



班戈大學、埃克塞特大學、牛津大學

以正念為基礎的介入項目:教學評核標準 (MBI:TAC)

Rebecca Crane*¹, Trish Bartley¹, Catrin Eames³, Alison Evans¹, Melanie Fennell², Margaret Fletcher⁴, Richard Hastings⁵, Karunavira¹, Lynn Koerbel⁶, Kay Octigan⁷, Sophie Sansom¹, Sarah Silverton¹, Judith Soulsby¹, Christina Surawy², Alison Yiangou², Mark Williams², Vici Williams¹, Willem Kuyken²

中文版翻譯: 范明瑛 Michelle Fan 審閱: 胡慧芳 Debbie Hu

參與作者:

概念: Crane, Eames, Hastings, Kuyken,

第一版撰稿: Crane, Eames, Kuyken, Soulsby,

初步研究與開發資金: Eames, Crane, Williams

原始心理計量學研究: Crane, Eames, Kuyken, Hastings, Williams, Bartley, Evans, Silverton, Soulsby, Surawy,

未來版本之編輯與撰稿: Crane, Bartley, Evans, Fennell, Koerbel, Silverton, Soulsby, Kuyken

培訓: Crane, Fletcher, Karunavira, Koerbel, Kuyken, Octigan, Sansom, V. Williams, Yiangou

第一版: 2010

第二版: 2018

第三版: 2021

1. Centre for Mindfulness Research and Practice, Bangor University 班戈大學正念研究與修習中心
2. Oxford Mindfulness Centre, Oxford University 牛津大學牛津正念中心
3. Liverpool John Moores University 利物浦約翰摩爾斯大學
4. East Coast Mindfulness 東岸正念中心
5. Warwick University 渥維克大學
6. Center for Mindfulness, Brown University 布朗大學正念中心
7. Exeter University 埃克塞特大學

*Address for correspondence: 通訊位址:

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

導論

這個評核標準的目的是為了評核以正念為基礎的介入項目 (Mindfulness-Based Interventions, MBIs) 教學的遵循程度和勝任能力。以正念為基礎的介入項目教學評核標準 (MBI:TAC)，是自 2008 年起，在英國以正念減壓 (MBSR)、正念認知療法 (MBCT) 課程環境中開發出來的。在本文中，MBI 指的就是這些課程。這項由班戈大學帶領，埃克塞特大學和牛津大學的正念中心的同事合作開發的工具，現在被用評核 MBIs 的勝任能力和遵循程度；在某些情形，描述用語會依照不同課程的調整而修改。

2021 年新版本著眼於對創傷敏感的回顧，更明確地提及在靜坐修習中可能出現的創傷症狀。此外，隨著 MBI 培訓在全世界展開，需要以更寬廣的角度看待多元性和全球意識的議題，在評核勝任能力和遵循程度時，考慮文化、種族、和群體的差異性。

什麼是介入完整性？

「介入完整性」一詞，用於描述(以正念為基礎的)介入項目按預期實施的程度。廣義而言，這個概念有三個面向：遵循程度、差異性、勝任能力。

1. 「遵循程度」是指教師/治療師在適當時機應用適當「教學/治療內容」的程度，同時也避免導入不屬於同套課程的方法和課程元素。
2. 「差異性」是指一套課程與其他課程的區別程度。
3. 「勝任能力」是較複雜的面向，指的是教師的教學介入的技能。

為什麼仔細檢視正念教學的完整性很重要？確認一套課程的完整性之所以重要，有幾個原因：

1. 在研究實驗中，(依照意圖並充分地確保品質) 教學，是詮釋研究結果的關鍵變項，也可能相當程度影響了學員的學習成果。為了確保這一點，研究實驗管理方，必須導入一個能評核遵循程度、差異性和勝任能力的系統。
2. 這些問題不僅限於研究實驗的情境。培訓情境中，哪些特定技能需要發展，必須十分明確，並有一個評核系統以確保達成培訓目標。
3. 大學認證的，在研究所舉辦的正念教師培訓課程(例如英國班戈大學、牛津大學和埃克塞特大學提供的課程)情境中，教學實踐必須通過正式評核才能獲得學分。因此，評核標準和評核過程必須完全清楚、透明。
4. 評核教學完整性的系統，也是成功推動執行以正念為基礎的介入專案的重要因素。英國國民健保署和其他情境中，委託、使用 MBIs 的情況越來越常見。然而，在推動執行前景看好的介入專案時，也有風險存在——隨著這套介入項目漸受採納，課程的完整性可能被稀釋，因而喪失那些使它充滿潛力的元素。以國際公認的標竿和管理方式評核教學完備度，有助於確保在從研究轉為實踐的過程中，不會發生偏離核心模型的情況 (Crane 和 Kuyken, 2012 年; Rycroft-Malone 等人, 2014 年和 2017 年)。

MBIs 領域正在快速發展。培訓課程必須回應良好實踐的議題，方能在發展中兼顧完整性。上述作者都是英國培育正念教師的三門碩士課程的推動者(班戈大學、埃克塞特大學、牛津大學)。這些課程在培訓中都包含教學勝任能力的評核。顯然，無論是培訓團隊或英國全國，都需要一套堅實的方法，確保培訓結果的一致性和可靠性，進而建立勝任能力的水準標準，如此才算已做好在英國國內推行的準備。

在進行勝任能力評核時，即使在評核標準尚未建立的情況下，我們發現，核心團隊判斷的一致性之高，令人驚訝。然而，仍然有一些挑戰需要面對，尤其是評核標準未清楚敘明，導致培訓學員覺得透明度不足，

也使得最後的成績如何決定一事難以服眾。研究論文(Crane 等, 2013)和〈正念與轉化絕望〉(Williams 等人, 2015)都對MBI:TAC的發展有更深入描述。

對勝任能力的鑒別總是帶有主觀的成分。我們的意圖是建立一個系統, 既能支援形成這些判斷的過程, 也能為過程帶來一定的一致性和透明度。如前文所述, 一套介入專案從初步的願景 (或從對它的研究) 轉化到主流應用的過程中, 可能發生偏離核心模型的情況, 或使模型的效能打折。我們的主要意圖, 是提供有序地結構, 提醒大家什麼才是善巧正念教學的核心。隨著對這個領域的理解不斷進化, 我們也亟欲進行跨文化、跨地域的合作, 以瞭解在過程中, 對創傷和文化的部分, 如何能敏銳覺察與回應。

MBI:TAC研究

MBI:TAC 是第一個為評核正念教學完整性而開發的工具, 其心理測量特性的初步發現十分振奮人心 (詳細報告請參考 Crane 等人, 2013)。這項工具的信度的評核, 在班戈大學、埃克塞特大學、牛津大學三門碩士課程的例行教學評核中進行, 其中一部分學生的教學評核由兩名培訓師獨立評核。評核者間信度的整體組內相關係數(ICC)表現出很高的一致性 ($r = .81, p < .01$)。即使評核者在某一領域見解不同, 平均評分信度仍然非常出色。同樣地, 在此評核工具開發的早期階段可以進行的效度評核也讓人十分看好。

然而, 要厘清MBI:TAC的信度和效度, 還需要在一系列情境中進行進一步研究, 包括當MBIs培訓在全球開展時, 要更深入地瞭解文化差異。另有待研究的領域還包括教學完整性與學員學習成效間的關係、勝任能力與學習成效間的相關性、培訓課程中用以發展核心技能的方法是否有效。

過去15年中, 有關正念的研究蓬勃開展, 主要集中於評核正念課程的成效。然而, 對於如何達到這些成效的教學/學習過程, 卻少有研究。但鑒於教學/學習過程的多面向、複雜、和微妙等特質, 鮮少研究或許也在意料之內。然而, 深入瞭解正向成效如何產生, 對於指引未來發展方向實具重要價值。

教學評核標準的結構

MBI:TAC的六個勝任能力領域：

- 領域 1：課程範圍、節奏和架構
- 領域 2：關係技能
- 領域 3：體現正念
- 領域 4：引導正念修習
- 領域 5：通過互動探詢和講述教學法傳達課程主題
- 領域 6：營造團體學習環境

每個領域都包含多個「關鍵特徵」說明其主要面向, 在每個領域進行評分時必須考慮這些重要特徵。評核一個領域時, 首先要確定是否有表現出關鍵特徵; 然後考慮教學的勝任能力級別。如果教師具備大部分關鍵特徵並使用得宜(即很少錯失可以應用關鍵特徵的相關機會), 則這位教師應該獲得高分評價。MBI:TAC摘要中, 每個領域表格中的「範例」提供指引, 說明在每個領域中, 每個勝任能力級別的教學看起來應該是什麼樣子。這些範例僅供參考, 而非完整的典型樣本。

本手冊針對每個領域內的每個關鍵特徵, 提供更詳細的敘述指引, 應配合與MBI:TAC摘要版本一起使用。

有關正念為基礎的教師勝任能力的未知部分

在發展各領域時, 每個領域代表的所有勝任能力, 對整個發展過程都至關重要。如果缺乏任一種勝任能力, 教學就會有重大的缺陷和落差。此外, 每個領域都代表教學過程中某個獨特的面向。當然, 有些領域內容較多、面向較多, 也會用更多關鍵特徵描述它們。然而, 某些領域是否比其他領域更重要, 尚無定論。現

階段對教學過程理解的發展，還不知道哪些特定勝任能力最能預測學員的成果。因此最後決定在整體組合與彙整評分中，對每個領域一視同仁。

任兩位教師可能都既能遵循適當作法又稱職，但同時在風格和偏重面向上完全不同。鑒於目前尚不清楚教學過程中的偏重或教學風格與學員的成果有什麼關係，因此相關標準容許某種程度的不同。所以評核者的重要守則，就是在看待、判斷他人教學的過程中，維持開放的態度，並承認、摒棄個人的偏見和偏好。如果評核者熟知教師所用的語言，且熟悉課堂的文化/背景，也會很有幫助。這種對語言和文化的熟悉，有助於更細緻地理解教學中所傳達、接收的內容。我們提出了一種評核教學的建議方法(如下)，支持評核者使用直覺加上實證的推斷，建構對於此次教學的評核。

勝任能力標準的限制

請記住，這些評核標準是一種工具，可以支持對教師勝任能力進行一致的評核——這一點很重要。然而，鑒於評核者無法得知全貌，MBI:TAC無法呈現教師全部的能耐與勝任能力。評核者只能觀察教師及他們的行為，據此評核。因此，將這些標準與其他評核方法結合使用，會很有幫助且很重要。例如反思報告，讓教師記錄他們對內在過程的覺察；或是理論作業，請教師展現對基本原理的理解。

須留意的是，有些關鍵領域，就是與教學相關的良好修習實踐，無法藉由直接觀察教學來評核。評核過程的先決條件，是確保正念教學確實是以良好修習實踐為基礎。英國正念教學協會(British Association for Mindfulness-Based Approaches, BAMBA; <https://bamba.org.uk/>) 和國際正念倫理品質網路(International Mindfulness Integrity Network, <http://iminetwork.org/>) 撰寫、議定了良好修習實踐指南。

在對複雜過程的各種元素進行辨別、標記時，可能還有另一個挑戰，就是流於死板；即便評核時，教師能夠對於當下的經驗保持彈性，有回應，又敏銳，是評核的一項重要元素。為防止過分死板的詮釋，評核者除了近距離觀察細節外，也可以時常將注意力帶到更開闊的視角，更能看到團體的進行過程。我們也鼓勵評核者微調個人的覺察，留意個人的反應和喜好等，因為這些偏見可能影響評核的走向。在使用 MBI:TAC 評核他人的初期，若能與經驗豐富的評核者合作，有助於辨識出個人偏見。在大學中使用 MBI:TAC 進行學業成就評核時，會有一位內部審核者、一位外部評核者，作為系統的查驗機制，確保 MBI:TAC 的評核準確公平。

對於新手教師來說，勝任能力的評核經驗，可能會讓新手教師專注在教學的元素上，用「思考」而非「同在」的角度，看待團體的過程。這種情形，在學習內化新技能的自然過程中，在所難免。學習新技能的內化過程，就好像開始時是一堆技術和方法，這些技術和方法逐漸與學習者融為一體，最後自然的與其同在。教師觀看自己教學的錄影，會很有說明；可以利用這段時間反思，那些教學元素構成了教學整體，然後在教學時，優先留心當下此刻的經驗。

請務必牢記一個重點：若評核者使用較高階的勝任能力標準來進行評核時，即表示受評教師有能力在這個標準上進行教學，即使不可避免地有些地方不一致。相反地，若評核者使用較低階的勝任能力標準來進行評核時，表示在評核的當下，受評教師未能展現相關的勝任能力。考慮到這種差異，正念減壓和正念認知培訓課程要求提供全部八堂課程的教學錄影資料，以取樣教師修習實踐的廣度。

使用評核標準時應謹記的原則

在使用這些標準評核勝任能力時，評核者應牢記以下幾個原則：

- 分級制認為勝任能力會隨時間進展，而培訓、修習、回饋可以造就更高的勝任能力。
- 評核者應事先商定 (i) 要評核哪些領域，和 (ii) 評核的單元是什麼(例如引導特定修習和探詢、八周課程的某一元素、一整堂課或是全部八周課程)。如果評核的單元是八周課程的某部分，那麼就不一定會觀察到所有領域的勝任能力或某一領域中所有的關鍵特徵。

- 應以可觀察的資料作為評核的依據。如果有情境性的原因影響了勝任能力的表現，必須知會評核者；若這些情境確實事出有因，評核者可以在評核時將這些原因納入考慮(例如，課程由兩名教師共同授課，或有學員要求將他們對某節課程的參與情形從錄影資料中刪除，或小組中有特別脆弱的成員影響了教師的選擇)。
- 如果預期應該要有某些行為，但這些行為沒有出現，這一點亦可在相關領域中，用於評核。同樣地，受評者的敘述性說明可以指出預期要看到但未出現的事項。這個缺失可能有情境性的原因，因此評核者切勿過急於做出判斷。
- 在一個領域中具備勝任能力並不表示在另一個領域中也具備勝任能力。
- 領域內的勝任能力描述用語是漸進的，即較高階的技能會包括在先前分級中已經描述過的技能。
- 這些領域完全沒有按照重要性排序，但有些領域比其他領域內容更多，意即有更多的特徵需要考慮。
- 同樣，關鍵特徵被賦予同等的權重，意即沒有哪一個特徵比其他的更重要。
- 這些領域描述了整體教學進行中的歷程，任一時刻中可能有數個領域同時作用。例如，在正念修習之後、由教師引導帶領的對話，與領域1 (所選定的主題和相關內容是否合適、課程節奏)、領域2 (對話的關係面向)、領域3 (探詢過程中的體現正念)、領域5 (對話中呈現的教學歷程品質)、領域6 (在對話中對團體歷程的覺察、回應的品質)都是相關的。
- 這些領域代表的技能和流程，都是息息相關的，因此要在每個領域中辨別需評核的是教學的哪個面向，分外有挑戰性。評核者要盡可能完全瞭解正在評核的教學歷程中，各個元素屬於哪個領域，這點非常重要。評核者在做區分時，應參考關鍵特徵。每個領域中的特徵下會標注「注意」，作為區分的額外指引。識別上的混亂，可能導致經驗豐富的正念教師做出不可靠的評核。要適應這項工具的形式也需要經驗。
- 關於共同授課，如果受評核教師的情境是正與另一位合作教師一起授課，兩人關係的品質會包含在領域2。請參考第22頁的指南。

