより広い文脈での学習につながっている。インストラクターは明確かつ上手にリーダーシップを発揮している。
準上級 Proficient	全ての主要な特徴が一貫して見られる。 例：インストラクターは、グループの学習環境に関して優れた能力を発揮している。インストラクターは、グループの中で生まれた問題と気づきを上手につなぎ合わせつつ、適切にグループに関わっている。個人の話から普遍的なテーマに敬意をもってスムーズに移行している。リーダーシップは自信に満ちており、魅力的で力強い。
上級 Advanced	全ての主要な特徴が高いレベルである。 インストラクターは、各参加者のニーズを満たしながら、グループ全体に対して上手に対応している。非常に魅力的なリーダーシップをとっており、評価者が指摘できる改善点は見当たらない。

引用・参考文献

- Blacker, M, Meleo-Meyer, F., Kabat-Zinn, J, Santorelli, S. (2015). *Stress Reduction Clinic Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) Curriculum Guide*. Center for Mindfulness in Medicine, Health Care and Society, University of Massachusetts Medical School.
- Blacker, M, Stahl, R. & Meleo-Meyer, F. (2006). *Clinical Applications of Mindfulness-Based Inquiry: Working with Stress, Change and Identity*. Handout from workshop at Center for Mindfulness, Massachusetts annual conference 'Integrating Mindfulness-Based Interventions into Medicine, Health Care, and Society.'
- Center for Mindfulness (CFM) (2004). *Mindfulness-Based Professional Education and Training Programs*, Centre for Mindfulness in Medicine, Health Care and Society, University of Massachusetts Medical School.
- Coelho, H. F., Canter, P. H., & Ernst, E. (2007). Mindfulness-based cognitive therapy: Evaluating current evidence and informing future research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75, 1000-1005.
- Crane, R. S. (2009). *Mindfulness-Based Cognitive Therapy: Distinctive Features*. London: Routledge.
- Crane, R.S., Kuyken, W., Hastings, R.P., Rothwell, N., & Williams, J.M.G. (2010). Training Teachers to Deliver Mindfulness-Based Interventions: Learning from the UK Experience. *Mindfulness*. 1(2), 74-86.
- Crane, R.S., Kuyken, W.J., Williams, M.G., Hastings, R.P., Cooper, L., & Fennell, M.J.V. (2012). Competence in Teaching Mindfulness-Based Courses: Concepts, Development and Assessment. *Mindfulness*. 3(1), 76-84.
- Crane, R.S., Eames, C., Kuyken, W., Hastings, R. P., Williams, J.M.G., Bartley, T., Evans, A., Silverton, S., Soulsby, J.G., Surawy, C. (2013). Development and validation of the Mindfulness-Based Interventions – Teaching Assessment Criteria (MBI:TAC). *Assessment*, 20, 681-688, doi: 10.1177/1073191113490790.
- Crane, R.S.; & Kuyken, W. (2013). The Implementation of Mindfulness-Based Cognitive Therapy: Learning From the UK Health Service Experience. *Mindfulness*. 4(3), 246-254.
- Crane, R.S. (2014). Some Reflections on Being Good, On Not Being Good and On Just Being, *Mindfulness*. Advanced Online Publication: DOI 10.1007/s12671-014-0350-y.
- Crane, R.S., Stanley, S., Rooney, M., Bartley, T., Cooper, C., Mardula, J. (2014). Disciplined Improvisation: characteristics of inquiry in mindfulness-based teaching, *Mindfulness*. Advanced Online Publication: DOI 10.1007/s12671-014-0361-8.
- Drefus, H. L. & Drefus, S. E. (1986). *Mind Over Machine: The power of human intuition and experience in the age of computers*. New York: Free Press.
- Evans, A., Crane, R., Cooper, L., Mardula, J., Wilks, J., Surawy, C., Kenny, M. & Kuyken, W. (2014). A Framework for Supervision for Mindfulness-Based Teachers: a Space for Embodied Mutual Inquiry. *Mindfulness*, 6:292, DOI 10.1007/s12671-014-0292-4.
- Jung, C. G. (1928). *Contributions to Analytical Psychology*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New York: Dell Publishing.

- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present and Future. *Clinical Psychology Science and Practice, 10*, 144-156.
- Kabat-Zinn, J., & Santorelli, S., (2005). *Mindfulness-Based Stress Reduction Professional Training Manual*. Center for Mindfulness in Medicine, Health Care and Society, University of Massachusetts Medical School.
- McCown, D. Reibel, D. & Micozzi, M. S. (2010). *Teaching Mindfulness: A practical guide for clinicians and educators*. New York: Springer.
- Rycroft-Malone, J., Anderson, R., Crane, R.S., Gibson, A., Gradinger, F., Owen Griffiths, H., Mercer, S., Kuyken, W. (2014). Accessibility and implementation in UK services of an effective depression relapse prevention programme – mindfulness-based cognitive therapy (MBCT): ASPIRE study protocol, *Implementation Science 9*:62
- Rycroft-Malone J, Gradinger F, Griffiths HO, Crane R, Gibson A, Mercer S, Kuyken, W (2017) Accessibility and implementation in the UK NHS services of an effective depression relapse prevention programme: learning from mindfulness-based cognitive therapy through a mixed-methods study. *Health Serv Deliv Res 5* (14)
- Santorelli, S. (1999). *Heal Thy Self: Lessons on Mindfulness in Medicine*, New York: Bell Tower.
- Segal, Z. V., Teasdale, J. D., Williams, J. M. G., & Gemar, M. C. (2002a). The mindfulness-based cognitive therapy adherence scale: Inter-rater reliability, adherence to protocol and treatment distinctiveness. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 9*, 131-138.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002b). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford Press.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2013). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse (Second Edition)*. New York: Guilford Press.
- Sharpless, B. A. & Barber, J. P. (2009). A conceptual and empirical review of the meaning, measurement, development, and teaching of intervention competence in clinical psychology. *Clinical Psychology Review, 29*, 47-56.
- Williams, J.M.G., Crane, R.S., Soulsby, J.S. (2007). *The Mindfulness-based Curriculum in Practice: Summary outline, intentions and rationale for practices*. Bangor and Oxford University, unpublished handout.
- Williams, J.M.G. (2008). Mindfulness, Depression and Modes of Mind. *Cognitive Therapy Research, 32*, 721-733.
- Williams, J.M.G., Fennell, M.J.V., Barnhofer, T., Crane, R.S. & Silverton, S. (2015). *Mindfulness-Based Cognitive Therapy with People at Risk of Suicide*, Guilford.

謝辞

我々は、下記の方々に対して感謝を述べたい。

Jon Kabat-Zinn、Saki Santorelli、Melissa Blacker、Ferris Urbanowski、Pam Erdmann はじめ、マサチューセッツ・マインドフルネスセンターのインストラクターに感謝したい。我々の MBI 指導の根底には、彼らからのサポート、励まし、訓練、リトリート、スーパービジョンが息づいている。彼らから、マインドフルネスのインストラクターに求められる精神と厳格さを教えて頂いた。また、英国における治療の主流において高い質を維持することが可能であることも明示して頂いた。

Thorsten Barnhoffer、Trish Bartley、Alison Evans に対しては、この基準作成の早い段階で試行した経験を共有して頂いたことに感謝する。

Michael Chaskalson、Cindy Cooper、David Elias、Eluned Gold、Mariel Jones、Jody Mardula、Sholto Radford、Bethan Roberts、Sarah Silverton に対しては、この基準を使用した経験（2010年12月）を通して改良に大きく貢献して頂いたことに感謝する。

この基準に関する研究のために、指導記録の使用を許可して頂いた大学院生に感謝する。

改訂版認知療法尺度(Revised Cognitive Therapy Scale, 2001)を参考にすることを許可して頂いた I.A. James, I.M. Blackburn & F.K. Reichelt に感謝する。

Halley Cohen の卓越した原稿編集に感謝する。

マインドフルネス指導能力の評価

インストラクター：

セッション番号（第 回）と実施日：

評価者：

評価した日：

録画を使って観察

現場で観察

サマリーシート (MINDFULNESS-BASED INTERVENTIONS: TEACHING ASSESSMENT CRITERIA)

領域	主要な特徴 (質的なフィードバックに関しては、 次ページを使用する)	不適	初級	準中級	中級	準上級	上級
		1	2	3	4	5	6
セッションカリキュラムの 適用範囲、ペース配分、 構成	カリキュラムの遵守 遵守における対応性と柔軟性 テーマと内容に関する適切性 インストラクター、部屋、資料の準備 セッションの流れや進行ペース						
対人スキル	真正性と効力 つながりと受容 思いやりと温かさ 興味と尊重 相互関係						
マインドフルネスの体現	今この瞬間への集中 今この瞬間への応答性 落ち着きと活力 ありのままにいる 自分らしさ						
マインドフルネス練習の ガイド	言葉づかいー正確さと広がり 各練習の主要学習の伝達 考慮すべき特定の要素						
インタラクティブなインク ワイアリーと教訓的な教え を通したコーステーマの 伝達	体験への焦点づけ インクワイアリーのレイヤー 指導スキルと学習内容の伝達 流暢さ						
グループ学習環境の保持	学習環境 グループの成長 普遍性へのつながり リーダーシップスタイル						

コメントシート (MINDFULNESS-BASED INTERVENTIONS: TEACHING ASSESSMENT CRITERIA)

領域		良い点	改善点
1	セッションカリキュラムの適用範囲、ペース配分、構成		
2	対人スキル		
3	マインドフルネスの体現		
4	マインドフルネス練習のガイド		
5	インタラクティブなインクワイアリーと教訓的な教えを通じたコーステーマの伝達		
6	グループ学習環境の保持		