

マインドフルネスに基づく介入：教授・学習の手引き（MBI:TLC）
マインドフルネス・プログラム講師の内省的実践
Gemma M. Griffith, Rebecca S. Crane, Karunavira, and Lynn Koerbel

謝辞

本書の編集およびさまざまな提案によるサポートをいただいた Jaqui Barnett, Gwénola Herbertte, Sophie Sansom, Jem Shackelford ならびに Alison Yiangou に感謝いたします。

特に、TLC という略語を最初に提案した Jem Shackelford には、深くお礼申し上げます。

引用元

Griffith G.M., Crane, R.S. Karunavira, & Koerbel, L. (2021). The Mindfulness-Based Interventions: Teaching and Learning Companion (MBI:TLC). In R.S. Crane, Karunavira, & G.M. Griffith (Eds.), Essential resources for mindfulness teachers. Routledge.

翻訳

安藝 森央 (AKI Morio)、稲吉 玲美 (INAYOSHI Remi)、宮本 賢也 (MIYAMOTO Kenya)、山田 裕子 (YAMADA Yuko) にて翻訳を行い、マインドフルネス講師ネットワーク (Mindfulness Teachers Network JAPAN) メンバーの助言・支援を受けた。

マインドフルネスに基づく介入：教授・学習の手引き (MBI:TLC)

MBI:TLC（本書では略称 'TLC' を用いる）の目的は、マインドフルネスに基づくプログラム (Mindfulness-based program; 以下、MBP) の講師の内省的実践を支援することである。これは、講師トレーニングを始めたばかりの講師から、何年も教えている講師まで、あらゆる段階の講師に役立つように設計されている。内省的実践は、MBP を誠実に教えるために必要不可欠なものである。うまくいっていることを確認し、教えるときに避けられない課題を探求するためのスペースを与えてくれる。

この手引きにおける振り返りのためのガイドは、マインドフルネスに基づく介入を基礎としている。Teaching Assessment Criteria (MBI:TAC: Crane et al., 2018) は、教える際のスキルについて示し、MBP 講師を評価するために世界中で使用されている。

内省的実践とは

MBP 講師であることは、深く個人的なレベルで私たちに多くのことを要求する。内省的実践へうまく取り組むことは、我々の成長の鍵となる。効果的な振り返りには、クリティカル・シンキングの要素が必要である。それは、オープンな振り返りにおける分析と質問の組み合わせであり、身体、感情、認知といった私たちのシステム全体との関わりを包含している。

振り返りのスキルを成長させることは、それ自体が学びのプロセスである。そこでは、個人的なマインドフルネスの実践、教える実践、自分自身の日常生活、抱いている価値観、ソーシャル・コンディショニングなどに関わることを含んでいることが重要である。クリティカルな振り返りのスキルの成長は、MBP の文脈での学びを可能にする鍵であり、MBP 講師が、フォーマルなトレーニングの実践にとどまらず、継続的に内省的実践と自己評価を行う文化を担うために役に立つ。このようにして、この分野の倫理と誠実さは草の根レベルで保たれている。

* (訳者注) ソーシャル・コンディショニングとは、ある社会の人々が、自分の住む社会によって承認される方法で考え、信じ、感じ、反応するように条件付けられるプロセスのことである。ここでは、講師が出自とする文化的・個人的背景のことをさす。

振り返りには、いくつかの主要なポイントがある。

- さまざまな視点から問題を見ることを促し、自分自身の価値観、思い込み、偏見、視点を理解し、精査する助けとなる。
- 学びにつながる — 考え方や状況に対する理解を変えることで、現在にそぐわない態度や考え方、行動を捨てることにつながるかもしれない。すなわち、振り返りは、人として、MBP 講師としての成長の一部なのである。
- 能動的な学びのプロセスであり、思考や行動以上のものである。
- 振り返りでは、MBP を教えることにジレンマや困難、問題がないわけではないことを認識する。
- 直線的なプロセスではなく、振り返りが新たなアイデアの発展につながり、それが次の学びの段階の計画に生かされるという循環的なものである。MBP の講師として、私たちはインクワイアリをファシリテートする訓練を受けている。

友好的かつ好奇心をもって関わる今ここでの体験、体験への関わり、そして気づきのより広い意味合いという 3 層を持つインクワイアリのプロセスは、美しく効果的な内省的システムである (Segal et al. 2013) 私たちが参加者 (そして私たち自身!) に望むことは、このように体験を探求する方法が、私たちの人生と関わる際の自然なデフォルトの方法となることである。

TLC は MBP の講師としての自分の成長をどのようにサポートしてくれるのか

- MBP 講師としての個人的なプロセスやスキルの成長を振り返るための構造を提供する。
- TLC は、MBI:TAC の 6 つの領域と主要なポイントに対応しつつも、それがもつ評価の側面への「脅威」がないため、MBI:TAC への優しい導入または足がかりとして機能する。
- 継続的な成長をサポートするための実践的なガイダンスを提供している。TLC が紹介されている書籍の章には、さらに実践の参考になる情報やリソースがある (Griffith et al., 2021)。
- 自身が教えたときに起きた、難しかった体験について振り返ることができるセクションがある。これは、TLC と組み合わせることも、必要に応じて個別に使用することもできる。教える際の困難な瞬間や不快な瞬間は、もしそれらをより深い内省のために使用すれば、豊かな学びをもたらしてくれる。
- TLC では、自分の強みを振り返ることも奨励している。これは、過度に批判的になりがちな傾向を抑え、自信を築き、どうすればさらに成長できるかについての理解を深めるのに役立ち得る。

TLC は、トレーニング中だけでなく、それ以降もずっと手引きとなるようにデザインされている。TLC がサポートするのは、講師としての自分自身のプロセスという内面的な感覚から、教えるスキルを自己省察するプロセス、つまり、「内側から外へ」感じる方法だ。TLC は、同僚やスーパーバイザーとのディスカッションのベースとして使用することができる。内省の際、批判や賞賛が生じたことを認識し、身体や感情の反応に気づく、といったように、自己内省をマインドフルネス実践の一部として扱うようにしながら、何度も繰り返し使うことができる。私たちは当然、可能な限り上手に教えたいと願っているが、同時に、その時その時で、自分自身のありのままの姿を認めることも重要であることを忘れてはならない。TLC を使えば、「良い」MBP 講師でありたいという自然な（そして健全な）願いを、それに振り回されるのではなく、優しく意識したうえで抱き続けることができるのである。

TLC は、MBI:TAC が目的とする「評価」に重点を置くことなく、MBP を教えるスキルにより精通するための「足がかり」として機能する。時間をかけて TLC と関わっていくうちに、この文書で示された提案を超えて、振り返りの仕方を調整したいと思うかもしれない。そのような段階になったら、MBI:TAC の全文に目を向けるとよい。MBI:TAC には各領域の詳細が記載されている (mbitac.bangor.ac.uk を参照)。

TLC の使い方

TLC に取り組む前に、短い瞑想実践を行い、自分自身をグラウンディングさせることも有効であろう。良し悪しの判断をしがちであったり頑張りすぎたりする傾向がある人には、特に重要なことかもしれない。これは、講師としての内面的なプロセスに関すること、つま

り、良し悪しを判断したり他人と自分を比較したりする方法ではなく、物事への「内側から外への」感じ方に関することである。

例えば「私は体現するのが苦手だ」というような概念や、そこから特定のテーマについて芋づる式に浮かんでくるような、例えば「実践を体現できないのなら、教えるべきではない」といった考えに、心がとられることに気づく。このような場合には、いったん間を取り、考えることから体の感覚を直接感じることにシフトしてみる。思考にとられることは、今ここの直接的な体験にどのような影響を与えるのだろうか。たとえば、教えている際にミスをした記憶がよみがえった場合、胸が沈むような感覚やお腹がザワザワと落ち着かない感覚を伴うことがある。これらはすべて豊かな情報であり、振り返りや記録に役立てることができる。