體現

正念是一個內在的歷程，以一種特殊方式與個人經驗共處。為了讓學員明白這一點，教師必須親自體現這個過程。「體現」一詞，基本上描述了正念修習的內在修為，如何隱含地反映在教師的臨在和舉止中，進而影響課堂氣氛。換句話說，體現反映了教師與自我經驗正念地連結的廣度，體現也是教師和自我經驗、團體、個別學員、以及教學歷程之間，相互作用的介面。

在MBI:TAC的初步研究中，體現是評核者最少達成共識的領域(參見Crane等人，2013年研究的結果和討論)。在開發標準時，體現也是最難以特定描述用語傳達的領域，必須設法描述教師正念地連結經驗時，內在的運作，以及這種內在運作反映在他們的語言、非語言行為中時，「看起來、聽起來、感覺起來」是什麼樣子。這個領域可能是對評核而言，最敏感的領域，因為反映出教師的「人格」、自然的臨在和真誠本我。因此評核者在檢視這個領域時，應格外敏感。表現「體現」，有不只一種方式，因此描述用語難以精確。然而，描述用語旨在，指出當正念教師特定內在過程發生時，外在會表現出什麼可見的特質。

重要的是，體現不是一種要達到的理想狀態。而是教師如何以空間感和臨在感，來抱持個人的不安、搖晃、或無防禦的時刻。

勝任能力程度

勝任能力描述(見表1)是以德雷福斯勝任能力量表(Dreyfus, 1986)為基礎。原始的德雷福斯量表有五個級別，但我們的勝任能力描述做了以下更改：增加了額外的「無勝任能力」級別、以「初學」取代「新手」、以「高階」取代「專家」，如下所述；表格右側有一個等效的數字級別。評核標準還借鑒了Sharpless & Barber (2009) 評核心理學家勝任能力的研究。

評核標準的級別，代表對正念教學中教學勝任能力範圍的合理預期。每個級別代表一個發展階段。隨著教師的技能和理解慢慢成長，再加上如果有諸如督導之類的適當培訓和良好修習過程，自然會往更高階的程度移動。在培訓初期的教師，「初學」和「進階初學」是合理的級別；從完整的教師培訓課程/有督導的培訓路徑畢業、並在這個領域有初步教學經驗的學生教師，「勝任」是合理的級別；已教過大量課程且對教學過程非常熟悉、教學時應用自如的教師，「精通」是合理的級別；「高階」級別的教師則可能在教學時數、廣度都具有豐富經驗，教學也相當成熟。然而實際上，任何一位教師都不太可能持續展現出一致的勝任能力級別，在鄰近級別間來回是正常的。

過程中最具挑戰性的，就是決定教學在每個領域中屬於哪個級別，需要練習使用評核標準，並將結果與標竿評核樣本進行比較(參見下文的培訓)。為了協助進行區分，MBI:TAC 摘要版本提供了每個領域的範例表格。在大學的碩士課程情境中，每項勝任能力級別還進一步分為高、中、低。

要能可靠地使用評核標準(即評核的方式與標竿標準一致)，需要時間和練習，也必須能意識到個人模式和傾向。例如，在MBI:TAC的工作坊中，有些學員留意到他們給低分的傾向，鏡映了他們檢討自己教學過程的偏好方式！

使用工具支援反思修習

儘管 MBI:TAC 開發的初衷是評核工具，然而它的本身的價值，一直是種推動力，讓它也作為教學實踐的反思的工具，用於支持個別教師、同儕情境、督導和培訓情境上。這項工具提供了正念教學技能的「領域地圖」，因而提供了一種語言，可以支援進行反思(參見 Evans 等人，2021 年；Griffiths 等人，2021 年的研究，說明如何在這些方面使用這項工具)。

為了這樣的用途，Gemma Griffith 領導開發了這項工具的另一個版本，專為進行反思教學實踐而打造的「以正念為基礎的介入項目：教學良伴」，簡稱 TLC (請見 Griffith 等人，2021 年)。

MBI:TAC 中的勝任能力級別和遵循程度
 (改編自德雷福斯勝任能力量表 the Dreyfus Scale of Competence, 1986 年)

勝任能力級別	整體勝任能力級別的通用定義	數字級別
無勝任能力 教學未展現出關鍵特徵、極不適切的表現或有害的行為。	未呈現關鍵特徵。教師持續犯錯，並表現出不良、不可接受的教學，導致可能或實際的負面治療後果。沒有證據顯示教師已掌握 MBI 教學過程的基本原理。	1
初學 教學在至少一個關鍵特徵上展現出 MBI 勝任能力的基本元素。	每個領域中至少有一個關鍵特徵達到勝任程度，但其他關鍵特徵有顯著的表現不一致情形。其他關鍵特徵還在發展中，整體能力表現缺乏一致性，許多能力範圍尚待發展才足以教學。教師開始發展 MBI 勝任能力的一些基本元素。	2
進階初學 教學在每個領域的兩個關鍵特徵上，展現出勝任能力。學員的身心安全得到妥善照顧。	每個領域中至少有兩個關鍵特徵達到勝任程度，但在其他領域存在一個或多個明顯問題。教學能力在各領域和關鍵特徵的表現上，需多加努力提升勝任能力和持續性。適合非常基礎等級的教學。	3
勝任 教學稱職，有一些問題和/或不一致	所有領域中表現出所有關鍵特徵，幾乎都達到勝任程度，具備一些良好特徵，但有一些不一致。教師展現出足以工作的勝任能力，且顯然「適合教學」。	4
精通 展現出一致的勝任能力，少有或只有小問題和/或不一致。	所有領域中都表現出所有關鍵特徵，少有或只有細微的不一致，且有證據顯示具備良好的能力和技能。教師能持續不斷地將這些技能應用在 MBI 教學的各個面向。	5
高階 極佳的教學，甚至在學員有困難時也非常良好	表現出所有關鍵特徵，有證據顯示具備相當程度的能力。教學非常鼓舞人心、流暢、優異。教師不再使用規則、指南或格言，對問題能深度心領神會，能夠以原創、靈活的方式工作。即使面對困難(例如來自團體的挑戰)也能展現技能。	6

如何使用 MBI:TAC 進行勝任能力評核

評核標準涵蓋六個級別，從教師未遵從課程的特定面向或沒有表現出勝任能力的「無勝任能力」，到遵從課程且技能高明的「高階」。因此，MBI:TAC 會評核教師對課程方法的遵從程度和技能。使用匯總表(見本檔最後)，在適當的列/行中劃「X」，標記出您認為教師在每個評核的領域中表現出的核心功能達到什麼級別。

建議觀看錄影進行勝任能力評核時，依循以下流程(不建議使用MBI:TAC評核錄音，因為錄音提供的資訊太少，無法進行有效評核)：

1. 觀看要評核的完整教學影片。以學員的立場，帶著正念的注意力，「經驗此次教學」，包括參與正念修習。
2. 首次觀看教學影片時，請將評分表放在手邊，提醒自己需要留意的領域和關鍵特徵。可以在相關專案下方做筆記，記錄展現的關鍵特徵的勝任能力級別。以這種方式，建立以各領域的關鍵特徵為基礎的概況。持續以參與式體驗的方式，連結教學。不僅留意缺少不足的，更著眼於教學中已經呈現的關鍵特徵；不只是評核，更強調以學員立場去參與此次教學。
3. 看完教學影片時，正念地暫停一下，安住在直接的體驗中。然後，使用前一頁的表格作為指引，對教師的勝任能力級別進行整體評核。
4. 現在，從容地考慮每個領域及關鍵特徵，識別教師的技能的表現。花些時間，確保將全部有跡可循的教學內容，都納入考慮，然後進行評核。這個階段可以提出「假設」，並進一步將先前的假設與錄影資料中的教學實證內容進行比對(例如，先前的假設可能是「這位教師傾向于很快從探索當下的經驗，轉到教學要點的說明」)。如果這種情形只出現一次，評核者需要查看教師的其他探詢例子，確認這是慣性或是偶發情形，然後才進行評核。
5. 在適當的級別劃一個「X」。可以在下面的表格中(在「教學強項」和「學習需求」的標題下面)提供書面回饋，包括以實證來說明強項，和發展中的能力，同時也指出可以如何持續精進。書面回饋在「教學強項」和「學習需求」兩邊的內容長度最好差不多，避免偏重討論「學習需求」多過「教學強項」。
6. 最後，從審視細節中退後一步，綜觀所有領域勝任能力的整體概況，看看這次所得到的整體概況與您起始的整體評核印象的相關程度。如果這次評核與起始的整體評核之間有落差，請暫停下來反思。因為兩者在建構勝任能力級別上都有其價值。可以回看教學錄影資料，去搜集直接證據，看這些證據是否挑戰或支持了整體或細節的評核，然後再下最終結論。這種時候若能與同事合作進行評核，會很有幫助。

評核分數可能會呈現多面向的概況資料(即不同領域的評分可能會有差異，這在教師發展的早期特別容易見到)。如果這次評核是用來支持教師的學習發展的話(例如，是督導的一部分)，這份概況資料可以顯示出來教師待發展的項目。若此次目的為總結性評核(例如是否已適合在科研計畫的團體中任教，或是否通過師訓模組的評核認證)，此時概況資料就會匯總為一個整體分數。在進行總結性評核時，可以合理地期待，所有領域，依照評核的本質和要求程度，都至少達到「進階初學」或「勝任」級別的表現。在學術情境中，也可以有相應版本的匯總評核表，如將碩士學程等學術情境的評分等級整合進來，讓人清楚明白整體的平均分數為何。

如果某個領域中有勝任能力不一致的情形(例如，某次課程前面的引導修習可能達到精通的級別，但在課程結尾時的表現可能是初學級別)，則取不同級別的平均值為總分，且在備註中敘明勝任能力不一致的情形。

在有挑戰和困難時使用評核標準

在評核所有的領域中，除了聚焦于教師的技能，同時也考慮課堂中出現的挑戰和困難。無論是團體或個人，若出現了非尋常的、具挑戰性的困難時，評核者必須審度教師在此困難情境下，承接和回應的技能。MBI的中心主題之一就是學習與困難共處、共事。因此，在應對挑戰和困難時，若能展現適當、善巧的介入與互動，則應予加分。

使用 MBI:TAC 的培訓

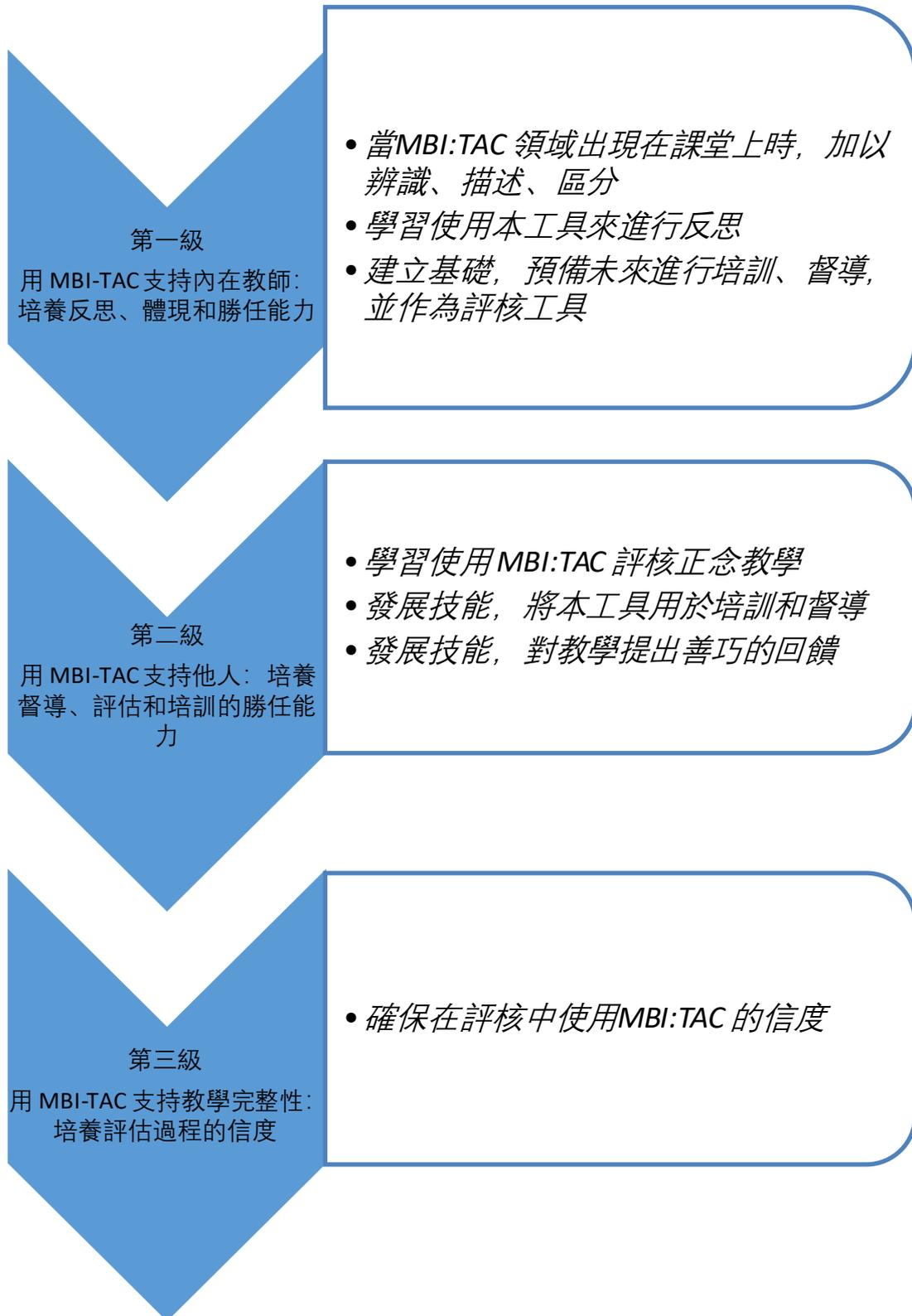
在面對勝任能力評核的考驗時，個人不可避免地會感受到脆弱，因此對所有相關人員，評核過程中需要有高度的敏感與尊重。無論所在情境為何，關注的重心是，如何培育學員和教師的成長。我們非常希望進行評核時，不僅對過程有敏感的覺察，也能提供善巧建構的質性回饋、以及具支持性的學習成長指引。當我們制定評核標準時，已經覺察到，在 MBI 這樣複雜、多面向的教學情境中進行評核，會有的發展潛能和風險。因此，使用這些標準的人，也務必將這樣的理解，帶入到評核的過程中。