自分が教えたときのことを振り返るとき、思考がより狭い範囲での判断モードに移っていないかに気づく。人間の心を考えると、判断はほとんど避けられないもので、これはしばしば不快に感じることもある。そのような判断はできるだけ軽くとどめておき、そのプロセスから離れ、後で戻るといった選択肢とともに、マインドフルな間をとる。優れた教え方や効果的な教え方に気づき、それらを振り返る際にも同様に、心をオープンにし、こうした肯定的な判断も軽くとどめておく。最後に、MBPの講師になろうとする人は誰もが（著者も含めて！）、同じような疑問や疑念を抱いていることを忘れないこと。TLCから離れ、準備ができたならまた戻ってくることもできる。また、TLCを使用した結果、教える際に生じた困った出来事が気になってしまう場合は、Atkins and Murphy (1993)のモデルに目を向けて、そのことを振り返ることもできる（教えるうえでの困難な事例を振り返るための「ハウツー」ガイドは12ページ）。

MBI:TACは教えるプロセスを6つのスキル・能力の領域で示しており、これはTLCにも反映されている。各セクションは1つの領域をカバーし、その中の主要なポイントを簡単に説明している。表を埋めていくことで、各領域における自身の強みと成長の余地のある部分について振り返る（「はい、間違いなくやっています」から「このポイントについて考えたこともありませんでした」まで、現在の段階に最も近いと思われるボックスにチェックを入れる）。

この瞬間に最も正直で的確に感じられるカテゴリー、直感的に最も近いと感じられるカテゴリーを選ぶ。学びのプロセスは継続的な成長のひとつであり、誰もがどこかで始めることであることを心にとどめておく。チェックボックスへの記入の仕方に、正解も不正解もない。外部からの評価や、他人が自分の指導をどう評価するかを気にすることなく、自身にとって「正しい」と感じられるものを選択する。TLCの目的は、一歩立ち止まって自己を振り返り、MBPの講師としての実践と成長をサポートすることである。

各表の下にはスペースがあり、2つのセクションに分かれている。「強み」では、その領域における自身の強みを振り返ってみる。難しく感じることもあるだろうが、いつもポジティブな点を見つけて記述するようにする。「成長の余地のある箇所」では、培うと役に立つスキルを振り返ってみる。書籍の章(Griffith et al., 2021)には、各領域に特化した参考文献のリストも掲載されている。

この成長プロセスを助けるものとして、日記をつけることも推奨される。表を埋めていく過程で、教える際の具体的なポイントや疑問が生じた場合（例えば、「自分が体現できているかどうかを知るにはどうしたらいいか」といった大きな疑問から、「参加者が到着する前に椅子が用意されていることを確認する必要がある」といった実践的で細やかなポイント

まで)、自分自身や仲間、あるいはスーパーバイザーとより深く振り返るのに役立つために、それらを書き留めておく。また、何を書くべきか迷ったときはそのことに気づき、それでいいのだと認める。寧ろ、その迷いそのものを、より深い自己内省に向けるために使う。

この内省的実践の一環として、プロセスそのものを意識し、このように自己内省することのようなものであるかに気づく。自分が読むためだけのものであることを忘れず、何にも縛られず自由に書いてよいものである。

カテゴリーのポイント

以下は、カテゴリーの説明である。これらを軽く心にとどめておく。ここでは、正しいとか間違っているとかではなく、今この瞬間の主観的な体験の側面を捉えている。

もしかしたら、カテゴリーが示すところの中間にいると感じるかもしれない。その場合は、表中のカテゴリーの間にチェックを入れる。

自身の振り返りのプロセス、学び、そして成長のサポートにつながるよう、このプロセスを自由に、そして直感的に使う。

「はい、間違いなく」

このカテゴリーは、MBP を教える際の主要なポイントとしてこのことを認識していること、教える際にはこのことが一貫して存在していること、まだ探求されるべき微調整があるかもしれないが、この主要なポイントにおいて自分の能力に自信を持っていることを表している。

「はい、ときどきは」

これは、主要なポイントを認識し、教える際にそれが定期的に存在することを表しているが、一貫性がない場合もある。あるいは、このポイントは一貫して実践に存在するが、それを大幅に改善できるのではないかという内省的な感覚がある。

「はい、ただし、かなりまれです」

この主要なポイントを半分以下の時間しか適用していないか、非常に一貫性がないか、このことについて自信を持っていない。あるいは、このことに取り組み始めたばかりかもしれない。

MBP を教える中で、このことに慣れ親しみ、それを培うことを学ぶプロセスにいることを認識している。

「いいえ、まだです」

MBP を教えるということの一環としてこのポイントを認識しているが、まだ適用できておらず、取り組みたいと思っている。

「わかりません」

このカテゴリーは、主要なポイントについて馴染みがなく、おそらく以前は考えもしなかったものである場合、MBP を教える際にこれを含めるかどうかまだわからない場合、あるいはこのポイントを実践する機会がまだない場合のためのものである。

領域 1: 各セッションのカリキュラムの範囲、ペース、構造

主要なポイント

- 1) **カリキュラムの遵守**：MBP コースのカリキュラムに沿ってクラスを教えている（例：Kabat-Zinn et al.2021、MBCT、Segal et al.2013）。
- 2) **応答性**：セッション・プランと、その場で生じるニーズのバランスについて、動的なバランスが適切に取られている。例えば、セッション 1 で、グループから「困難への対処」が強いテーマとして浮上した場合、セッション 1 の特定の意図を失うことなく、これを適切に取り入れることができる。生じた対話が特に実り多いものであれば、それに必要なスペースを確保し、セッションが首尾一貫して完結するよう、残りのスケジュールを柔軟に組み直すことができる。
- 3) **テーマや内容を適切に組み込んでいること**：中核的なテーマから離れることなく、安全にセッションを教えることができる。（例：初期のセッションで、難しい強烈な感覚に積極的に注意を向けるよう促すことは不適切である）。
- 4) **事前準備**：すべての材料が準備され、手元にある。セッション・プランが整っており、参加者が到着する前に部屋やオンラインのスペースが準備されている。
- 5) **ペース**：セッションのリズムと流れに、参加者がテーマを理解し、内省するための十分なスペースがある。進行は、急ぐこともなく、参加者の助けにならないほど遅くもない。

	領域 1 の主要なポイント	はい、間違いなく	はい、ときどきは	はい、ただし、かなりまれです	いいえ、まだです	わかりません
1	当該コースのカリキュラムを遵守しているか。					
2	そのセッションのカリキュラムをカバーしつつ、クラスのニーズに柔軟に、応答性よく対応することをバランス良く行えているか。					
3	コースのテーマや背景を適切に紹介し、必要に応じて柔軟に対応できているか。					
4	クラスを行うための準備が十分になされているか（例：タイムテーブル、必要なものがすべて手元にあるか、部屋の準備）。					

5	クラスは適切なペースで進行しているか。例えば、特定の問題に時間を取られすぎること無く、参加者が学ぶためのスペースを確保しているか。					
---	---	--	--	--	--	--

強み

--

成長の余地がある点

--

領域 2: 関係性のスキル

主要なポイント

- 1) **真正性**：偽りのない本来の自分と一致し、参加者との関係において調和がとれてオープンな状態で教えている。参加者一人ひとり、あるいはグループ全体への対応は、「こうあるべき」という認知的な観点からではなく、その瞬間に生じたものに応じたものとして生まれてくる。
- 2) **つながりと受容**：参加者が話していることに対し、内容的にも感情的にも「調律を合わせるように耳を傾け」、その場に反映させることで、自分自身と参加者を受け入れる感覚を育む。
- 3) **コンパッションと温かさ**：参加者に対し、偽りのない心からの温かさとコンパッションを伝えている。これは、気配り、励まし、困難な場面では思いやりをもって関わること、参加者の体験につながる「同じ仲間である人間」として存在することを通して現れる。
- 4) **好奇心と敬意**：参加者が自分なりの方法で参加することを奨励するという一貫したメッセージを伝え、参加者一人ひとりに脆弱性や限界があることを尊重することで、参加者が、講師からの専門知識に頼るのではなく、自分自身の体験を積極的に探究することを促す。参加者の体験がどのように展開されるかについて、純粋な好奇心を示す。
- 5) **相互性**：人間みんなが持ち合わせる脆弱性があることを強調しながら、講師も参加者とともに探求し、ともに旅をするという感覚を伝える。

	領域 2 の主要なポイント	はい、間違いなく	はい、ときどきは	はい、ただし、かなりまれです	いいえ、まだです	わかりません
1	偽りのないありのままの自分で参加者と関わっているか。					
2	参加者の世界に「調律を合わせるように耳を傾け」、正確かつ共感的な理解を伝えているか。					
3	参加者が話をしているときに、そこに全ての注意を向け、温かくコンパッションを伴う態度で接しているか。					

4	参加者の体験に純粋に好奇心を持ち、 個々人が持つ脆弱性や気づきのプロセスを尊重することができるか。					
5	自分もその一員となり、参加者のなか でともに探索する感覚を育んでいる か。					

強み

成長の余地がある点

領域3：マインドフルネスの体現

主要なポイント

- 1) **今この瞬間に焦点を当てる**：セッション中、心身がグラウンディングしていて、身体がどっしりと安定している（しかし、硬直していない）。これは、話すリズムや声の高さにも現れ、マインドフルネスが身体的に現れ、参加者に「知覚」されている。
- 2) **今この瞬間への対応**：マインドフルな対応を、自分の内面で生じていること（思考、感情、身体感覚など）や、自分の外側・セッションのスペースの中で生じていること（カリキュラムの問題、参加者、グループのプロセスなど）に対して行っている。瞬間、瞬間に、グループに対してどう対応するかも含まれる。安定した意図を持ってセッションをガイドする。
- 3) **注意深さと安定感を伝える**：セッションの最中（特に困難が生じている時）内側に自動的な反応が生じることがあるが、それを十分に認識した上で、注意深さと活力とともに、安定感を伝えることができる。不安定性、脆弱性、不確実性に心をオープンに、受け入れ、自動反応するのではなく、対応することで、不快な状況下でも安定感と活力を伝えることができる。
- 4) **マインドフルな態度の質**：判断にとらわれないこと（参加者それぞれと個々人の体験に友好的な眼差しを向ける姿勢を育む）、忍耐強いこと（物事はそれ自体の持つスピードで展開していくことを受け入れるという態度で、今この瞬間に関わる）、頑張りすぎないこと（物事をあるがままに受け入れ、変えようとしな）、受容すること（自分、他人、経験に対して親切な存在感を示す）と言った、マインドフルな態度の基礎を伝えている。
- 5) **講師が自然体であること**：自分にしかない、ありのままの自分の、自然なスタイルを通して教え、そこには自分自身の人となりがある。マインドフルな人はこうあるべきという「ペルソナ」をつけて教えるのではなく、ありのままの自分と自らの実践から自然体で教えている。

	領域3の主要なポイント	はい、間違いなく	はい、ときどきは	はい、ただし、かなりまれです	いいえ、まだです	わかりません
1	教えるとき、心身がグラウンディングしていて、身体が安定し、今この瞬間に集中しているか。					
2	教えるとき、内的、外的な体験にマインドフルに対応しているか。					

3	クラス上の困難な場面で、安定感と注意深さを保ち、グラウンディングした感覚を持って教えることができるか。					
4	教える際に、受容し、頑張りすぎず、判断に囚われず、忍耐強くあるという態度を伝えられているか。					
5	偽りのない「ありのままの自分」の状態から教えていると感じるか。					

強み

成長の余地がある点

領域 4: マインドフルネスの実践をガイドすること

主要なポイント

- 1) 言葉は正確でありながら、十分な間を与えていること：どの実践でも、以下の3つの要素が揃っている。
 - a. 参加者が体験のどの側面に注意を向けるべきかを明示していること。
 - b. 心がさまようプロセス（以下、マインドワンダリング）と上手に付き合う方法についてガイドしていること（その際、マインドワンダリングが生じるのは自然なプロセスであることを強調している）。例えば、この自然な動きに気づき、優しく意識を元のところに戻す方法など。参加者がガイドと関わることができるように、実践の中で静かな間を設けること。そのガイドが自分に適さない場合は、参加者自身で自分なりに内容を調整しながら実践を行ってよい旨を明確に伝えること。
 - c. どのような態度（例：むやみに頑張りすぎないこと、優しさ、好奇心など）を意識するかを（ガイドの中で）示すこと。
- 2) 各マインドフルネス実践の主要な学びを参加者が活用できるようにすること：講師は、各マインドフルネス実践の中核的な意図を認識しており、暗に示される教えと明示的な教えの双方のプロセスを通じて、この学びを参加者に明示している。
- 3) 各実践をガイドする際に配慮すべき具体的な要素が明確であること：例えば、ボディスキャンでは、特定の体の部位を探索する前に、必ず体全体へのグラウンディングから始めること、さまざまな体験を挙げる（例：感覚が非常に強いかもしれないし、感覚がないかもしれない）、安全性とトラウマへの配慮に常に気を配ること、などである。

これらの具体的な要素については、MBI:TAC (Crane, 2018) に参考になるまとめがある。

	領域4の主要なポイント	はい、間違いなく	はい、ときどきは	はい、ただし、かなりまれです	いいえ、まだです	わかりません
1	それぞれのマインドフルネス実践において、注意（の向け方）、マインドワンダリング、態度について明確なガイドをしているか。					
2	それぞれの実践における中核的な意図を認識し、ガイドの中でそれらを明確に伝えているか。					

3	実践のガイドにおいて、配慮すべき要素が含まれているか。					
---	-----------------------------	--	--	--	--	--