評核者自己應該已在 MBI:TAC 被評核為「精通」或「高階」，才能正式的使用 MBI:TAC 評核他人。另外，因為現今許多教師會非正式地運用 MBI:TAC 來支持反思修習，因此 MBI:TAC 可非正式的在教師的任何發展階段使用。

在使用這項工具評核他人之前，使用者必須接受相關的使用培訓。要熟悉 MBI:TAC 的內容、結構、流程，對各領域的意涵達到標準化的理解，且能分辨教學勝任能力的級別，都需要時間。隨著評核者對評核標準以及評核的過程變得熟悉、更有經驗，評核信度也會增加。我們發現，新手與有經驗的評核者一起評核、討論評核過程，並達成共識，會很有幫助。還有，對於正在評核的正念課程，評核者也必須極為熟悉(從教師的角度)才行。

學習使用 MBI:TAC 的培訓途徑

培訓途徑的詳細資訊(線上提供)請見：<http://mbitac.bangor.ac.uk/training.php.en>。以下是培訓三個階段的摘要：



領域 1：課程範圍、節奏和架構

概述：這個領域檢視教師，如何適切地說明和涵蓋課程內容。必須在個人、團體、和教學需求間取得善巧的平衡。此外，相關課程教材、教具一應俱全，教室也為團體做了適當的準備。課程在課表進度上時間掌握得宜，節奏適中，從容、穩定、不覺有時間壓力。題外話被善巧而自在地引導回課程中。

評估這個領域時需要考慮五個關鍵特徵：

1. 遵從課程形式、涵蓋主題、課表內容
2. 表現出回應能力、彈性，又能遵照課表
3. 主題和內容合宜(顧及課程的階段和學員的經驗)
4. 教師、教室、教材井然有序的程度
5. 課程推進是否流暢、節奏是否合宜

注意：

- i. 評核者本人必須對待檢視的特定課程有豐富的直接教學經驗。
- ii. 評核者必須有書面資料，說明特定課程所遵循的課表。如果課表有任何調整，評核者必須清楚知道調整的原因。

領域 1：課程範圍、節奏和架構(續)

	範例
無勝任能力	沒有涵蓋 MBI 的課程內容，或非常不合適。沒有嘗試安排課程時間。課程似乎漫無目的、過於死板或有害。
初學	<p>五個關鍵特徵中，至少有一個呈現出足以進行 MBI 教學所需的程度，但所有關鍵特徵有顯著的不一致情形。</p> <p>例如：適切涵蓋課程主題，但為了支援學員學習，教學要更能回應課堂當下發生的狀況，與團體/程度相稱，教學節奏要有效率；課表涵蓋某些相關內容，但有明顯的缺漏或不恰當的補充；課程從頭到尾顯得死板或無章法；主題就課程階段而言持續不合適；教師亂無章法；和/或在節奏或時間管理有明顯問題，需要改進(例如節奏太慢、節奏太快、未遵守時限)。</p>
進階初學	<p>五個關鍵特徵中至少有兩個呈現出勝任的程度，但其他關鍵特徵顯然有困難和/或不一致。</p> <p>例如：在維持課程形式或涵蓋預定課表上，證據顯示擁有某些技能，但缺少重要的課程元素，或在沒有明確理由的情況下導入了不屬於該課程的課程元素；有時死板、有時過於鬆散；內容和課程主題大多合適，但有一些問題(意即教師有時會導入合適的主題，但導入時機卻非課程階段的最佳時機)；教師有時亂無章法；有時會有節奏或時間管理的問題(例如節奏太慢、節奏太快、未遵守時限)。</p>
勝任	<p>所有關鍵特徵都呈現出良好程度的技能，有些許細微的不一致。</p> <p>例如：適當的課表完整涵蓋合理範圍；教師有效利用時間，善巧地限制了枝節的、無益的討論，和/或適當掌握團體節奏；課程主題的內容大致上合適；教師多數時候條理清晰。</p>
精通	<p>持續不斷呈現出所有關鍵特徵。</p> <p>例如：有清楚證據顯示課表和課程形式適當、涵蓋範圍完整，且自在、從容地按表操課；證據顯示時間分配均衡；教師適切掌握對話的進展和課程的節奏；內容和主題極為適切；在選擇課程內容時具有適切的彈性；井然有序。</p>
高階	<p>所有關鍵特徵都表現出高度技能。</p> <p>例如：課程涵蓋範圍、節奏、架構極佳；極高的彈性、回應能力、從容又適切的節奏，同時又充分說明課程關鍵主題。檢視者難以回饋任何「學習需求」。</p>

領域1五個關鍵特徵的詳細說明

關鍵特徵1：遵從課程形式、涵蓋主題、課表內容

這項特徵評核是否有適當的課表內容和主題，以及是否遵從整體課程/本周課程的完整形式。每堂課都有一些「不可更動」的課程元素是一定要具備的：

- 至少 30 分鐘的正念修習；除了第一堂課之外，每堂課都須以正念修習開始；
- 修習、在家修習回顧/探詢；討論下周的課後修習；
- 以正念修習/正念停一停，或其他方式，結束每週課程，以確保課程結束時，帶著正念覺察來結束並過渡到下一刻。
- 課程主題的傳達，是藉在由團體的歷程和內容來進行。

教師在課堂中使用的課程元素，其教學意圖和教學目標，必須明確符合所教授的課程類型(例如 MBSR 或 MBCT；參見參考資料清單中的 Santorelli et al., 2017 和 Segal et al., 2013)、來訪者/學員團體、教學情境、本次課程的整體課程宗旨。若有偏離慣常 MBSR 或 MBCT 課程形式的內容，評核者須瞭解授課情境資訊和更動理由。

評核此項特徵時需要問：教師是否遵守了預定的課表內容？對話的內容就課程所處階段而言是否合適？是否有導入不屬於慣常 MBSR/MBCT 形式的課程元素？

關鍵特徵2：表現出回應能力、彈性，又能遵照課表

在正念教學時，要善用時間、敏銳的去探索重要議題，並同時覺察與專注。有效的涵蓋課程範圍和掌握節奏，讓教師得以體現在「回應當下時刻」與「維持對整體意圖的覺察」之間取得平衡。因此，善巧的教學必須維持動態的平衡，既能專注在課程的核心主旨，同時也要能回應課堂當下的自發狀況。一般而言，教師通常會制定課程計畫，並為課表的每個環節分配大致的時間。關鍵技能之一就是靈活、自在地執行計畫，容讓教師能適切回應課堂的當下時刻。帶領 MBSR 課程時特別重視這一點，因為教學內容可以在課堂內或不同堂課間之間流轉；重要的是能夠傳達課程主題。如果相關的教學主題，已經從課堂的其他部分，自然的浮現出來，教師也可以適切地決定放下原本預定的修習。

教師要傳達出明確的意圖，以便讓學員明白，課堂中所選擇的主題是經過精心設計的——這一點很重要。同時，也需要肯定學員在過程中的貢獻。例如，有時可以運用看似無關的題外話，一方面凝聚團體的向心力，另一方面不著痕跡的，由這些範例中，帶領學員看到心的某些慣性，而這些慣性模式的發現，正是在正念教學歷程中的重點(例如，辨識行動中的反芻性思考；看出內在的迫切感，要為行動找理由，並追求成效)。

關鍵特徵3：主題和內容合宜(顧及課程的階段和學員的經驗)

這項特徵評核教師，是否有能力遵從標準課程的主題，並辨識學員的需求，據此調校課程施行內容。請記得逐步建立學員所需的正念技能基石，使學員能夠應用這些新技能，來面對困難。例如，在課程的早期階段，鼓勵學員刻意的去「面對」困難的經驗，可能是不合適的。

評核這項特徵時需要問：教師是否謹守遵照/或偏離課程的核心主題、內容？

關鍵特徵 4：教師、教室、教材井然有序的程度

評核這項特徵時要問的問題：教師、教室、教材井然有序到什麼程度。教師是否事先安排好教室、按照需求準備足夠的椅子？特定課程所需的必備教材，例如CD、講義，是否都準備好？是否準備了適當的教具以利使用？

注意：領域5會評核教師使用教具的技能(藉由互動探詢和講述教學法傳達課程主題)。

關鍵特徵 5：課程推進是否流暢、節奏是否合宜

評核這項特徵時要問：課程是否有時候推進得太慢或太快？課程是否流暢？教師是否顯得匆忙，或無益地緩慢？教師是否給學員足夠的空間、時間去感受、感受、思索？

在學員已經掌握訊息後，教師可能會不知不覺地重複說明，或花過多時間搜集直接的「留意」個人經驗，超過需要的程度，以至於課程流程可能顯得極為拖延、無效率。另一方面，教師可能會在尚未搜集到足夠的直接的「留意」個人經驗，尚不足以帶出學習主題前就提早介入。總之，如果課程進行得太慢或太快，可能會妨礙學習歷程，導致學員失去動機。使用教材的節奏應適合學員的需求和學習速度。例如，當證據顯示有困難(例如情緒上或認知上的困難)出現時，可能需要給予更多的時間和關注。在這種情形，課表項目可能可以據此改動位置或調校。在極端情況中(例如學員表示痛苦困擾)，則當堂課程的結構和節奏，必須進行大幅調整，以符合當下情境的需求。

教師是否能夠巧妙地處理題外話？教師可以適當而禮貌地打斷無相干的討論，然後引導學員回到課程主軸上。課程的每個階段的進展都是息息相關的。重要的是，教師要能綜觀課程全域，在整個教學歷程中維持適切的節奏，不會顯得心中牽掛「時間壓力」。

課程的節奏是否能恰當配合學員的需求？課程的每項元素是否分配到足夠的時間(例如，是否有留足夠的時間佈置課後修習)？節奏良好的課程，可以在安排的時限內，傳達課程的要學習意圖而不需超時。

教師或許可用以下類似的句子，讓課程節奏有效率……

- 我們可能有點離題了，讓我們把注意力帶回來這堂課的主題上好嗎？
- 讓我們在這裡暫停一下。您剛剛提出的觀點很重要，會在……(某某時候)進一步說明。
- 您介意暫停一下嗎？您提供了很多訊息。為了確保我完全理解，讓我們一起回顧一下您說的內容。
- 請用幾個字、或一句話，總結一下您的經驗。

領域 2：關係技能

概述：以正念為基礎的教學與「關係」息息相關，修習本身幫助我們，發展與自己、與自己的經驗的新關係。教師與學員互動，以及在教學歷程中展現的品質，映照了學員從教師身上學習的，帶給學員自己的品質。正念是藉由特定方式留心經驗而產生的覺察，所謂的特定方式指的是*特意的*(在課堂上教師特意的、聚焦的、看待學員)、*當下*(教師的意圖是與學員全心同在當下)、*不批判*(教師以有興趣、高度尊重和接納的精神對待學員) (Kabat-Zinn, 1990)。

評估這個領域時需要考慮五個關鍵特徵：

1. *真誠本我和效能*——以真誠、誠實、自信的方式交流
2. *連結和接納*——積極關注學員，與他們及他們當下的經驗連結，並報之以準確又同理的理解
3. *慈愛和溫暖*——對學員的經驗表達深刻的覺察、敏感、欣賞、開放
4. *好奇心和尊重*——對每位學員及其經驗傳達真誠的興趣，同時尊重每位學員的脆弱、界限和保有隱私的需求
5. *相互性*——與學員建立互相合作的工作關係

注意：

- i. 正念教學的關係面向與領域 3(體現正念)特別相關。
- ii. 領域 2 的意圖是要涵括那些在團體歷程中，與個別學員和教師之間人際連系有相關的部分。

領域 2：關係技能(續)

	範例
無勝任能力	<p>教師的關係技能和人際交流能力不佳。</p> <p>例如：一直「沒有抓到」學員表達的重點、人際交流過程的各個面向都具破壞性。</p>
初學	<p>五個關鍵特徵中，至少有一個呈現出足以進行MBI 教學所需的程度，但所有關鍵特徵有顯著的不一致情形。建立關係的過程有時對學員而言，不安全或有害。</p> <p>例如：沒有呈現對學員的接納；缺乏合拍一致的注意力；對學員的脆弱缺乏敏銳感知；教師在歷程中置身事外。</p>
進階初學	<p>五個關鍵特徵中至少有兩個呈現出勝任的程度，但其他關鍵特徵顯然有困難和/或不一致。學員安全無虞，建立關係的過程中沒有任何面向會對學員有害。</p> <p>例如：教師的風格有時會阻礙了他/她與學員建立共同探索的關係。(如：缺少連系、回應，未呈現出好奇心，猶豫不決，理智化，批判的語氣)。</p>
勝任	<p>所有關鍵特徵都呈現出良好程度的技能，有些許細微的不一致。</p> <p>例如：大致上能與學員形成有效的工作關係；教師的關係風格多數時候讓學員感到自在、被接納和被欣賞；教師有自信地專注在學員身上，對學員感興趣；教師適當地把自己帶入學習歷程中(相互性)。</p>
精通	<p>持續不斷呈現出所有關鍵特徵，幾乎沒有不一致。</p> <p>例如：教師展現良好的關係技能，與學員非常合拍；能以敏感、具回應能力、尊重的方式互動；形成極佳的協作性、相互性工作關係；敏感地尊重學員的界限和脆弱之處；教師創造的關係歷程，有助於學員深入專注學習。</p>
高階	<p>所有關鍵特徵都呈現出高度技能。</p> <p>例如：教師展現卓越的關係建立效果，敏銳地理解學員的世界；教師對學員持續顯現出良好的協作、慈愛、開放、溫暖、接納和回應。檢視者難以回饋任何「學習需求」。</p>