強み

--

成長の余地がある点

--

領域5：インクワイアリと訓話を通した、コーステーマの伝達

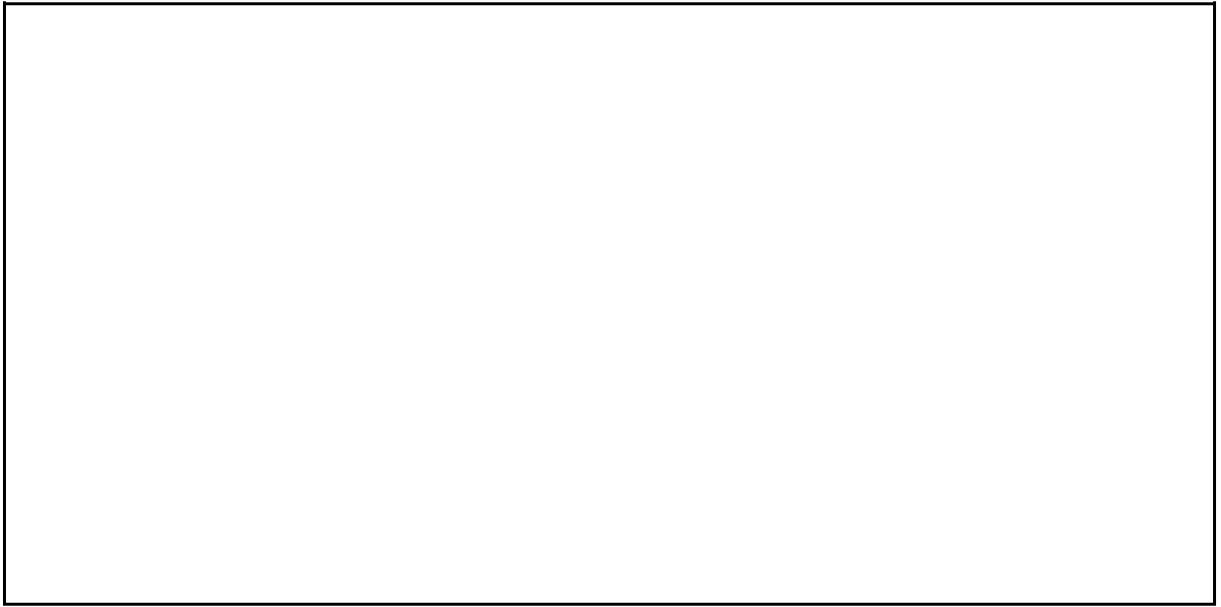
主要なポイント

- 1) **体験に焦点を当てる**: 参加者が自身の直接的な体験（特に身体感覚を強調する）につながるようサポートし、今この瞬間の体験のさまざまな要素（思考、身体感覚、感情）に意識を向けるよう促す。参加者が抽象的、概念的になり始めたら、直接的な体験に引き戻し、しかし誘導する方向を固定せず、体験を探求するためにオープンクエスチョンを使用する。
- 2) **インクワイアリの「3つの層」すべてを用いている**: これは、直線的な問い方ではなく、創発的で、軽いタッチで行われる。
 - a. 第1層: 参加者の直接的な体験。例: 「何に気づきましたか。」 「身体感覚はどの様でしたか。」 「何か関連した思考が浮かんできましたか。」などと質問する。
 - b. 第2層: 参加者が直接的な体験とどの様に関わるか。特定の体験に対して参加者が抱いている内的な関連性についてインクワイアリを行う。例: 「心が彷徨った時、どの様に感じましたか」 「その落ち着かない感覚は、言葉にした今、どの様に感じていますか」 「その実践において、そわそわした感じにどの様に対応しましたか」
 - c. 第3層: 参加者の発言を、適切な際には、プログラムのテーマやさらに広い生活一般に結びつける。参加者に、心がハッとする瞬間を観察させ、そのつながりを自分のものにする様に促す。これは、実践と広い生活の間のつながりへ招待する様に行う。例: 「頑張りすぎることは、あなたの生活のどこかで出てきたことはありますか」 重要なのは、参加者からその学びが生まれる様にし、その後ポイントを指摘するのがより良い（そうすべき、と我々は考えている）。対話によっては第1層、第2層だけカバーしているものもあるがそれで十分である。
- 3) **学びのテーマを伝えること**: この主要なポイントは多くの要素を含む、つまり、学びを可能にするために様々な教えの戦略を描くことができる、ということである。教訓を用いることもあれば、心理教育をする場合、定説に結びつけて伝える場合もあるし、お話、詩、比喩といった体験を関与させることもできる。色々な小道具を教える時に使うことができる（フリップチャート、付箋、お絵描き道具など）。
- 4) **流暢さ**: 流れる様に直感的に、そして主なテーマに関する自身の知識から自然と教えることができる能力のことである。
- 5) **効果的な教え**: この主要ポイントは、講師の教えが参加者の学びを効率的に可能にしているかどうか、という点である。例: 参加者はどの程度積極的にセッションに参加していたか。参加者が学びの内容を個人的な経験と統合しているのを感じられたか、など。

	領域5の主要なポイント	はい、間違いなく	はい、ときどきは	はい、ただし、かなりまれです	いいえ、まだです	わかりません
1	対話の中で、参加者を直接的な体験にうまく引き戻し、大枠から外れさせない様にできているか。					
2	セッションの中で、インクワイアリの3層を認識し、適切にそれらを行き来しているか。					
3	コースのテーマを教える際に、体験的な学びを効果的に行える様にしているか。					
4	プログラムのテーマについて、自分の知識や理解に自信を感じているか。これらを流暢に伝えられるか。					
5	私の教えは効果的か：参加者の学びが生まれる様にできているか。					

強み

成長の余地がある点



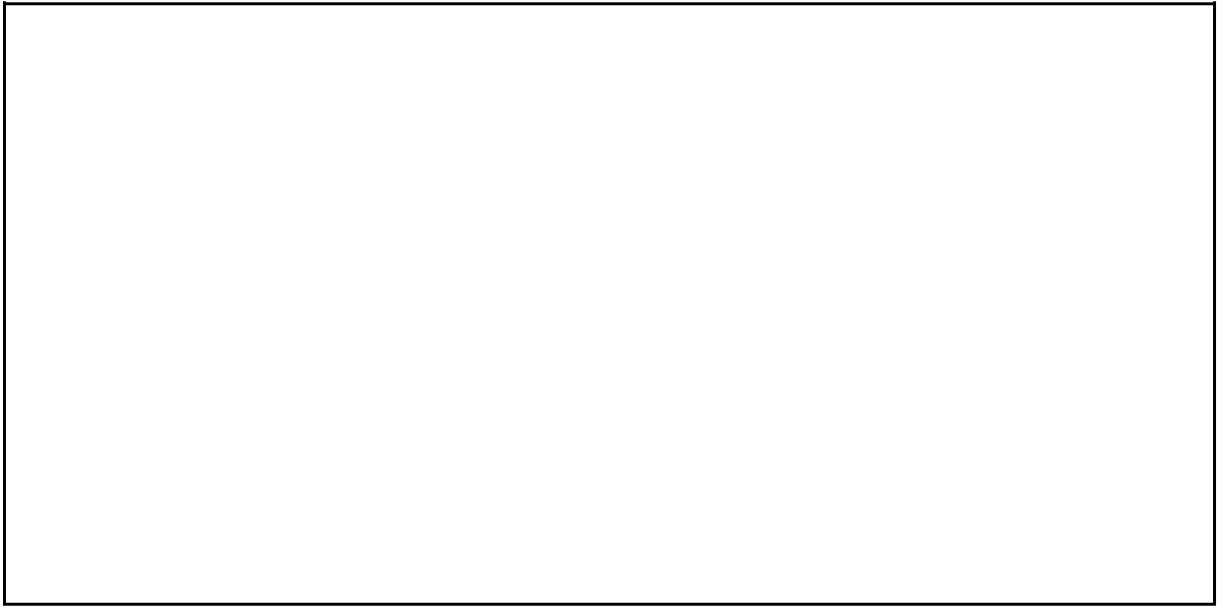
領域6：グループで学ぶ環境を保持する

主要なポイント

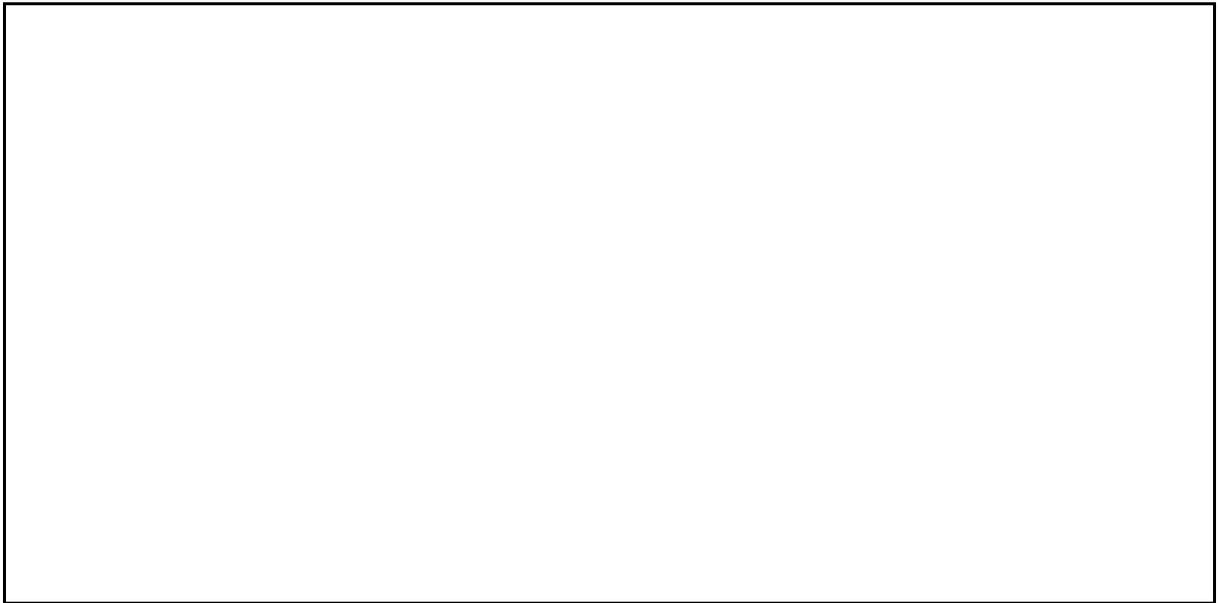
- 1) **安全な学習の場を確保する**：守秘義務やスケジュール遵守といった、グループにおける明確な境界と基本的なルールにより、参加者が安全だと感じられる環境を作る (Griffith et al, 2019)。
- 2) **グループの成長**：グループの始まりと終わり、グループ内のダイナミクスを上手に管理するなど、学びの可能性が高まるようなやり方で、グループの発展プロセスの中核的な部分を取り扱う。これには、グループ全体のサポートになるような方法での、難しい参加者への関わりを含む。
- 3) **個人的なプロセスから普遍的なプロセスへ**：クラスで現れてきたことを元に、人間のもつ傾向やパターンの普遍的な性質を明らかにし、個人的な体験と普遍的な体験の相互関連性への気づきを促す。例えば、インクワイアリの過程で、参加者の一人が注意がそれることについて話したとき、「私たち」や「私たちの」という言葉を使い（例えば、「私たちは誰も、心がさ迷うことがある」）個人の体験をより広い学習ポイントにつなげる。一人の参加者の話を扱っている間も、グループ全体を意識しておく。
- 4) **リーダーシップのスタイル**：講師としての信頼性は、自分自身が実際に実践を積み重ねている経験から引き出されており、参加者とともに旅をしているという感覚を、自信をもって伝えることができる。

	領域6の主要なポイント	はい、間違いなく	はい、ときどきは	はい、ただし、かなりまれです	いいえ、まだです	わかりません
1	コース全体を通して、安全で効果的な場を保っているか。					
2	グループにおける発展のプロセスの重要な点を認識し、教える際にそれを適用することができるか。					
3	個人がシェアしてくれた体験を元に、普遍的なプロセスにグループの注意を向けることが、一貫してできているか。					
4	自らのリーダーシップのスタイルは、信頼感を与えるものでありながら、上下関係を感じさせないものであるか。					

強み

A large, empty rectangular box with a black border, intended for writing the strengths of a subject or organization.

成長の余地がある点

A large, empty rectangular box with a black border, intended for writing points where there is room for growth or improvement.

教える際の困難な体験をどのように振り返るか

MBI-TLC は、自らの、現時点での教えるスキルと学びの成長について振り返るための補助ツールとして設計されている。しかし、教える上で難しさや不快さを感じた体験について振り返りたいときはどうか。特にこのタイプの内省的実践を行うために、Atkins と Murphy (1993) のモデルを推奨する。このモデルは元々、難しい専門的な問題について振り返るためのサポートとして作られたもので、MBP を教えるということ振り返るのにも非常に適している。このモデルは、TLC の幾つかの側面と組み合わせ使用することができるが、完全に対応するわけではない。ただし、中核的なスキルを振り返る際に、このモデルから一部の原則が有効かもしれない。このセクションは、教える際に生じた不快または難しい体験を消化し、そこから学ぶ時間をとるために、単独で用いることができるかもしれない。

自身の個人的なプロセスや、教えている際のある瞬間に立ち現れてくるテーマについて、より深い内省的実践のためのフレームワークとして、モデルを参考にする。このように教えている際に起こった困難な、または不快な出来事について振り返ることにより、自らの脆弱性や、おそらく、教える際に度々起こる「自分で自分の邪魔をする」といった私たちの習慣的なパターンについても向き合うことを迫られる。自分の中に生じているプロセスに、やさしさと注意を向ける。以下はモデルの説明と(図1)、教えることが難しかった経験を振り返るために筆者(GG)がこのモデルをどのように使っているかの実施例である。

認識する

モデルのなかの「認識する」ステージから始まる。振り返ることによりその出来事から生じる体験に気づく。特に、その出来事の瞬間、または、振り返りをしているに生じている感情、思考、身体感覚に重点を置く。

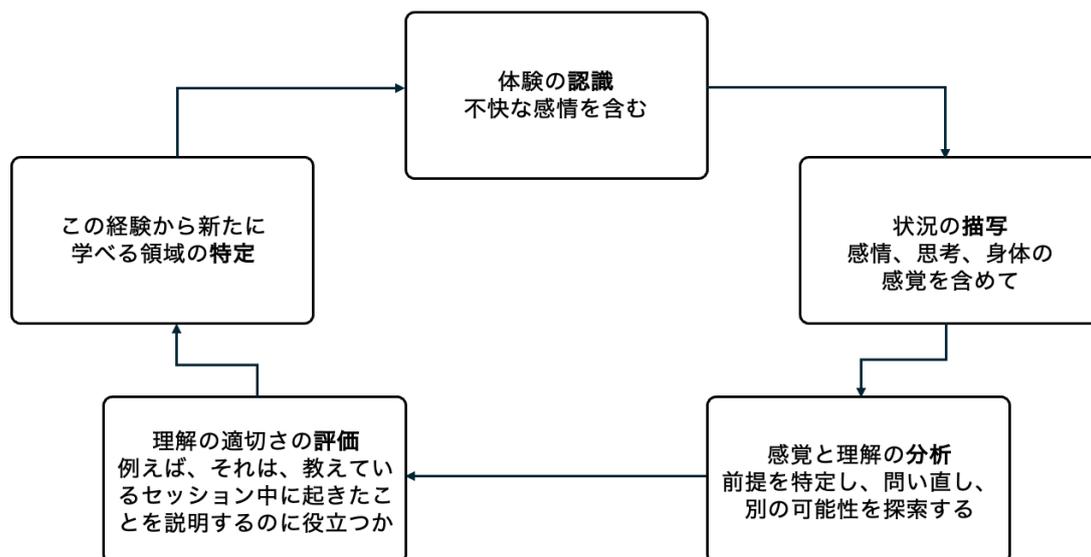


図1 Atkins と Murphy (1993)の内省的実践モデル、MBP 講師向けに部分的に調整

例：MBSR コースのセッション 1 で、一人の参加者が、多く話すという事があった。彼は、何度も職場に関する物語の詳細に入り込み、これによりセッションの中心的テーマに向けるべき時間が無くなっていった。彼が、グループの時間を消費していつていることについて、不快に感じ始めた。私はまた、自分の心が彷徨い、「この人をどのように進行に沿った方向に導き、この物語を早く終わらせることができるだろうか」といったことを考えていることに気づいた。私はグループの他の人々への影響を心配した。胃とあごに緊張を感じ始め、そこには、「まあ、彼が話し終えるのを待たなければならない」といった諦めの感覚があった。セッション中には、何が適切な対応なのか、不安でよくわからなかった。このことを振り返っている今、私には不確かな感じがあり、自信はあまりないが、その根底には、これらの不快な感覚を感じても「大丈夫だ」と安定した感じがある。