領域 2 五個關鍵特徵的詳細說明

關鍵特徵 1：真誠本我和效能——以真誠、誠實、自信的方式交流

教師在與學員的關係中是誠實、開放的；自己是怎樣的人，就會以怎樣的方式自然地與他人交流。在教室裡，臉上的表情，與感受到的情緒和表達的語言是一致的。

教師的話語，不被慣性、自動化的反應所局限，而是有意識的回應，穩固的以內在接收、感覺到的覺察為基石，從而向學員傳達真誠本我。

教師呈現出自在、自然和臨在感(即教師在教學中展現的，跟他們平日是一樣的)。他們如實展現自我本色，因此對於他們的為人，沒有太多需要「弄清楚」的地方。

注意：這部分與體現有重迭。這個關鍵特徵要衡量的，是在和學員交流時，如何呈現真誠本我。

關鍵特徵 2：連結和接納——積極關注學員，與他們及他們當下的經驗連結，並報之以準確且同理的理解

這個關鍵特徵，是指教師能夠「調頻同步」或同理學員要傳達的內容。這種技能是關乎教師有多能夠進入學員的世界，以學員的方式去觀察和體驗生活，並讓學員感受到被理解。在同理地傾聽和回應上，積極聆聽是必備的技能，它也包含了適當的使用開放式的問句。教師能夠傳達同理心，讓學員覺得，他們的困難被看到、被瞭解。教師準確地解述學員表達的內容和情緒基調，對學員的「內在現實」表現出真誠的興趣，並(通過適當的語言和非語言回應)傳達足夠的理解，讓學員感到被瞭解。教師全然願意，與每個人在此刻他/她所在位置「相遇」，以合拍的方式回應，並探索、尊重他/她的經驗的本然面貌。從與學員個人建立連結開始，進展到關心學員的經驗，然後加以回應。

在課堂上與學員對話時，教師會與學員確認，判斷自己理解的準確程度(例如，「讓我確認一下我聽的對不對……」和「所以你留意到……」)，展現專注的肢體語言(例如眼神交流、鼓勵的姿勢、肯定的表情、點頭等等)。

尊重，本就包含在這項關鍵特徵內，包括敏銳地處理可能的創傷、文化多元性，並尊重差異。

關鍵特徵 3：慈愛和溫暖——對學員的經驗表達深刻的覺察、敏感、欣賞、開放

教師呈現出真誠的溫暖和友善的情感，全神貫注地聆聽，感謝學員的貢獻，同時是鼓勵、支持的。

同理心是與另一個人「共感」，而慈愛是起心動念、想要「同苦」。在關係碰觸時，會覺得我在意這個與我同在的人。真實的慈愛必須肯認並欣賞個人的主體性。與同情或憐憫不同，慈愛增強了對方的自尊，培育了尊嚴。進而看到經驗中的人性面，知道倘若移時換地，陷入「水深火熱」般痛苦經驗的，可能就是我。因此，慈愛伴隨著謙卑、對人人息息相關的認識(即我能慈愛、給予，不會使我優於接受者)。慈愛增強了我們保有人性、對他人經驗維持開放態度的能力。當痛苦的經驗出現時，特別容易呈現慈愛。溫暖是慈愛的其中一個面向；溫暖的人傳達的感覺，會讓他人覺得受到欣賞、尊重和接納。

關鍵特徵 4：好奇心和尊重——對每位學員及其經驗傳達真誠的興趣，同時尊重每位學員的脆弱、界限和保有隱私的需求

教師的關係風格會引領學員投入，積極探索自己的經驗，而不是依賴教師的專業知識。此外，教師也會在課堂的探索中，帶入溫和又鮮活的好奇心。教師有很強的責任感，不僅要創造特定條件裨益學習，還要確保讓學員自己來，不越俎代庖。意願是為學員賦能，知道自己是本身的專家，而且已經擁有「相關經驗與技能的資本」（Segal 等人，2012）。教師用各種方式傳達這一點，包括強調學員在學習過程中照顧好自己，並且只在自己覺得合適、合理的範圍內跟隨引導語參與修習。課堂沒有所謂的既定流程；教師不是要盡力創造改變，而是提供一個空間，讓學員能夠在當下進行探索。邀請學員帶著好奇去探索經驗、以及接近痛苦的體驗。探索的過程，對於學員的界線和脆弱，有著高度的敏感和尊重。

在教學實踐中，教師會在共同探索時，會徵詢學員的同意（例如，「這樣就行了，還是可以再多探索一點？」或「你介意我們一起探索一下嗎？」）。教師能夠覺察、尊重學員個人的脆弱和隱私（例如，如果學員選擇不分享，教師課程會往下進行），以及學員群體的特殊界線和需求。

關鍵特徵 5：相互性——與學員建立互相合作的工作關係

學員和教師之間關係風格的關鍵特徵之一，就是相互性、共同探索的感覺。所探索的心思歷程，是每個人都能有共鳴的經驗連續體。探索過程中，教師不可能置身事外。探險的精神，是學習風格的核心，因此，課堂上的探索過程，成為所有參與者合力完成的探險，是一種「共同遊歷」的感覺，也是一種具高度參與的學習歷程，學員與教師都是其中一分子。

教師適當保持幽默，能夠促進參與，加強學習、探索的意願和開放態度，並建立、維持有效的合作關係。

協同教學

如果教師接受評核的情境是與協同教師共同授課，兩位教師之間的關係品質，對學員的學習品質將會有重大影響。領域2中的每個關鍵特徵都與協同教學關係相關，也與教師和學員的關係相關。

如果評核是在協同教學的環境中進行，建議錄影中必須顯示那位元相關教師帶領完整練習的教學，並為所帶領的練習，獨自進行所有探詢的過程（即不在探詢或講述教學環節與協同教師共同進行教學）。

相關的教師必須：

- 有以下專案的錄影：教授每項主要練習中至少一項，例如葡萄乾練習；至少一次身體掃描；至少一次正念伸展；在課程的不同課堂上至少帶過兩次主要靜坐練習；至少有兩次講述教學/練習（練習例如「走在街上」，教學例如關於憂鬱或壓力）；至少兩次不同的呼吸空間或其他短練習。
- 帶課的時間至少占總課程時間的 50%，如果可能，越多越好，以便評核者有多次機會查看每個元素。
- 獨立教學至少兩堂完整課程。協同教師可以在課堂上回應苦痛的學員等等。在徵求學員同意錄影時，如果合適的話，可以在課程中向團體解釋用途，這會很有幫助。

領域 3：體現正念

概述：教師每時每刻都在修習正念，這一點從教師的身體、肢體與非語言表達中，看得特別明顯。體現正念，教師需要對一刻接一刻升起(在自己心中、在個別學員心中和在團體內)的變化，保持連系與回應，並帶入正念修習的核心態度基礎。這些態度是不批判、耐心、初學者之心、信任、不強求、接納，和放下、慷慨、感恩。

評估這個領域時需要考慮五個關鍵特徵：

1. 專注在當下——藉由行為和非語言溝通表達
2. 回應當下——以空間感和自在應對浮現的時刻
3. 穩定和活力——同時傳達平靜、自在、不做反應、和機敏
4. 容許——教師的行為是不批判、耐心、信任、接納和不強求
5. 教師自然的臨在——教師的行為忠於自己內在的運作模式

注意：

- i. 領域 1(課程範圍、節奏和架構)評核了當下對教學流程涵蓋範圍與節奏的覺察和回應能力，而領域 6(營造團體學習環境)評的是團體歷程。
- ii. 教學過程從頭到尾都在傳達正念的品質。這個領域的意圖，是瞭解教師如何藉由非語言的臨在，以及在教學過程如何自我抱持，「隱含地」傳達這些品質。

領域 3：體現正念（續）

	範例
無勝任能力	<p>沒有傳達正念的體現。</p> <p>例如：缺乏對當下的專注/回應能力。沒有證據顯示具備正念的態度品質，所傳達的態度品質可能造成傷害。</p>
初學	<p>五個關鍵特徵中，至少有一個呈現出足以進行 MBI 教學所需的程度，但所有關鍵特徵有顯著的程度不一致情形。</p> <p>例如：缺乏持續對當下的專注/回應能力；教師不冷靜、不從容、也不機敏；態度品質經常不明顯；教師的舉止傳達出不安、不自在；教師本人內在或在外在空間中，似乎沒有像「在家」般的自在。</p>
進階初學	<p>五個關鍵特徵中至少有兩個呈現出勝任的程度，但其他關鍵特徵顯然有困難和/或不一致。學員安全無虞，體現過程中沒有任何面向會對學員有害。</p> <p>例如：教師在教學過程中明顯體現數個正念修習的原則，但無法持續不斷(即教師善巧地表現出當下對內外的連系，但無法從頭持續到尾)；教師可能看起來「穩定」，但教室中缺乏活力，或是正好相反；教師的身體表現有時會傳達與正念不同的品質(例如匆忙、煩躁和/或刻意努力的感覺)。</p>
勝任	<p>所有關鍵特徵都呈現出良好程度的技能，有些許細微的不一致。</p> <p>例如：教師通常都能藉由身體的臨在傳達正念修習的態度品質，且大部分時間都能專注/回應當下；教師多數時候顯得自然、自在。</p>
精通	<p>所有關鍵特徵都持續不斷地呈現出良好的技能。</p> <p>例如：課堂從頭到尾都能維持對當下的專注，展現各種正念品質，只有非常細微的不一致；教師身體的表現隱含地傳達了正念的品質；教師自然從容，忠於自己、忠於正念的品質。</p>
高階	<p>所有關鍵特徵都呈現出高度技能。</p> <p>例如：教師在教學過程中，從頭到尾都能極其出色地覺察、回應當下；教師具有高度的內在和外連連結；教師的正念態度品質以非常具啟發性的方式展現；教師高度忠於自己、忠於正念的品質。評核者難以回饋任何「學習需求」。</p>

整體領域指引

「體現」這個領域，是想看到教師如何傳達身為正念教師的真誠本我，將自身對正念不懈的修習，帶入教室裡、課堂上、和學員的關係中。學員可以藉由這種方式，在課堂上實際體會正念的修習。如果教學空間中的正念體現非常明顯，學員或許可以「直接掌握」正念，而不是系統性地被教導正念。

真誠本我指的是對正念真誠、對自我真誠。體現正念不是刻意設法「附加」，而是教師人格的一部分，並以符合教師本人自然個人特性的方式表達。這必然、理所當然地會將身份認同、文化、語言納入考慮。

體現正念的教師，乃是經由接納當下的覺察，去連結經驗、和看待經驗。在體現正念時，教師深刻地與學員及學員的困難同在，而不介入、修正；願意經由對己身脆弱的瞭解來教學；為自己和學員帶來溫柔和慈悲；對同在、以及學習的歷程嫻熟，因此能信任這個歷程的展開；經由自己正念面對困難的經驗，啟發學員運用正念歷程面對困難的信心；能明確表達經驗的微妙之處，進而帶出團體成員有意義的共鳴。

隨著這個歷程開展，即使正念課程環境有時充滿壓力、緊張，教師也能處於同在的模式，有著不批判、專注當下的覺察。教師的舉止，源於對當下時刻的全然性、不確定性的開放，源於願意面對「未知」，並為團體保留「未知」的空間。這與日常習於面對不確定或挑戰的模式，截然不同，特別是在教學情境中。在教學情境中，常會進入說明或修正模式、尋求專業知識技能，或者羞於示人脆弱的那一面。

體現就是，教師身體力行正念修習，是內在作用的自然成果，而不是刻意追求的特定狀態。它沒有特定的樣子，呈現的方式會因文化而異、因個人而異。教師從深刻的個人體驗中，很清楚地「明白」自己在教什麼。

領域3五個關鍵特徵的詳細說明

關鍵特徵1：藉由行為、語言和非語言的溝通，表達對當下的專注

教師呈現出對當下的專注，從教師的行為、語言和非語言的溝通，都可以觀察到這種專注。從教師的身體，包括穩定的姿勢，身體的連結與穩定接地，帶有自在、平靜、機敏、沉著的感覺，聲音音調的節奏與頻率等等，可以特別明顯地感覺到這種體現的表達。教師對自己感到像「在家」般自如。

卡巴金 Kabat-Zinn (2013)形容，伴隨正念修習的能量和動機是「承諾、自律、意圖」(也就是，培養堅持確守和融入放開的態度，持續探索個人經驗的過程)。專注的意圖，是在教學歷程中，教師要體現的關鍵領域之一。為了預備進行這獨特的體驗式的學習，必須先培育某些特定的意圖和目的。為了傳達這一點，熟練的教師會在課程中，不著痕跡的培育正念的覺察。這是一個矛盾：教師一方面不強求，但同時還要保持專注、清晰、和方向明確，這個矛盾，正是善巧教學的核心和本質。

因此，正念的修習，鼓勵我們留意，在正式或非正式修習時，所帶入的的意圖和動機，無論是在課堂、家庭和生活所有面向中。教師則協助學員將修習，與「個人重視的願景」(Segal 等人, 2002)相連結。這非常微妙，要謹慎措辭來傳達，比如「試著將注意力放在呼吸上」這種說法，與「每次注意力遊移開來，就盡可能將注意力帶回呼吸上」的效果截然不同。教師要平衡「不強求」和「堅守意圖」之間的張力。

以學員的角度而言，教師以身體展現的正念品質，傳達了清楚的訊息，那就是「即使我不明白教師在說什麼，我還是能從教學空間中感受到正念。」

教師的身體展現也是教學一環，也就是，姿態動作/臉部表情與話語一致；全身心聆聽的態度傳達了慷慨給予，也就是以身體方向、身體姿勢、姿態動作來回應。

關鍵特徵2：回應當下的獨特性——教師藉由浮現的時刻教學

關鍵特徵2與在教學過程中，教師對於自己個人的內在/外在經驗，如何連結、回應有相關。

關鍵特徵「專注於當下」的所有其他面向，會在出現在其他領域時進行評估，包括：

- **對團體內的個人**。證據是在個人層面的過程中，有對「當下」人際關係問題的適當覺察和回應(在領域2「關係技能」中評估)；
- **對團體**。證據是在團體層面的過程中，有對「當下」的適當覺察和回應(在領域6「營造團體學習環境」中評估)；
- **對教學歷程**。證據是對所選擇的課程涵蓋範圍，有適當回應(在領域1「課程範圍、節奏和架構」中評估)和互動教學(在領域5「通過互動探詢和講述教學法傳達課程主題」中評估)。

正式的正念修習可以提供機會，培養精細調頻感知的能力，能夠去讀懂一個人當下的「內在天氣」，然後帶入與他人的交流中。對教師而言，在教學時，正念覺察個人內在、外在經驗，讓教師可以更能覺察自我的當下經驗(念頭想法、情緒、身體感覺和行動)，因此成為教學中的體現正念的實例。更重要的是，這可以讓人密切留意體內時刻變化的「感覺基調」，並把這寶貴的訊息來源當作「氣壓計」，與學員同在，並知道如何回應學員。教師對當下的專注，植基於與自身直接經驗的連結。這連結支持了教師對個人、對團體、以及在教學過

程中，給出真誠發自內心的回應。教師在引導時，語言豐富，足以敘明引導發生的當下的獨特之處。

在修習過程中，藉由語言、身體表現、行為，傳達了放鬆的平靜、機敏、活力、生氣勃勃。教師對個人直接經驗的敏感程度，會影響他們在團體內的選擇(例如，藉由定錨練習 (MBSR)、呼吸空間 (MBCT)、適當正念伸展或其他簡短的正念修習支持學員，讓學員有能力因應團體內出現的困難，並維持穩定接地)。教師對當下時刻、對現在的需求，體現出「順服」的感覺，向團體展示「行動中的正念」，讓自身成為正念修習和原則精髓的現場實例。教師主要是以「同在」模式而不是「行動」模式來教學，並全神貫注其中。