描写する

ここでは、実際の詳細な背景が説明される — 主要な出来事は何か。自分がしたことは何か。他の人がしたことは何か。

例：これはセッション 1 だったので、グループはまだ初期の形成段階にあり、グループの規範がまだ確立されていなかった。参加者のほとんどが女性の中で、その話していた方は男性だった。彼は職場で困難な時期を過ごしていることを話し、最初に一人一言話した際や、ボディスキャン後のインクワイアリの中でもこのことを詳しく話した。彼が話し始めるとすぐに、彼が「物語」モードに入っていることがわかり、それが彼の体にどのように現れているかについて尋ねることができるスペースを探したが、割り込みでないと感じられる適切なスペースを見つけることができなかった。後になっても彼はこの話題に戻ってきた — その後、他の参加者が職場に関する話を共有し始め、私が話を元に戻すまで、5分ほど続いた。彼が話しているときに他の参加者が退屈しているように見えた。彼が詳しく話し始めたとき、私はちょっと諦めの気持ちを感じ始めた（これは私の習慣パターンの一部で、ある種の「フリーズ」モードに似ている）、これは不快な経験だった。彼が話し終えたあと、私は彼を体験的なモードに誘導し、同時にその話の内容はよくある体験であるとフォローした。

分析する

この段階では、その出来事について浮かんだ考えを分析する — それは実際に正しいものか、それともそのように認識されたというに過ぎないものか。

例：講師として、どのようにクラスを進めて、カリキュラムをカバーしたいかという期待感をもっている — 参加者はこれを認識していないでしょう。参加者たちは、その一人の人が職場のことを沢山はなすことについて、私と同じようには不安を感じていなかったかもしれない。実際に、何人かはその話に加わったのであり、興味を引かれた人もいる話だった。私には他の参加者が退屈そうだと思えたが、彼らが何を感じていたのかは分からない。私がまた思うのは、彼はグループ内での自分の立ち位置を確立しようとしていたことで、それはグループの正常なプロセスの一部だと言える。ただし、これも、正しい理解かはわからない

い。これはまた、私の習慣的なパターンにつながっている — 自分にとって、アサーティブになったり、話を妨げたりすることは難しく、誰かが話しをしている時は最後まで話をさせ（それがグループにとって助けにならない場合でも）、自然に話が止まったタイミングで元の軌道に戻すほうが楽に感じる。

評価する

ステップ3で行った分析がどの程度有効だったか — その分析は、起きたことや、その出来事について自分が感じた不快さを、どのように説明しているか。この困難に取り組むために、どのようなステップを踏むことができるだろうか。

例：直接的な働きかけはしたくないというこの習慣的なパターンは認知しており、それを面と向かって扱うことは、自らのコンフォートゾーンを出ることになり、講師として指示的になるため、容易ではない。このケースでは、そうすべきかもしれないし、そうではないかもしれない。彼個人に直接的な働きかけするには早すぎるかもしれない、基本的には「正しい」対応だったと思うが、より指示的な働きかけをするほうが助けになったかもという思いもある。同時に、彼はグループ内で自らの立ち位置を探している最中で、グループの規範が確立するにつれて、職場の話をする傾向は減るかもしれない。

特定する

ここで、振り返りのプロセスから生まれた学びを特定する。将来的に、同様の状況が発生した場合、どのように対応するか。

例：短期的に、このコースでは、クラスの中で他の人にも体験を共有してもらうよう、まだ話をしていない人にも話してもらうような働きかけを頻繁に行うようにする。そして、この参加者の振る舞いが他の参加者にとって問題になっていないかに気を配る。現段階ではそれを判断するには時期尚早である。先々コースを行う際には、セッション1で「グループの同意」を話す際に、よく聞くことを強調し、「クラスの中で、この瞬間のここで起きている体験にみなさんの注意を戻すよう促すことがあるかもしれません。そのようなことがあっても、これは個人的な批判ではなく、一緒にマインドフルネスを探求するためです」というようなことを説明し、予め、物語モードに入らないようにする。私自身、クラスの中や、日常生活の双方において、このことについての習慣的なパターンを探求する必要がある。— しかし、どの様にすべきかはまだわかりません。次のマインドフルネスのスーパービジョンで、スーパーバイザーに相談してみたいと思う。

参考文献

Atkins, S., & Murphy, K. (1993) 'Reflection: a review of the literature'. *Journal of Advanced Nursing*, vol. 18, pp. 1188–1192.

Griffith, G. M., Bartley, T., & Crane, R. S. (2019). The inside out group model: Teaching groups in mindfulness-based programs. *Mindfulness*, 10(7), 1315–1327. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-1093-6>

Kabat-Zinn, J., Koerbel, L., & Meleo-Meyer, F. (2021). Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) Training and Curriculum Guide 2021. (Eds.). [Unpublished manuscript].

Segal, Z. V., Williams, J.M.G. & Teasdale, J. (2013). Mindfulness-based cognitive therapy for depression (2nd ed). The Guilford Press.

Crane, R. S., Soulsby, J.G., Kuyken, W., Williams, J. M. G., & Eames, C. (2017). The Bangor, Exeter & Oxford Mindfulness-Based Interventions Teaching Assessment Criteria (MBI:TAC) for assessing the competence and adherence of mindfulness-based class-based teaching. Retrieved from mbitac.bangor.ac.uk

MBI:TAC の見つけ方

MBI:TAC はオンラインから無料でダウンロードすることができる (mbitac.bangor.ac.uk)。MBI:TLC を単独で使用することもできるが、自身の振り返りを深めたい場合は、MBI:TAC に各キーポイントの詳細が検討されているのでそちらを参照のこと。

APPENDIX 2: 実践のガイドにおける要素 (MBI:TAC より)

レーズン・エクササイズ／食べる瞑想

実践のガイドやインクワイアリを通して、参加者が主要な学びを活用できるようにする (主要なポイント 2)