教師會在教學的不同時刻，以開闊的角度或聚焦的角度運用專注技巧。有時候教師會非常清楚地將重點聚焦到經驗的某個特定面向，有時則會擴大覺察範圍，鼓勵學員對新的學習和可能性敞開心胸。

「初學者之心」的態度品質是這個關鍵特徵的一環(也就是教師傳達「暫時放下」批判的意願，以全新的興趣、好奇心看待經驗)，也因此才有可能厘清經驗、帶來活力，而非透過成見的迷霧看待事物。教師支持學員發展對自身經驗的觀點，而不受限於過去的歷史、假設或先決條件。

「順其自然」的態度品質也是這個關鍵特徵的一環(意即，探詢過程會培養能力，讓學員可以處在當下，體認到經驗的升起、消失，例如想法和情緒，而不捲入經驗的內容中)。正念教學過程特別強調要瞭解自身被制約的傾向：想留住愉快的、忽視中性的、拒絕不愉快的，並明白這種傾向導致的困難。教師的工作是放下預期、放下引導過程想要達到特定結果的要求，除了探索、理解學員在每個時刻的實際體驗之外，別無他求。

在這一切中，有一種清晰的感覺，那是一種堅定、有意圖的，懷抱正念的方向感。

關鍵特徵3：同時傳達穩定、平靜、自在、不做反應、機敏和活力

正念訓練可以培養出能穩定的心，同時保持機敏和活力。如此，在不可避免的內在反應，以各種想法、情緒、身體感覺的形式浮現時，就更能夠看見它們。訓練修習技能的正念教師，會將這種精神帶入教學過程中。因此，即使在有時充滿壓力、流動不穩氛圍的正念課堂上，也會清楚看到，教師為當下帶來了穩定、平靜，還有生氣勃勃的活力，以及機敏的回應。

所有教師在課堂上都會遇到不放鬆、不平靜的時刻，以及不知道如何善巧地與之同在、回應的時刻。體現正念的教師能夠充分感受到他們的不適/焦慮等，並由這種不適中來教學。體現正念的教師不會試圖擺脫或掩蓋不適/焦慮，而是知道如何在不適中保持穩定，容讓自己去感受它、穩定接地、然後呼吸，以沉著、沉穩的方式看待不適。教師可以明確地說明這個過程，或直接演示。無論用哪種方式，都要能夠傳達給學員明白。容許教師的脆弱，在過程中，善巧地被看見，可以給學員力量，讓他們知道自己也做得到——他們不必「完美」。

關鍵特徵4：容許——教師的行為是不批判、耐心、接納、不強求

- **不批判**。教師支持學員覺察內在/外在經驗的原貌，邀請學員，不批判經驗，也包括不批判「批判的慣性」！教師和學員一起發展，對經驗的「不偏頗見證」立場。教師帶入不批判的意圖，不批判自己的個人經驗或學員表達的經驗，而是培養對經驗的友善興趣。

- **耐心**。教學過程只是如實的與當下的經驗一起工作，容許理解萬事皆有定時。教師容許對話中有沉默的片刻(例如，提問後，容許有片刻的安靜，讓學員可以感覺、感受、思考)。
- **信任**。信任與正念的專注於經驗的歷程的信心有關。教師相信想法、情緒、感覺的真實性，也對於因為與想法、情緒、感覺連結，而浮現的感知/直覺有信心。教師傳達了一種信任感，相信學員是自己經驗的專家。探詢後的修習，提供了架構和歷程，使我們能夠見證個人的經驗，並鼓勵我們立足於證據的真實性。教師傳達對正念的信任(放下防衛)，即使面對團體的懷疑、不信任、和抗拒。
- **不強求**。教師體現的態度是，願意讓當下保持原狀、讓每個學員保持原樣。這個過程，明顯不是為了解決問題或實現特定目標，而是有意的去覺察經驗的實象，並願意順其自然/和它本來的樣子互動。正念修習的過程，提供了機會，可以擺脫努力「改善自己」，和「嘗試」達到新境界的慣性。學習過程的矛盾之處在於，儘管我們有很清楚的理由，要去探索如何因應生活中的痛苦，然而就在當下這一刻，想要完成的一切，其實已然俱足。這個態度是藉由教師本人，有能力去尊重、並安住在課堂上的展開的歷程，來傳遞的，在歷程中，教師不會在時機尚未成熟就去解釋或總結，或進入解決問題或概念化的模式。

教師傳達一種「都好」的感覺，讓事物順其自然——包括不可預測的、意想不到的、困難的和令人驚訝的事物

- **接納**。教師體現了以事物在當下的真實樣貌，去看待它們的意願。對事物的真實樣貌保持開放與同在，無需努力去改變它們。教師以友善的態度，示範接納自我、他人和經驗。不會過分擔心要「把事情做好」，自在地包容許不滿意或困難的問題，不堅持己見。教師容許學員的和教師個人經驗保持原樣。面對動盪、團體能量、困難時，教師不動如山；他們以寧靜沉著方式面對困難，藉此展示何為「不做反應」。
- **好奇**——教師傳達活力、明快、和投入，同時用穩定來達到平衡。適當的空間感中，連結了輕盈、趣味、和幽默。

關鍵特徵5：教師自然的臨在——教師的行為忠於自己的內在運作模式

關於這點的一個說法是「你曾活過誰的故事，就做那個人」(第 92 頁，McCown 等人，2010 年)。教師藉由自己獨特、真誠和自然的風格來教學，而不用刻意裝出某種風格(例如，可能認為一個體現正念的教師「應該」要怎樣，因而裝模作樣)。教學的呈現出教師自然的樣子。教師可以不需受人格的認同部分的影響，而自在地表達自己的個性。教師是教學的載體，不須過度地低估或高估教師的自我個性。

這一關鍵特徵發生的方式因人而異。教師不刻意做作，以自然的方式出現在教室空間中。儘管這無法從教學觀察中直接評估，但教師作為「教師」呈現出來的樣子，以及他們在生活其他方面的表現，會有一種自然的連貫性。

領域 4：引導正念修習

概述：教師的引導，準確地描述，要邀請學員在修習中做什麼，也包括了修習中所有必備元素。教師的引導，讓學員能夠善巧地看待分心走神（將分心視為一個自然的歷程，溫柔但堅定地，修習培育相關技能，那就是辨識出心思遊移，然後將注意力帶回來）。此外，教師的引導所帶出的態度，可以在修習中用來面向自己與自己的經驗。在修習歷程中，營造了空間感，語言又精確，兩者得到平衡。善巧的語言運用是關鍵。

評估這個領域時需要考慮三個關鍵特徵：

1. 措辭清晰、精確、準確、通俗易懂，同時傳達空間感。
2. 教師引導修習的方式，讓學員可以掌握每項修習的學習關鍵（請參考手冊中每項修習的檢查清單）。
3. 引導每項修習時要考慮的特定元素，都適當地呈現（請參考手冊中每項修習的檢查清單），包括實際問題、安全和創傷的考慮。

注意：

- i. 體現正念是修習引導的重要基礎，應在**領域 3**（體現正念）中加以評核。正念如何藉由教師的身體特質、不以言說的方式傳達，也在**領域 3**「體現」中評核。然而，傳達正念特質的措辭則在這裡評核。
- ii. 這是唯一包含特定「課程元素」的領域，因此結構不同。關鍵特徵連結到特定的學習意圖，每項核心修習的引導留意事項，手冊中也有詳細說明。關鍵特徵 1 的引導注記，放在下文中「措辭」之下。關鍵特徵 2 和 3 的引導注記是特定靜坐專用的，放在下文中關鍵特徵 3 之下，一個方框中有一項修習。關鍵特徵 3 包括「這項修習特定的學習要點」與「引導這項修習時要考慮的元素」。

領域 4：引導正念修習（續）

	範例
無勝任能力	引導不準確、不清楚，缺乏引導修習的關鍵特徵。教師提供的引導會造成不安全的教學氣氛。
初學	<p>三個關鍵特徵中，至少有一個表現出足以進行 MBI 教學所需的程度，但所有關鍵特徵有顯著的不一致情形。</p> <p>例如：教師意圖以適當的方式提供引導，但有重大錯誤、落差和不一致；措辭不精確，沒有營造空間感；沒有善巧地引導學員因應分心走神（意即看待分心走神為問題）。</p>
進階初學	<p>三個關鍵特徵中至少有兩個表現出勝任的程度，但其他關鍵特徵顯然有困難和/或不一致。適切的照顧學員的情緒、身體安全。</p> <p>例如：有些引導是清楚、準確、適當的，但措辭傳達了某種要刻意努力求取成果的感覺；無法持續不斷地提供修習的學習關鍵給學員；引導每項修習時，無法一致地遵循須考慮的元素。</p>
勝任	<p>所有關鍵特徵都表現出良好程度的技能，有些許細微的不一致。</p> <p>例如：引導大致上清楚準確，但精確感略顯不足；沒有傳達空間感，和/或措辭沒有持續表達邀請；多數時候都能提供修習中的學習要點給學員；引導每項修習時，多數時候都能遵循須考慮的元素。</p>
精通	<p>所有關鍵特徵都持續不斷地表現出良好的技能。</p> <p>例如：良好的修習引導，傳達了精確感和空間感；修習中要考慮的元素明顯整合；藉由引導提供修習的學習關鍵給學員。</p>
高階	<p>所有關鍵特徵都表現出高度技能。</p> <p>例如：極為善巧的引導，從頭到尾都能一致表現出技能極為良好的各項關鍵特徵。充滿創意、啟發性地引導學員因應身體、情緒上的邊際界限。檢視者難以回饋任何「學習需求」。</p>

領域4五個關鍵特徵的詳細說明

正念練習的引導，為正念的培育提供了整合教學的機會，也為學員提供了親身體驗，和實驗歷程的空間。鑒於要傳達的訊息十分微妙、本身又有互相矛盾之處，引導時必須非常細緻敏銳。教師應該要熟悉正念修習的整體的關鍵意圖，以及每項修習的特定意圖(請參考下文的摘要)。

關鍵特徵1：措辭清晰、精確、準確、音量足夠、通俗易懂，同時傳達空間感

一般要點：

- 通俗易懂，指的是使用日常/普通的用字，避免使用正念的術語/深奧語言。正念引導的速度和節奏，可能比對話演講慢，但不致於讓人想睡或恍惚。
- 使用不同感官的語句，描述傳達各種的感覺經驗，例如「感覺」、「看」或「聽」(使用感官詞彙，例如「感覺一下」、「在心中」、「聆聽來自……的訊息」。有些詞彙是各種感官都適用的，例如「留意」、「經驗」、「感受」)。

在關鍵特徵1「話語引導」中，有三個與引導相關的子領域，包括：

1. 引導學員的注意力(更多細節，請參見第31頁之後列出的各種修習)

引導中有關於注意力應置於何處，應該盡可能地準確、精確，意即教師要清楚說明，學員該如何運用他們的注意力。

2. 引導學員因應分心走神

教師在引導中應清楚說明，分心走神是這個歷程中的自然現象；意即修習的意圖，不是將注意力完全集中在某個選定的覺察目標上，而是去覺察自己的心思活動，並不斷將注意力帶回到特定覺察目標。因此，學員的「工作」不是阻止心思遊移，而是能夠在心思遊移時覺察到自己分心走神。教師應該：

- 發現注意力已經遊移
- 將注意力帶回到覺察的目標上(強調仁慈、溫柔，但也要堅定)
- 以自在、不批判的態度重複同樣的歷程(當緊縮感和批判出現時，也知道它們出現)
- 引導語中有靜默的空間讓學員可以獨立修習，也有間歇地引導提醒。團體的修習經驗逐漸增加後，靜默的時間可以拉長。

3. 引導學員培養態度品質。這裡評估的是傳達正念品質所用的措辭——這一點很重要，一定要牢記。教師藉由身體特質、不藉由語言傳達正念的方式，會在領域3「體現」中評核。

檢視教學時，留意修習引導中有/沒有呈現出：

- 引導中帶入修習的精神。邀請學員帶著溫柔、輕輕點一下，和好奇，關注正在展開的經驗；以堅定的意圖來平衡溫柔；照顧自己；放下批判和自我批評。
- 鼓勵學員不強求，提醒學員放下需要/想要「做」某些事情，例如「容讓經驗如其所是」、「看看呼吸是否會自己進行」，和/或「單純只是覺察這個經驗就好」。

- 避免會助長刻意努力感覺的措辭，例如「嘗試去」、「運用在」、「看看是否可以……」之類的語句可能沒什麼幫助。
- 避免說明修習會帶來某種狀態的措辭，例如「瑜伽是愉快的」，或「心思或身體會放鬆」，或「修習可以帶來平靜」(因為修習不是為了放鬆或達到特定效果，所以大致的原則是避免使用「放鬆」這個詞)。
- 空間感，意即在引導和靜默中保持平衡，用語精簡。
- 運用現在分詞(特指英語引導語)傳達引導/邀請的意思，避免使用命令式的句型和語氣，降低學員的抗拒。
- 有時不用限定稱謂，如用「這個」取代「你的」(常見於英語引導語)(例如，說「呼吸」而不是「你的呼吸」，以此鼓勵學員降低對身體的執取)。

關鍵特徵2和3的指南：

關鍵特徵2：教師引導修習的方式，讓學員可以掌握每項修習的學習關鍵

關鍵特徵3：引導每項修習時要考慮的特定元素，都有適當地呈現

下文提供在每項靜坐修習中，與這兩項關鍵特徵有關的指南。

葡萄乾/進食靜觀修習

藉由練習引導，在探詢中提供學習關鍵 (KF 2)：

- 經驗正念覺察和自動導航之間的區別。如果我們處於自動導航狀態，就會看不到自己的情緒變化，或留意不到壓力增加。葡萄乾練習可以幫助我們意識到，生活中不只是我們自己的偏好、成見、推論、意見和理論，還有其他事情值得留意；即使是最例行公事的活動，只要慢下來，也可能轉化它們；以這種「好奇」的興趣、開放的方式留意自己的經驗，可能會讓我們看到前所未見的面向；經驗本身都不一樣了。
- 體驗到將注意力帶入直接經驗中，將如何為我們帶來新的感受，可能會改變我們如何看待尋常事物和行為。
- 「當下」是我們唯一可以覺知的時刻。以這種方式飲食，和以平常的態度飲食，是有差別的。與食物有關的衝動通常是無意識、強大、不受控制的；而正念練習會讓我們更清楚地看出這點。
- 經驗如何走神。心思總是會將當下的經驗，與記憶、深入的理解、故事等聯想在一起，我們通常不知道這會把我們帶去哪裡。多數時候我們沒有選擇心思遊移的方向。我們看到，困難的心境如何在不經意間輕易掌控了我們。分析過去、擔憂未來，可以是我們「無意識的習慣」。
- 體認正念練習不是一項專門或高不可攀的活動，而是一項相當普通、隨時可用的活動。