- マインドフルに意識していることと自動操縦の違いを体験する。自動操縦状態になっていると、気分の変化やストレスの高まりに気づくことができない。レーズン・エクササイズは、見るべきものが他にもあること、人生には我々の好み、先入観、推論、意見、理論よりも多くのものがあること、最も日常的な活動でさえも、スローダウンすることでそれらを変えることができること、そして、体験に対して「好奇心」を持ち、開かれた注意を向けることで、今まで見えていなかった側面を体験することができること、体験自体が異なるものになることを認識するのに役立つ。
- 直接的な体験へ注意を向けることで、新たな感じ方が発見され、日常の出来事や行動への関わり方が潜在的に変化する。
- いまこの瞬間こそが、何かを知ることができる唯一の時間である。このような食べ方と通常の食べ方との間には違いがある。食べ物にまつわる衝動は無意識で、強力で、コントロールできないことが多い。マインドフルネスの実践によって、このことをより明確に理解することができる。
- こころはどのようにさまようか、その様子を体験する。こころは常に、今この瞬間の体験から記憶、より深い理解、物語などへと連想していくが、我々は、こころがどこに向かっているのかを認識することはあまりなく、ほとんどの場合において、自分のこころが向かう先を選択することもない。我々は常日頃から、いかにして無意識のうちに困難な心理状態に容易く陥ってしまうかを経験しているものである。過去を分析し、未来を心配することは、我々の「第二の天性」かもしれない。
- マインドフルネス瞑想は、専門的で高尚な活動ではなく、ごく普通に、いつでも利用できるものであることを認識する。

レーズン・エクササイズ／食べる瞑想 - ガイドの際に配慮すべき要素 (主要なポイント 3)。

- 衛生面への配慮 — スプーン、清潔なボウル、新しい箱のレーズンを使用する。参加者にキッチンペーパーを手渡し、目の前でひとりずつにレーズンを配る。
- レーズンは食べずに他の感覚で探求する、という選択肢を提示する。
- 参加者に提供するレーズンは、1つだけ、または2、3つから選択する。
- レーズンを複数用いる場合は、次のようなガイドを行うことができる：最初の1つは、体験している感覚を言葉に出してもらおうような、グループとしての対話的

なガイドをする。こうすることで、参加者は何を求められているかがわかりやすくなる。2つ目は、ガイドとともに静かに食べてもらう。3つ目は、ガイドなしで完全に静かな状態で行う。（もし1つだけ用いるのであれば、ガイドとともに静かに食べてもらう。）

- 参加者に、これはレーズンだと知っているということを手放し、代わりに、子どもが初めて体験するように、この体験を「新鮮なものとして」見てもらう。
- 科学者が調査するように、好奇心、興味、探究心を持つ態度をうながす。
- インクワイアリでは、参加者とともに探求することができる領域がいくつかある。
 - 体験の感覚について、五感から直接的に気づくことをうながす。
 - このエクササイズでの体験は、普段のレーズンを食べる体験とどのように違っただろうかという観察をうながす。
 - 我々の心の性質、一般的な注意の払い方、そしてそれが我々のウェルビーイングとどのように関係しているかについて、観察した結果をグループで出し合うのを助ける。
- エクササイズを途中で止めることを含む、許可や選択肢、実践の適用方法を、ガイド全体を通して上手に提供する。

ボディスキャン

ガイドを通して、参加者が主要な学びを活用できるようにする（主要なポイント 2）

- 直接的な体験に基づく身体感覚への理解。
- どのように注意を向けているかについて意図的になることを学ぶ。
- マインドワンダリングが生じたとき、それと上手に関わる（そのことを認識し、注意をもどす）。
- 自分自身をケアする（自分自身に選択肢を与える）ことにより、困難（眠気、不快さなど）を扱う方法についてガイドする。困難を問題とみなさず、実践を止める、身体を動かしたり姿勢を変えたりする、意識をニュートラルなものへと向けるといったことをしても良いと伝える。
- 何も変える必要はなく、達成すべき目標もなく、体の正しい感じ方もなく、ただ身体に注意を向け、瞬間、瞬間に物事がどうなっているかに気づいている。
- 身体感覚や、退屈さやいらだち、衝動などを含む心理状態に気づき、異なる関係を取り始めるためのガイドを行う。

ボディスキャンガイドの際に配慮すべき要素（主要なポイント3）

- 講師は、部屋が安全であるかどうかを見渡すことができ、参加者を見守ることができ、参加者に自分の声が届き、かつ自分自身のボディスキャンの実践につながるることができるポジションをとる。
- 横になる、仰向けの状態で頭と両足を少し高くする（無重力ポジション）、座る、立つなど、姿勢の選択肢を提示することから始める。目を開ける、姿勢を変える（特に、凍りつくような感覚や、じっとしていなければならないような感覚を避けるため）といった選択肢も含む。毛布があると安心したり守られている感覚を持てることもある。
- 始まりと終わりには、身体全体に注意を向ける。
- 身体感覚の細部にまで細やかな注意を向ける。感覚を表す言葉の例を挙げる（暖かい、冷たい、重い、ピリピリする、しびれる、心地よい、軽いなど）。
- 注意を安定させるため、あるいは圧倒されたときに、いつでもニュートラルなアンカーに戻ったり、目を開いたりできるように選択肢を与える。実践の間、このことをガイドにてリマインドする。
- 特定の感情や感覚がないことも、それがあつことと同じくらい重要であることを伝える。
- ある身体の部位への注意を手放してから、次の部位に注意を移すようにガイドする。あるいは、次の部位に注意を移すときに意識の連続性を明確に伝える。
- 「もしご自身にとってよさそうであれば...」「今、意識を向けるとどのような感じがするのでしょうか...」など、参加者がどこに、どのように注意を向けるべきかを選択できるような丁寧な言葉で、正確に案内する。
- 体の一部を細かく意識するような、気づきの範囲を狭めるガイドと、胴体や全身などより広い範囲を意識するような、気づきの範囲を広げるガイドを使い分ける。
- 実践中、注意が逸れた際に対処するためのガイドを定期的に入れる。思考や感情が呼び起こされるかもしれないことを認める。それらを追い出す必要はなく、ただ探求している身体の部分に戻る。
- 感覚は変化するものであることを認識する。それは、生じたり消えたり、しばらく留まったり、強まったり和らいだり、あるときは微かに、またあるときはより強く変化する。
- 身体感覚を遠くから眺めるのではなく、参加者が直接「身体感覚と共にある」状態になるようなガイドを行う。
- 共にある、許す、受け入れるというようなニュアンスを感じさせるガイドと、探求心、好奇心、活力、冒険のニュアンスを感じさせるガイドのバランスをとる。

座る瞑想（注意:この実践の形式や長さは、そのセッションやプログラムを通して徐々に具体的に発展していく。）実践形態の忠実性や、実践とセッションの意図との整合性を評価することは、領域 1)で扱われる。

ガイドを通じて、重要な学びを得られるようにする（主要なポイント 2）：

- 身体感覚、音、その他の特定の焦点の感覚を通して、今この瞬間にとどまる。
- マインドワンダリングに上手に対処する。
- 優しさを学ぶ、好奇心を促す、受容を学ぶ。
- マインドフルな「物事の感じ方 (feel of things)」 (快・不快・ニュートラル) と、それに対する反応に気づく。
- 嫌悪感、『それを望んでいない感じ』に気づく。
- 注意の柔軟性を高めていく (ボディスキャンから) : 注意の焦点を広げる / 絞る
- 体験の自然な流れにマインドフルである。
- 十分に体験とともにあることと、観察者としてのスタンスをとることを同時に育む。
- 体験を、心の中でつけたラベルやその体験に関する物語などとは区別して、ありのままに受け止めることを学ぶ。
- 心の中で繰り返されるパターンを観察し、それらがどのように発展し、展開されていくのか等を学ぶ。
- 人間の体験の本質をより深く見るようになる。
- 自分自身をケアすることを学ぶ：つまり、圧倒されていることや「低覚醒状態」であることに気づく。姿勢を変えたり、目を開いたり、より深く意図的な呼吸で活力をもたらしたり、実践を止めたり変えたりすることで対応する。

ガイドの際に配慮すべき要素（主要なポイント 3）：

姿勢…

- 実践の意図を確立し、「あることモード」をじっくりと育む時間への移行を促進するために、椅子やスツール、クッションを使った助けになる姿勢について実践的な情報を提供する。