葡萄乾/進食靜觀練習—引導時要考慮的因素(關鍵特徵3)：

- 衛生留意事項——使用勺子、乾淨的碗和一盒新的葡萄乾。在學員面前倒出葡萄乾，廚房紙巾備用。
- 提供不吃葡萄乾的選項，並以其他感官探索。
- 選擇僅提供學員一顆葡萄乾，或者兩顆、三顆。在吃第一顆葡萄乾時，您可以與團體互動，請他們說出感覺的字眼，讓他們可以稍微瞭解您要求他們做的是什麼。吃第二顆葡萄乾時，您可以請他們在您引導下安靜地吃。吃第三顆葡萄乾可以在沒有引導的情況下完全安靜地進行(如果只吃一顆葡萄乾，請他們在您的引導下安靜地吃)。
- 邀請學員把「這是葡萄乾」的理解放在一邊，以孩子首次接觸新體驗般的「新鮮」眼光看待它。
- 強調好奇、興趣和探索的態度，仿佛科學家在做研究。
- 在探詢時，可以和學員一起探索幾個領域：
 - 鼓勵從所有感官體驗中，直接留意各種感受經驗。
 - 引領觀察，看看這樣吃葡萄乾的感覺，與學員平常的經驗有什麼不同。
 - 協助團體觀察心的本質、平日留意事物的方式，以及這與健康幸福的關連，並統整心得。以下主題特別可能出現在團體的探詢對話中：
- 在整個引導中，都善巧地提供了容許、選擇和調整練習的方法，包括選擇退出。

身體掃描

藉由引導提供學習關鍵 (關鍵特徵 2)：

- 對身體感覺的直接經驗認識
- 學習刻意引導自己的注意力
- 分心走神時，善巧地看待分心 (認知到走神然後將心思帶回)
- 引導如何藉由照顧自己(做出個人選擇)來處理困難(困倦、不適等)，不將困難視為問題。過程中容許停止練習，移動/改變位置，或將覺察轉移到中性的留意焦點上
- 留意身體，每一刻都與當下的經驗同在，不需要改變什麼，沒有要達成的目標，也沒有身體應該如何感覺的正確方式。
- 引導學員開始留意並以不同的方式，對待身體感覺和心理狀態，諸如無聊、煩躁、衝動等。

身體掃描—引導時要考慮的元素 (關鍵特徵 3)：

- 教師所處的位置，應該要可以觀察教室內的安全、看到學員的舉動、讓大家聽得到，也要與教師自己的身體掃描練習有所連結。
- 開始先說明姿勢選項：躺下、太空人姿勢、坐著或站著；也說明可以有不同選項，如睜開眼睛、移動位置(尤其是為了避免身體僵硬或必須躺著不動的感覺)等。有毯子的話，可能會讓人感到舒適、受到保護。
- 起始時把注意力帶到全身作開始，結束時又把注意力帶回到全身作結尾。
- 特別留意身體感覺的細節；用描述感覺的字眼舉例，例如溫暖的、涼快的、沉重的、刺痛的、麻木的、不費力的、輕輕的。
- 提供回到中性的定錨點/隨時睜開眼睛的選項，以穩定注意力或在學員難以承受時使用；在練習中提醒他們這一點。
- 容許沒有特定感覺或感受，與有這些感覺或感受一樣重要。
- 引導學員先將覺察從前一個身體部位放開，再帶到下一個部位，或者在注意力轉移到下一個部位時，清楚地傳達覺察的連續性。
- 在引導學員如何留意、留意什麼時，要精確，使用謹慎、容許選擇的措辭，像是「如果願意的話……」、「現在留意……看看是什麼感覺」。
- 不同的引導語，從窄的視角、仔細覺察身體小部位，以及較寬的視角覺察身體較大的部位，如軀幹或整個身體。
- 在練習過程中，時不時地引導學員如何處理分心走神。知道過程中想法和情緒可能會浮現，不需要推開它們，單純地將注意力帶回到正在探索的身體部位就好。
- 知道身體感覺會變化：身體感覺來來去去、暫作停留、增強、消失——有時微弱，有時強烈。
- 提供引導，邀請學員直接「與身體感覺同在」，而不是從遠處看著這些感覺。
- 讓帶有陪伴、容許、接納意味的引導，與帶有探索、好奇、活力、探險意味的引導達到平衡。

靜坐修習（留意：這項修習的形式/長度會以特定方式，在課堂/課程間變化。領域 1 會評估是否確實遵守修習形式，以及修習與課程宗旨是否相符）

藉由引導提供學習關鍵 (關鍵特徵 2)：

- 藉由身體感覺、聲音或其他特定焦點定錨在當下
- 巧妙地處理分心走神
- 學習溫柔、鼓勵好奇心、學習接納
- 留意到「對事物的感覺(愉快/不愉快/中性)」，以及對此的反應
- 留意到厭惡、「不想要」
- 繼續藉由身體掃描發展注意力的伸縮性：拉遠/拉近鏡頭，
- 帶著正念去覺察經驗的自然流動
- 培養與經驗全然同在，同時又有旁觀者的角度
- 學習接納經驗本身，除去心理標籤、不捲入故事裡等等。
- 學習觀察心中反復出現的模式，以及模式如何進展、發展下去。
- 更深入地瞭解人類經驗的本質。
- 學習照顧自己，包括留意到自己難以負荷或「神遊太虛」。可以藉由改變姿勢、睜開眼睛、用更深更刻意的呼吸帶來能量，或停止/轉換練習來回應。

引導時要考慮的因素 (關鍵特徵 3)：

姿勢...

- 提供實用的資訊，說明合適的姿勢，無論是用椅子、凳子或墊子，有助確立練習的意圖，協助轉換進入到此時刻意培養的「存在模式」中。

定錨...

- 利用經驗的特定面向，定錨在當下。引導學員選擇可靠、易得、中性的定錨點，例如腳、手、接觸點(臀部和座位)、呼吸或聲音。在課程中提供許多機會讓學員瞭解不同定錨點的效果。
- 引導語要鼓勵去感覺身體與定錨點直接連結，而不是去思考定錨點。

身體感覺...

- 從定錨點轉移——擴展注意力的範圍，從對定錨點(或從耳朵/聲音)的身體感覺，到對整個身體感覺的覺察
- 提供明確引導，說明如何留意、留意哪裡
- 提供清楚引導，有哪些選項，可用來因應源自身體或情緒的不適/疼痛/緊繃

聲音...

- 接收自來自去的聲音；單純地聽聲音(例如留意音量、音調、長度等)；認知聲音是心中的活動；留意附加在聲音的直接體驗上的多層含義

想法和情緒.....

- 看待想法就如我們看待聲音一樣——升起、消失
- 看到反復出現的模式，以及這些模式在心中如何進展、發展下去等等
- 使用比喻來協助說明此刻邀請做什麼
- 辨識挑戰(不預設某種特定方式規定我們「應該」如何觀察想法)
- 當心不穩定、注意力不集中時，可以將注意力帶回到定錨點
- 將注意力擴展到情緒，替情緒命名，當情緒升起時覺察隨之而起的身體感覺
- 全方位經驗的正念（即無揀擇的覺察）.....
- 以開放的注意力覺察呼吸、身體、想法、聲音、情緒等，每個時刻正在升起/主導的經驗。
- 留意到身體和心中反復出現的模式
- 只要需要，就回到選擇的定錨點上

正念伸展運動

引導正念伸展運動時要考慮的因素（關鍵特徵2）：

- 以身體掃描為基礎，瞭解我們如何將覺察帶入、直接留在身體體驗/感覺中
- 覺察身體在動作時的經驗，生活中身體亦經常在動作
- 友善對待身體
- 瞭解運動和姿勢，提供了生活經驗和過程的體現
- 看到慣性展現
- 對於身體的界限/緊繃的因應方式，也可以用來因應情緒經驗；體驗身體動作如何改變情緒經驗
- 學習和經驗接納當下，包括身體限制，並學習以新的方式看待疼痛——沒有「完美」的姿勢，沒有要刻意努力的目標；相反地，有沒有可能以好奇和溫柔，回應身體今天的需求？
- 學習照顧自己的新方法

引導時要考慮的因素（關鍵特徵3）：

確保學員以安全、尊重身體的方式投入練習，是引導伸展練習的重要考慮，包括……

- 在練習一開始，提供清晰準確的引導，說明如何處理身體限制的方法
- 在練習中穿插提醒，不要超出當下身體的安全範圍
- 以下事項尤其需要引導：
 - 所教的姿勢可以有所調整
 - 提醒學員，無論教師或其他人的姿勢維持多長的時間，每個學員維持姿勢的時間應該要適合自己
 - 提醒學員，不做某個姿勢是沒有問題的，可以改做別的姿勢，或坐下/躺下、想像身體在做這個姿勢
- 持續鼓勵學員謹慎行事
- 持續鼓勵學員傾聽自己身體的智慧，並容許身體的智慧凌駕您給予的任何引導
- 提醒學員不要與自己或他人競爭

呼吸引導…

與呼吸有關的實用引導，包括……

- 鼓勵學員在移動時，以感覺最自然的方式充分、自由地呼吸
- 引導學員放鬆進入姿勢，與身體最緊繃的部位一起呼吸，或將呼吸帶入身體最緊繃的部位

確定提供引導的方式，能讓學員仔細覺察每個時刻的體驗，包括……

- 鼓勵學員探索、找出在「探索/探查/發現」，和「接納/順其自然/同在」之間的有創意的邊際界線。
- 在維持某個姿勢之內、變換不同姿勢之間，留有足夠的空間，讓學員可以仔細地覺察
- 用字遣詞精確，讓學員可以聚焦向內，而無須觀看老師的動作。

三步驟呼吸空間 (3SBS) (MBCT 的核心修習；通常包含在其他 MBI 中)

三步驟呼吸空間——引導時要考慮的因素(關鍵特徵 2)：

學習內容包含在練習的三個步驟中。每一步都需要清楚地傳達。脫離自動導航模式、做好準備，然後開始三個步驟：

步驟 1. 覺察—辨識、知道自己當前的所有經驗(想法、情緒、身體感覺)。

步驟 2. 集中—將注意力帶到身體特定部位(例如呼吸、腳、手等)定錨點的感覺上

步驟 3. 擴展—將注意力擴展到全身，同時與定錨點的特定感覺相連結，同時對感受到的各種經驗保持開放。

三步驟呼吸空間——引導時要考慮的因素(關鍵特徵 3)：

姿勢引導—說明調整姿勢，使之直立和端正，帶來的效果。如果做不到(例如在困難的情況中使用額外的「三步驟呼吸空間」時)，就先鼓勵學員只要開始覺察自己的姿勢，就會有幫助。

提供引導時，對三步驟的說明要精確。

留意：

「三步驟呼吸空間」和其他練習，需要相應的教學流程，支援學員在家練習並將流程融入日常生活中。教學的這個面向在**領域 5** (藉由互動探詢和講述教學法傳達課程主題) 評分。以下的例子說明這些與「三步驟呼吸空間」相關的需求要如何因應：

- 幫助學員準備將練習整合到生活中—鼓勵學員將練習固定在一天中的某個特定活動中
- 有效的方法是先引導修習，然後用海報之類的教材說明練習的三個部分
- 鼓勵學員使用「三步驟呼吸空間」作為自然的第一步。例如，每當感到事情很困難，或有困惑時；在課堂上探索強烈情緒後；或者需要重新穩定接地在當前的體驗中時，都是提醒自己使用「三步驟呼吸空間」的好時機
- 在 MBCT 整套課程中發展對「三步驟呼吸空間」應用的**清晰理解** (詳見 Segal 等人，2013)

領域 5：通過互動探詢和講述教學法傳達課程主題

概述：這個領域評核教師是否能以互動的方式傳達主題給學員。主題有時候由教師明確地提出、強調，有時則是默默地浮現。領域中包括探詢、團體對話、使用故事和詩歌、促進團體修習、帶入課堂/課程主題和講述教學法。

每堂課有一大部分是互動式教學，包括回顧/探詢在課堂上、家中的正念修習經驗；在團體修習中、團體修習後汲取經驗；以互動、參與的方式進行講述教學法。以這種探索的方式去理解經驗，可以看出人類心思的慣性和模式，同時訓練學員的能力，讓學員在課堂之外也能探查經驗、因應經驗。學員在課程中遇到困難（例如回避、痛苦、情緒反應）是傳達課程主題的重要時機。教師因應這種時刻的方式，應該在整體評估中予以重視，尤其是在這個領域。

評核這個領域時需要考慮五個關鍵特徵：

1. 聚焦經驗—支持學員留意、描述直接經驗的不同元素，以及彼此間的互動；教學主題持續連結這種直接經驗
2. 探詢過程中在各個層次（直接經驗、對直接經驗的反思，以及將兩者連結到更廣闊的學習）轉換，主要聚焦過程而不是內容
3. 運用各種教學策略，通過善巧的教學傳達學習主題，包括探詢、講述教學法、體驗和團體修習、故事、詩歌、行動方法等。
4. 流暢、信心、自在
5. 教學能有效地促進學習

注意：

- i. 雖然課程主題會藉由課程的所有元素傳達，但這個領域僅涵蓋教師在**探詢歷程、講述教學法和促進團體修習**（意即不在引導正念修習時）的技能。
- ii. 這個領域評估教師傳達教學主題的技能。是否呈現主題則在**領域 1**「課程範圍、節奏和架構」中評估。
- iii. 體現正念是互動教學的重要基礎，應在**領域 3**「體現正念」中評核。
- iv. 探詢需仰賴教師和學員間善巧的關係連系（**領域 2**「關係技能」）和對團體的善巧掌握（**領域 6**「營造團體學習環境」）。

領域5：通過互動探詢和講述教學法傳達課程主題（續）

	範例
無勝任能力	<p>教學過程不清楚，不符合正念教學原則。</p> <p>例如：教師沒有試圖引出直接經驗的特定元素；教師不熟悉教材；過度依賴講述教學法、辯論、說服；探詢過程有可能造成傷害。</p>
初學	<p>五個關鍵特徵中，至少有一個表現出足以進行MBI 教學所需的程度，但所有關鍵特徵有顯著的不一致情形。</p> <p>例如：引出直接經驗特定面向的意圖難以持續不一致；教學過程主要維持在某一層次（即教師取得直接經驗，但沒有將經驗結合課程教學主題）；教學過程傳達了某些教學主題，但難以持續不一致；教學風格乏味、不吸引人、不流暢；大致上教學策略難以讓學員覺得生動。</p>
進階初學	<p>五個關鍵特徵中至少有兩個表現出勝任的程度，但其他關鍵特徵顯然有困難和/或不一致。教學流程適切但基本。學員安全無虞，探詢流程不會傷害學員</p> <p>例如：教師使用直接經驗的特定面向，結合教學主題，但在傳達主題時不夠流暢清楚；對教材不熟悉；教材與學員不夠相關；教學策略傳達了某些學習主題，但只做到基本的程度。</p>
勝任	<p>所有關鍵特徵都表現出良好程度的技能，有些許細微的不一致。</p> <p>例如：教學歷程通常以易於理解、通俗易懂的方式傳達關鍵教學主題；教師有效運用各種教學方法，使學習主題生動；教師教學流暢並熟悉材料；有一些不一致或落差，例如教師沒有將學員的直接經驗完全融入教材中。</p>
精通	<p>持續表現出所有關鍵特徵。</p> <p>例如：教師對教材非常熟悉；學員的直接經驗完全與教學結合；教學「生動」，學員明顯學到東西；使用具創意的教學策略，以引人注目的方式強調學習主題。</p>
高階	<p>所有關鍵特徵都表現出高度技巧。</p> <p>例如：極為善巧、具啟發性的教學技能，準確而敏感地從經驗中汲取元素；教師以互動、參與的方式與團體一起探索經驗；以易於理解、引人入勝的方式傳達一系列關鍵教學主題，並在適當時與學員和教師的個人直接經驗連結；教師完全就像「在家」般自如，熟練地從各個角度切入教材；教學感覺起來「生動」且極具吸引力。檢視者難以回饋任何「學習需求」。</p>

關鍵特徵 1：聚焦經驗—支持學員留意、描述直接經驗的不同元素，以及彼此間的互動；教學主題持續連結這種直接經驗

教學過程聚焦經驗，支持學員與他們的直接經驗重新連結（特別強調身體的感覺），使用這種經驗「資料」作為探詢和學習的起點。當對話從當下的經驗/與經驗相關的故事中，進入頭腦概念/抽象思考時，教師引導學員重新連結到當下的直接經驗。學員有機會覺察、區分，直接經驗的不同元素，如感覺、想法、情緒。當它們在正念修習中出現時，以回溯的方式探索；當它們出現在當下時，立刻就加以探索。

正念教學中提問/對話的方式包括：

- 使用開放式問題，而不是只需要回答「是」或「否」的封閉式問題
- 開啟空間的問題/陳述，例如：「你願意多說一些嗎？」
- 問句中使用「如何？」或「什麼？」，而不用「為什麼？」
- 避免關閉/填塞空間的問題/陳述（例如是/否、修復/解決方案、自我故事）
- 使用關注的、正面的非語言暗示，但不要過度
- 問題和陳述交替使用
- 開啟空間，創造和識別出可能性
- 在團體討論中，感知到何時探詢才合適（例如，問題有時需要的是答案，有時需要的是探詢，有時只需要「謝謝」或微笑）
- 保持謙遜—對方是自己經驗的專家

關鍵特徵2：探詢過程中在各個層次（直接經驗、對直接經驗的反思，以及將兩者連結到更廣闊的學習）轉換，主要聚焦過程而不是內容

在引入更廣闊的教學主題之前，有多少時間可以探索真實經驗和與此經驗的關係？

對話可以理解為三個同心圓和探詢層次（另請參見第42頁的圖1）：

第1層：留意感覺、想法、情緒（自我的直接經驗）

探索/提問的領域包括：

- 留意到了什麼呢？（例如身體感覺，包括聲音、感覺、顏色、質地、動靜）
- 可以說說你的直接經驗嗎？
- 是怎樣的感覺呢？
- 在哪裡感覺到的？是特定的部位還是整個身體呢？
- 感覺會變化嗎？還是保持不變？
- 相關的情緒和想法是怎樣的呢？
- 對現在、過去、未來，有什麼想法浮現呢？
- 當心思遊移時，心思去了哪兒？

例如：

- 想法……記憶、憂慮、計畫、時間、食物等？
- 感覺……煩躁、疼痛、熱/冷、重/輕等？
- 情緒……悲傷、憤怒、恐懼、快樂、安全、愛等？

第2層：就當下經驗進行對話（意即，直接留意個人的理解情境。留意對直接經驗的反應模式）例如：

- 當你分心走神/感到腹部緊繃等時，有什麼感覺呢？
- 當心思遊移時，你做了什麼呢（讓它遊移、捲入想法中、將心思帶回——帶著溫柔、堅定、內疚、煩惱、覺得有趣、批判等）？
- 探索反應/回應的身體感覺（例如，當你覺得溫柔、內疚、想推開、想繼續、原來如此、保持開放時，身體的感覺是怎樣的呢？）
- 將覺察帶入這個經驗，這樣做如何影響了經驗本身？現在是怎樣呢？在對話時，很有可能當下每一時刻的經驗都是探詢的物件
- 你所描述的這種經驗模式，你是否熟悉呢？如果是，哪一方面是你熟悉的呢？

第3層：將它們連結到課程的目標（將第1層、第2層的學習置於更廣闊的理解情境中）

要如何連結到第3層，取決於這次 MBI 的主要目標是什麼。在 MBSR 中，這種連結過程，與正念技能的廣泛應用有關，包括日常生活、壓力管理、認識生而為人共通共有的經驗、與人交流、自我照顧的選擇等。鼓勵學員自己開始，自然地建立這種連結，將課程中的學習應用到生活中，將課程中提供的以正念為基礎的學習教材與日常生活結合。

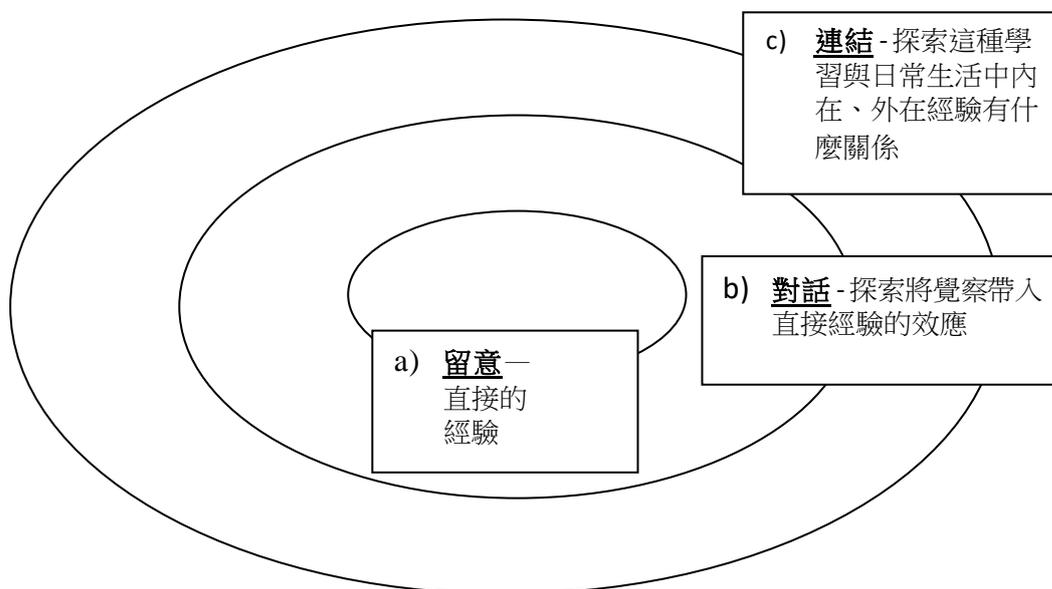
在 MBCT 中也是如此，但在連結過程中更強調，如何將直接經驗和相關學習，與理解課程要因應的特定脆弱性，兩方面相連結（例如預防抑鬱症復發、慢性疲勞等）。這個歷程主要由教師進行，教師支援學員將直接經驗，與他們正在處理的特定挑戰的情境理解整合起來。

因此，連結有助學員厘清：

- 看待經驗的特定方式，如何使心思陷入膠著或卡住
- 學習正念的方式，如何與生活的各個面向相關
- 學習正念的方式，如何與自己正在因應的特定脆弱性有關（例如對抑鬱症的易感性、慢性疲勞等。如何在做到這一點的同時，仍能與學員的直接經驗保持密切聯繫，請參閱 Segal、Williams & Teasdale 在 2012 年的著作第 12 章「探詢」）。

在任何探詢過程中，教師需要在每「一輪」留有足夠時間，這樣，當團體急著討論或「談論」時，才有時間，讓學員重新回到僅僅描述，留意到或經驗到什麼。探詢時不必拘泥於某種「進度」。比較建議教師將這些探詢「輪」視為教學領域的*地圖*，由團體浮現的內容，決定探索的範圍和方式。也不必每次交流都要完整涵蓋所有層次。另一個方法是從整個團體「收穫」許多直接經驗（比如在第二堂課的身體掃描之後），然後將探詢範圍擴大到整堂課，*連結*更廣闊的主題，建立與人類普同經驗的關聯，並邀請學員帶著好奇心進一步修習。

圖 1：三個同心圓和探詢層次



關鍵特徵3：通過善巧教學傳達學習主題

這項關鍵特徵中要考慮的重點是：教學過程在傳達教學主題時是否有效？是否能使學員整合學習要點？這些情形會因教師而異、因團體而異，並且可能會因文化和語言而有細微差異，包括：

- 有效的講述式教學/心理衛生教育。可能的話，講述教學的教材應融合/取自實際經驗(意即教師與學員合作，將對經驗的直接觀察，連結到與學員和課程目標有關的學習要點)。以講述法教學時，教學具啟發性、簡短、清楚、融入經驗的所有元素(想法、身體感覺和情緒)，並鼓勵學員根據自己的經驗互動、回應。
- 有效的引導式教學。有時候，提供資訊和指引，支援學員參與課程中的修習，並為回家修習做準備，是有幫助的。提供的資訊清楚而簡潔，足夠學員參與修習，不會過多。太多資訊會助長「思考」而不是「同在」，還可能導致期望，而無法支持學員以初學者的心態修習。
- 與理論連結。榮格的名言在這裡很貼切：「盡你所能地學習理論，但當你接觸活生生的靈魂時，把理論放到一邊吧」(1928)。正念教師徹底瞭解基本的理論原則，因此能在教學過程中指明方向和重點，意思就是教師在講述教學時準備充分，同時也與團體中當下浮現的主題維持連結。
- 經驗式參與。教學過程有趣、生動、有回應，善用人類經驗的所有形式，包括思考、身體感覺、情緒，目標是要在教學歷程中，讓學員使用這些元素。儘管團體內用於探索的多數材料都是由學員而不是教師提供的，但教師有責任帶入精心挑選的教材，說明、增加正在探索過程的情境和理解。正念教學歷程傳達主題的方式，通常是以暗含的(通過個人發現的經驗歷程)，而不是言明的(通過理解原則、邏輯的概念過程)。
- 簡潔、易懂、清楚。教學使關鍵主題和過程具體。

- *有趣、生動、具回應能力*。教學引人入勝、鼓舞人心；學員和教師彼此互動，對教材進行具創意的探索；非常「當下的歷程」，教師回應當下浮現的材料，而不是根據計畫或腳本教學；教師支持學員探索教材中與學員當下經驗高度相關的面向；教師善巧地避免讓學員捲入故事中，而將注意力集中在當下經驗上。藉由舉例或活動，教師帶課生動活潑，又符合教學目標和意圖。
- *使用教具*。教師熟練、恰當地使用翻頁書寫版或其他教具(是否提供恰當的教具，在領域 1「課程範圍、節奏和架構」中評估；教具的使用在這裡評估)。教師將直接經驗式教學與其他來源的教學結合(例如故事、詩歌、引用名言，藉此指出其他經驗方式)。

關鍵特徵 4：流暢—教師對教材的知識表現出自在、熟悉與信心

這項關鍵特徵包括：

- *自在*。教師對課程、教學過程和教材表現出「在家」般的自如。
- *熟悉教材*。教師清楚知道自己在教什麼，並且能在教學範圍內靈活調動。
- *對教學過程的信心*。教師傳授知識和經驗，在教學過程中啟發學員信心。這種信心(不同於知道事物的答案)不僅是奠基於對教學歷程的信心，還有對未知的未來感到自在，並對此抱持開放的、好奇的態度，一種「讓我們一起探索，看看它會把我們帶到哪裡」的感覺。

關鍵特徵 5：教學能有效地促進學習

在互動教學過程中，學員與教師之間交流的品質和內容，最能觀察到這個關鍵特徵。學員對學習過程有多投入？教師邀請學員參與時，學員回應的方式是否是生動、自發的？學員提出的內容是否與教師意圖探索的主題一致？團體和教師是否保持在「正軌」上，聚焦於當下的覺察？學員是否願意提出經驗痛苦、困難或不舒服的面向？雖然安靜的停頓在對話過程中必然會發生，但如果安靜時間過長，教師是否有所留意並加以反應(例如，換個方式問問題、換另一個探詢主題，讓學員更能投入、參與)？課程一周周進行，是否有感覺到學員開始將學習教材融入個人的過程中？

留意：在經驗參與程度、學習進度和分享個人材料的意願方面，團體內學員間一定會有差異。因此，在僅根據學員對教師的反應來評估這個領域時，應該要謹慎。然而，這是這個領域整體評估中的重要元素。

領域 6：營造團體學習環境

概述：整個教學歷程是在團體的情境中進行，如果有效地推動，會成為一項載具，將學員與探索歷程的普同性連系起來，同時也為課堂上無窮無盡、各形各色的人創造了空間。教師創造一個「容器」，或說學習環境，「營造」團體，在其中有效地教學。教師藉由以下方法回應團體歷程：在教學中帶入適當的領導風格，謹慎應對團體安全、信任、界線的議題，教學風格能顧及團體情境中的個人、平衡團體和個人兩者的需求，運用團體歷程，點出普同性的學習主題，並經營團體的形成、發展和結束的各個階段，應對團體發展歷程，並做出回應。教師能夠「調頻同步」、連系、並適切回應團體氣氛和特性的流轉和變化。此外，著眼於 MBI 上課的地點，教師會根據團體當時情境和面向人群的特殊需求，調整因應。可能包括創傷、鮮明或隱微的差異（國籍、階級、教育程度、性別認同、國家或區域社會或政治的衝擊、等等）。例如，如果是提供給職場團體的課程，教師要看出其中潛在的權力議題，可能會讓學員難以分享脆弱的素材；教師也要努力在隱私需求與深入分享的之間維持適切平衡。在社會不安、政局不穩或經濟動盪的艱難時刻，教師一方面要辨識、體認當下的景況，一方面仍要堅定營造，與修習同行。這支持了學員在最艱難的時刻，仍能保持穩定修習。