アンカー…

- 体験の特定の側面を使って、今この瞬間にアンカーを定める。信頼でき、アクセスしやすく、ニュートラルなアンカーを選ぶためのガイドを与える。例えば、足、手、接地面（腰や座面）、呼吸、音など。セッションの回を重ねるごとに、参加者に様々なアンカーの影響を試みる機会を多く提供する。
- アンカーについて考えるのではなく、アンカーと直接つながることを促す言葉を使う。

身体感覚…

- アンカーからの移動 — アンカーの感覚（または耳からの感覚や音）を中心に気づきを広げ、身体全体の感覚を意識する — どのように／どこに注意を向けるかについて、明確なガイドを提供する。
- 身体的または感情的な原因から生じる不快さ、痛み、激しい感覚に対処するための選択肢を明確にガイドする。

音…

- 音が流れてきて去っていくのをそのまま受け取る、音を音として聞く（例：音の大きさ、音色、長さなどに気づく）：音を心の中の出来事として認識する、音の直接的な体験に加えられた意味の層があることに気づく。

思考と感情…

- 浮かんできては去っていく、音に関わるのと同じように、思考に関わる。
- 繰り返されるパターンと、それらがどのように心の中で展開し、再生されるかを眺める。
- ここで意図されていることを示すために、メタファーを使う。
- 困難を認識する（思考をどのように「見るべきか」という具体的な考えを定めない）。
- 心が不安定になったり、注意が散漫になったりしたときに戻るためのアンカーを使う。
- 感情にまで注意の範囲を広げ、それらを言葉にし、身体感覚として生じていることを確認する。

体験の全領域に対するマインドフルネス（つまり、無選択の気づき（choiceless awareness））…。

- 呼吸、身体、思考、音、感情など、瞬間瞬間に生じるもの、意識の前面に立ち上がってくるものに、オープンな注意を向けること。
- 身体と心に繰り返し起こるパターンに気づく。
- 必要なだけ、何度でも選択したアンカーに戻ってくることを学ぶ。

マインドフルムーブメント

マインドフルムーブメントのガイドの際に配慮すべき要素（主要なポイント2）

- ボディスキャンで築いた基礎をもって、身体感覚・体験に意識を向け、直接その体験の中にある方法を学ぶ。
- 生活の中でもよくあるような、動いている身体に気づいている体験。
- 親しさをもって、体へ関わる。
- ムーブメントや姿勢の中に、人生での経験やプロセスが体現されることを学ぶ。

- 習慣的な自らの傾向が反映されることに気づく。
- 身体的な限界や強度の扱い方を、感情的経験を扱うのと同じように行う。そうすることで、身体のムーブメントが、感情的経験を変化させようことを体験する。
- 身体的な限界を含む、今この瞬間を受容するという営みを学び、体験する。そして痛みと関わる新しい方法を習得する — 完璧なポーズはなく、頑張りすぎる必要はない。むしろ、好奇心や優しさをもってこの体の声に反応し、身体の今日のニーズに合わせてあげられるか。
- 自分自身をケアする新しい方法を習得する。

ガイドの際に考慮すべき要素（主要なポイント 3）

参加者が自らの体に対して安全かつ尊重した態度で実践を行えるようにすることが、ムーブメントの練習をガイドする上で重要な考慮事項である。たとえば 以下のような内容である。

- 実践の最初に、身体的な限界を扱う方法について明確で的確なガイドをする。
- この瞬間の自らの体にとって、安全な限界の内側で動くことを、実践の間に思い出せるように、ガイドを挟む。
- 特に以下の点についてのガイドを提供する。
 - ガイドされている通りに姿勢をとる必要はない、という点。
 - 講師や他の人が姿勢を取っている時間に関係なく、それぞれの参加者にとって適切な時間の長さだけ姿勢を保持することを思い起こさせる。
- 姿勢を取らなかつたり、別の姿勢を取つたり、座つたり横になつたりして姿勢を取っている体を想像してみる、というのでも OK であることを思い起こさせる。
- 失敗するなら安全なサイドで、試行錯誤することを参加者に常に促す。
- 自分の体がもつ叡智に耳を傾け、講師が与えているガイドよりも優先させることを参加者に常に促す。
- 自分自身や他人と争わないことを参加者に思い起こさせる。

呼吸に関するガイド：呼吸に関するガイドに役立つものは、以下のようなものがある。

- 参加者に、どの様な方法でも良いので、自然にできる方法で、十分に、自由に、呼吸するように促す。
- 姿勢の中でリラックスし、一番強い感覚が現れている領域を意識しながら、そこに呼吸を届けるようにガイドする。

ガイドが瞬間、瞬間の体験に詳細に気づきをもたらすような方法で行われている。例えば…

- 「探求する・探索する・発見する」と、「受容する・そのままにする・共にある」の創造的な境界線を探り、発見するように参加者に促す。
- 姿勢の中、あるいは姿勢と姿勢の間にたつぷりとスペースを与え、気づきが詳細になるようにする
- 正確な言葉を使うことで、参加者が、姿勢を「見る」のではなく、内側に焦点を合わせられるようにする。

3ステップ呼吸空間法（3SBS）（MBCTにおける中核的な実践：他のマインドフルネス介入でもたびたび用いられる）

3ステップ呼吸空間法 — ガイドを通じて主な学習ポイントを伝える（主要なポイント2）

学びは実践の三つのステップの中に包含される。

各ステップは明確に伝えられる必要がある。

自動操縦から外に出て準備を整えてから、三つのステップを開始する：

ステップ1.

認識する — その瞬間に生じているあらゆる体験（思考、感情、身体感覚）を認識し、認める。

ステップ2.

注意を集める — 注意を体の特定の部分（例：呼吸、足、手等）に置いたアンカーポイントの感覚に向ける。

ステップ3.

定めたアンカーの感覚に注意を残しながら、体全体に注意を広げ、感じられている体験にオープンになる。

3ステップの呼吸空間法—ガイドの際に考慮すべき要素（主要なポイント3）：

姿勢についてのガイド—背筋が伸びた、堂々とした姿勢になることの重要性を伝える。

これが難しい場合（例：困難な状況で行う3ステップ呼吸空間法をガイドする場合）、姿勢を認識するだけでも助けになると、いうことを参加者に伝えることから始める。

ガイド中は、実践の3つのステップを明確に伝えること。

注記

3ステップ呼吸空間法およびその他の瞑想実践は、参加者がホームワークとして実践し、そのプロセスを日常生活に織り込んでいくことをサポートするような教えるプロセスを伴う必要がある。

この点をどのように伝えるかは領域5（インクワイアリと訓話を通した、コーステーマの伝達）で評価される。

3ステップ呼吸空間法について、この点がどのように注意を向けられるべきかの例を以下に示す：

- 参加者に、この実践を日常生活に織り込むよう、準備をしてもらう — 日常生活の特定の活動とこの実践を紐づける事を促す。まず実際にガイドをして実践し、

その後で三つの部分について説明することが有効である。フリップチャートを使って説明しても良い。

- **参加者に、3ステップ呼吸空間法を、自然と行う最初のステップとして用いるよう促す**（例：何かが困難に感じられたり、混乱を感じたとき：クラスの中で強い感情について探求したり、今この瞬間の体験に再度グラウンディングする必要があるときなどに、3ステップ呼吸空間法を行うことが、そのことを思い出す良い機会になるだろう）。
- **以下を明確にする**：MBCT コース全体を通じて、3ステップ呼吸空間法の使い方について（詳細は Segal et al. 2013 を参照）