評估這個領域時需要考慮四個關鍵特徵：

1. 學習容器——創造、維持一個豐富的學習環境，藉由妥善安排基本規則、界線、保密等議題，保障安全性，同時也是學員可以探索、冒險的地方。
2. 團體發展——在八周間明確經營管理團體發展歷程，尤其是開始、結束和挑戰時的管理。
3. 從個人到普同的學習——教師持續維持學習歷程開放，與正在探索之歷程的普同性、共同人性連系起來。
4. 領導風格——穩定「營造」，表現教師的威信和能力，但不把教師的觀點強加在學員身上。

領域 6：營造團體學習環境（續）

	範例
無勝任能力	團體學習環境的管理無效且不安全。
初學	<p>四個關鍵特徵中，至少有一個呈現出足以進行 MBI 教學所需的程度，但所有關鍵特徵有顯著的程度不一致情形。</p> <p>例如：教師沒有充分留意團體界線和安全，缺乏管理團體階段/歷程的技能；領導風格無效或不恰當；沒有從個人故事帶到普同學習主題。</p>
進階初學	<p>四個關鍵特徵中至少有兩個呈現出勝任的程度，但其他關鍵特徵顯然有困難和/或不一致。學員安全無虞，流程中沒有對學員不安全的面向。</p> <p>例如：在管理團體歷程方面有時無法持續；探詢歷程中的溝通風格可能太過著重個人，導致缺少了對團體歷程的覺察；對正常團體發展歷程的覺察，可能沒有明確地融入教學；領導風格適當，但可能缺乏「效能」；對團體環境的「營造」無法持續不一致。</p>
勝任	<p>所有關鍵特徵都表現出良好程度的技能，有些許細微的不一致。</p> <p>例如：對團體歷程的敏感和覺察，大致上都整合到教學中；安全議題處理得宜；教師善加管理學習容器，使學員能夠參與歷程；由更廣闊的學習情境中，來看待個人經驗；領導作風明確，大致上很合宜。</p>
精通	<p>持續呈現出所有關鍵特徵。</p> <p>例如：教師在團體學習環境中、展現良好既能，促進團體學習；教師善巧地將整個團體都納入覺察範圍，連結團體中浮現的問題，並適切回應；流暢且尊重地由個人故事帶入普同主題；領導風格鼓勵參與、自信、有效能。</p>
高階	<p>所有關鍵特徵都表現出高度技能。</p> <p>例如：教師表現出傑出的團體技能，具高度回應能力、善巧地與團體歷程一起工作，同時符合個人的需求；極具吸引力的領導風格。評核者難以回饋任何「學習需求」。</p>

關鍵特徵1：學習容器—創造、維持一個豐富的學習環境，藉由妥善管理基本規則、界線、保密等議題保障安全性，同時也是學員可以探索、冒險的地方

鑒於 MBI 教學的互動性、參與性和時時刻刻的動態性，課堂上有許多無法預料、未知的情形。每個團體都不同，是學員和教師的共同創造。教師在其中的角色，是要創造讓學習可以發生的條件。就是需要用心創造一個安全的地方，同時也是讓學員可以用以前不曾嘗試的方式檢視自我的地方。這兩個互相矛盾的條件，都必須到位。

留意安全

教師也是團體一份子，對學員不可避免浮現的脆弱保持敏感。例如，善巧地回應團體中的不同意見和競爭，一方面維持界線，一邊展現出接納、好奇。善於體察並管理基本的團體議題，包括包容、歸屬和控制。

課程守則早早在說明會和第一堂課的時候就訂定，然後在課堂持續上強調，提醒和培養 MBI 的精神。這些守則包括：

- 建立、維持團體界線（例如「如果你不能來/準時抵達/每週出席，請讓我知道」）
- 詳細提及保密原則
- 明確傳達團體的意圖（隱含地，有時明顯）
- 偏離團體核心意圖，或偏離 MBI 教學流程既定準則時，立即回應，維持團體的工作精神
- 鼓勵學員採取團體內正在培養的態度對待彼此（例如，尊重彼此的貢獻、不給彼此建議）
- 鼓勵團體成員之間表達、探索各種不同的經驗，正面、負面經驗都包括在內，培養一種團體內有空間可以安全地探索所有經驗的感覺。

為了善巧地管理安全議題，教師需要努力擴展對於潛在的社會、文化、社區情境的相關知識與覺察，也就是多元與公平議題，偏見，以及當前的區域事件，同時留意心思的慣性，可能會傾向視而不見、或做比較。

關鍵特徵2：團體發展—在八周間明確地經營管理團體發展歷程，尤其是開始、結束和團體中產生挑戰時的管理。

教師刻意配合並回應團體發展歷程，並適當管理以下階段：開始期（包括建立安全、基本規則、保密、團體規範等；一開始時就建立，在團體發展的適當時期持續強化）、「風暴期」（在團體中以合適的方式轉向面對困難、處理困難）、結束期（刻意從第六堂課開始預備結束流程，為團體結束做好準備，留出空間體認結束帶來的影響，探索與團體結束有關的經驗/擔憂，並留意後續的需求）。

教師有能力去應對有挑戰性的學員，包括那些主導討論、好鬥或破壞教學歷程的學員（例如，教師：提醒學員留意課堂規則；邀請而非強迫；面對挑戰時，避免防禦心或情緒反應；無論經驗的本質為何，都對學員的經驗表現出真誠的好奇心；可能也包括必要時，與個別學員課後私下談談）。

關鍵特徵3：從個人到普同的學習—教師持續維持學習歷程開放，與正在探索之歷程的普同性、共同人性連系起來

教師刻意運用團體情境，即學習發生的情境，來強調人心的普遍本質。教師見機行事，把團體中的經驗正常化。同時，藉由探詢，在團體的情境中導引出個人經驗。教師要平衡這些歷程—從個人的特殊性—到找出普遍性，與學員更廣泛相關的普遍性。善巧的教學能夠在回應個人和連結團體中間來回切換，即從個別性帶到普同性。

個別的問題可能是這樣：「現在說的時候，身體的感覺是怎樣？」團體的問題可能是這樣：「當……時，大家留意到什麼經驗呢？」從個別帶到團體可能是這樣：「有誰也經歷過莎莉說的情形呢？」

有時候，教師會「收穫」整個團體的經驗；有時候，會與單獨學員做更深入的探索。教師會經常掃描整個團體，即使在個別探詢時，仍然會將覺察著整個團體。

教師的內在歷程包括刻意將注意力聚焦在團體歷程上。因為教師的內在歷程發生在心中，所以只能從較細微的層次去觀察，或是根本觀察不到。然而，這個內在歷程，能讓教師對團體能量和/或氛圍的轉變（例如煩躁、焦慮）心領神會，然後做出選擇。這些選擇可能包括帶著團體前進、轉移焦點、加入正念修習，和/或主動說出在團體中的感受等等。

對「普同脆弱性」的理解將會貫穿在團體教學過程中，因此會重複感受到非特定個人的痛苦，並看見共同的模式。修習時，教師可能經常使用「我們/我們的」等措詞。例如，教師可能會說，「是的，我們都會有那樣反應，不是嗎？」等等。

教師會留意並體認，個人的經驗會影響團體中的其他成員（例如，痛苦會在在團體內激起迴響），且能夠暫停一下，支持、抱持這種狀況。

關鍵特徵 4：領導風格能穩定「營造」，表現教師的威信和效能，但不把教師的觀點強加在學員身上

教師的領導風格傳達了以下感覺：

- *有目標的意圖*（這與刻意努力達到特定結果不同）
- *自信與信任* 將正念注意力帶到經驗的歷程。對這種情境的信任，出自于教師擁有的經驗；帶著自信與信任，教師能夠邀請學員，以開放的心態，進入為期八周的學習歷程。
- *效能*—教師展現影響力與威信，能夠激起學員的敬重，也鼓舞學員放眼自己的專長。
- *威信*—雖然傳達自信很重要，但擺出強烈的專家、或萬事通的樣子，是沒有幫助的。建議的作法是營造共同遊歷、互相探索的感覺，「讓我們一起探索」。然後教師和學員可以依據學習和分享的內容建立聯繫——這種聯繫是慈愛的，深刻理解大家共同面對的挑戰，加上謙遜的瞭解特定情境的特殊性。在探索歷程中，教師與學員並肩同行的感覺很重要，但這必須和教師的自信、威信感覺平衡。

教師的威信不是階級式的。它是植基於在學習歷程中，明顯「在家」般自如的感覺，對這個歷程知之甚詳，因為他們是過來人。威信來自：個人的修習，心理和靈性的發展、教授正念的經驗，包括對創傷敏感的處理，並覺察到潛在的偏見，和專業領域的專業知識。當教師依循教材講述和行動時，他們的威信，無論是真實或象徵性地，就很明顯了，因為無論是教師個人，或是他們展現的知識都不容忽視（McCown等人，2010）。這種姿態帶來的信心，讓學員覺得被包容、安全。可以讓學員對這個歷程信任，並保持開放，學員可以感覺到，投入學習歷程時有依靠。學員必須信任教師、對教師有信心，才能夠去揭露、探索困難的經驗素材。

參考資料及延伸閱讀

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., Karunavira, Griffith, G.M. (2021) Essential Resources for Mindfulness Teachers, Routledge

Crane, R.S., Koerbel, L., Sansom, S., Yiangou, A. Assessing Mindfulness-Based Teaching Competence: Good Practice Guidance, *Global advances in Health and Medicine*, <https://doi.org/10.1177/2164956120973627>

Crane, R.S., Hecht, F.M., Brewer, J., Griffith, G.M., Hartogensis, W., Koerbel, L., Moran, P., Sansom, S., Yiangou, A., Kuyken, W., (2020) Can We Agree What Skilled Mindfulness-Based Teaching Looks Like? Lessons From Studying the MBI:TAC, *Global Advances in Health and Medicine*, 0: 1–11, doi.org/10.1177/2164956120964733

Crane, R.S., Kuyken, W. (2019) The Mindfulness-Based Interventions: Teaching Assessment Criteria (MBI:TAC): reflections on implementation and development, *Current Opinion in Psychology*, 28:6–10, <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.10.004> 2352-250X/ã

Crane, R.S. (2019) Intervention Integrity in Mindfulness-Based Research: strengthening a key aspect of methodological rigor, *Current Opinion in Psychology*, 28:1–5, <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.09.009> 2352-250X

Crane, R.S., Hecht, F.M. (2018), Intervention integrity in mindfulness-based research, *Mindfulness*, 9 (5), 1370 – 1380, https://doi.org/10.1007/s12671-018-0886_3 Crane, R. S. (2017). *Mindfulness-Based Cognitive Therapy: Distinctive Features*. Second edition. London: Routledge.

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. (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.

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.

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.

Evans, A., Griffith, G.M., Crane, R.S., Sansom, S. (2021) Using the Mindfulness-Based Interventions: Teaching Assessment Criteria (MBI:TAC) in Supervision (2021), *Global advances in Health and Medicine*, <https://doi.org/10.1177/2164956121989949>

Griffith GM, Crane RS, Fernandez E, Giommi F, Herbette G, Koerbel L. (2021) Implementing the mindfulness-based interventions: teaching assessment criteria (MBI:TAC) in mindfulness teacher training programs. *Global advances in Health and Medicine*, <https://doi.org/10.1177/2164956121998340>

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

Jung, C. G. (1928). *Contributions to Analytical Psychology*. London: Routledge & Kegan Paul.

Kabat-Zinn, J. (1913). *Full Catastrophe Living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. Second Edition, 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.

Kenny, M., Luck, P., Koerbel, L. (2020) Tending the Field of Mindfulness-Based Programs: The Development of International Integrity Guidelines for Teachers and Teacher Training, *Global Advances in Health and Medicine*, doi.org/10.1177/2164956120923975

McCown, D. Reibel, D. & Micozzi, M. S. (2010). *Teaching Mindfulness: A practical guide for clinicians and educators*. New York: Springer.

Santorelli, S.F., Meleo-Meyer, F., Koerbel, L., Kabat-Zinn, J. (2017) MBST Curriculum Guide, www.bangor.ac.uk/mindfulness/documents/mbsr-curriculum-guide-2017.pdf

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.

致謝

我們想要感謝：

麻薩諸塞州正念中心教師的遠見、以及實質幫助，尤其是 Jon Kabat-Zinn、Saki Santorelli、Melissa Blacker、Ferris Urbanowski 和 Pamela Erdmann。他們的支持、鼓勵、培訓、靜修、督導，是我們培訓的根基。這些教師示範了正念教師必須具備的精神和嚴謹，也讓我們清楚的感覺到：在英國的主流環境下教授正念課程時，要維持教學工作的完整性是可行的。

感謝Thorsten Barnhoffer、Trish Bartley、Alison Evans參與評核標準的早期研究並分享經驗。

感謝Michael Chaskalson、Cindy Cooper、David Elias、Eluned Gold、Vanessa Hope、Mariel Jones、Jody Mardula、Sholto Radford、Bethan Roberts、Sarah Silverton分享了他們在2010年12月使用評核標準的經驗，並對評核標準的改善貢獻卓著。

感謝就讀研究所訓練課程的學生准許我們使用他們的教學錄影研究評核標準。

感謝I.A. James、I.M. Blackburn、F.K. Reichelt容許我們使用「認知療法量表修訂版(CTS-R)(2001)」做為這些標準的基礎。

感謝Halley Cohen嫻熟的文案編輯。

正念教師勝任能力評核

教師:

課程日期與課程編號:

評核者:

評核日期:

()錄影

()現場觀察

以正念為基礎的介入：教學評核標準-摘要頁

領域	關鍵特徵 (使用以下頁面提供質化意見回饋)	無勝任能力 1	初學 2	進階初學 3	勝任 4	精通 5	高階 6
課程範圍、節奏和架構	遵從課表 遵從時表現出回應能力、彈性 主題和內容合宜 教師、教室、教材井然有序 課程流暢與節奏						
關係技能	真誠本我和效能 連系和接納 慈愛和溫暖 好奇心和尊重 相互性						
體現正念	專注在當下 回應當下 穩定和機敏 態度基礎 教師其人						
引導正念修習	措辭：準確、有空間感 可以掌握每項修習的學習關鍵 引導時要考慮的元素						
通過互動探詢和講述教學法傳達課程主題	聚焦經驗 探詢歷程的各個層次 教學方法/ 傳達學習 流暢 教學效果						
營造團體學習環境	學習容器 團體發展 共同人性 領導風格						

以正念為基礎的介入：教學評核標準-評論頁

領域	教學強項	學習需求
1.課程範圍、節奏和架構		
2.關係技能		
3.體現正念		
4.引導正念修習		
5.通過互動探詢和講述教學法 傳達課程主題		
6.營造團體學習環境		