



班戈大学、埃克塞特大学、牛津大学

以正念为基础的介入项目:教学评核标准 (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

中文版翻译: 范明瑛 Michelle Fan 审阅: 胡慧芳 Debbie Hu

参与作者:

概念: Crane, Eames, Hastings, Kuyken,

第一版撰稿: Crane, Eames, Kuyken, Soulsby,

初步研究与开发资金: Eames, Crane, Williams

原始心理计量学研究: Crane, Eames, Kuyken, Hastings, Williams, Bartley, Evans, Silverton, Soulsby, Surawy,

未来版本之编辑与撰稿: Crane, Bartley, Evans, Fennell, Koerbel, Silverton, Soulsby, Kuyken

培训: 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班戈大学正念研究与修习中心
2. Oxford Mindfulness Centre, Oxford University牛津大学牛津正念中心
3. Liverpool John Moores University利物浦约翰摩尔斯大学
4. East Coast Mindfulness东岸正念中心
5. Warwick University渥维克大学
6. Center for Mindfulness, Brown University布朗大学正念中心
7. Exeter University埃克塞特大学

*Address for correspondence:通讯地址:

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

导论

这个评核标准的目的是为了评核以正念为基础的介入项目 (Mindfulness-Based Interventions, MBIs) 教学的遵循程度和胜任能力。以正念为基础的介入项目教学评核标准 (MBI:TAC)，是自 2008 年起，在英国以正念减压 (MBSR)、正念认知疗法 (MBCT) 课程环境中开发出来的。在本文中，MBI 指的就是这些课程。这项由班戈大学带领，埃克塞特大学和牛津大学的正念中心的同事合作开发的工具，现在被用评核 MBIs 的胜任能力和遵循程度；在某些情形，描述用语会依照不同课程的调整而修改。

2021 年新版本着眼于对创伤敏感的回溯，更明确地提及在静坐修习中可能出现的创伤症状。此外，随着 MBI 培训在全世界展开，需要以更宽广的角度看待多元性和全球意识的议题，在评核胜任能力和遵循程度时，考虑文化、种族、和群体的差异性。

什么是介入完整性？

「介入完整性」一词，用于描述(以正念为基础的)介入项目按预期实施的程度。广义而言，这个概念有三个面向：遵循程度、差异性、胜任能力。

1. 「遵循程度」是指教师/治疗师在适当时机应用适当「教学/治疗内容」的程度，同时也避免导入不属于同套课程的方法和课程元素。
2. 「差异性」是指一套课程与其他课程的区别程度。
3. 「胜任能力」是较复杂的面向，指的是教师的教学介入的技能。

为什么仔细检视正念教学的完整性很重要？确认一套课程的完整性之所以重要，有几个原因：

1. 在研究实验中，(依照意图并充分地确保品质) 教学，是诠释研究结果的关键变项，也可能相当程度影响了学员的学习成果。为了确保这一点，研究实验管理方，必须导入一个能评核遵循程度、差异性和胜任能力的系统。
2. 这些问题不仅限于研究实验的情境。培训情境中，哪些特定技能需要发展，必须十分明确，并有一个评核系统以确保达成培训目标。
3. 大学认证的，在研究所举办的正念教师培训课程(例如英国班戈大学、牛津大学和埃克塞特大学提供的课程)情境中，教学实践必须通过正式评核才能获得学分。因此，评核标准和评核过程必须完全清楚、透明。
4. 评核教学完整性的系统，也是成功推动执行以正念为基础的介入项目的重要因素。英国国民健保署和其他情境中，委托、使用 MBIs 的情况越来越常见。然而，在推动执行前景看好的介入项目时，也有风险存在——随着这套介入项目渐受采纳，课程的完整性可能被稀释，因而丧失那些使它充满潜力的元素。以国际公认的标杆和管理方式评核教学完备度，有助于确保在从研究转为实践的过程中，不会发生偏离核心模型的情况 (Crane 和 Kuyken, 2012 年; Rycroft-Malone 等人, 2014 年和 2017 年)。

MBIs 领域正在快速发展。培训课程必须回应良好实践的议题，方能在发展中兼顾完整性。上述作者都是英国培育正念教师的三门硕士课程的推动者(班戈大学、埃克塞特大学、牛津大学)。这些课程在培训中都包含教学胜任能力的评核。显然，无论是培训团队或英国全国，都需要一套坚实的方法，确保培训结果的一致性和可靠性，进而建立胜任能力的水平标准，如此才算已做好在英国国内推行的准备。

在进行胜任能力评核时，即使在评核标准尚未建立的情况下，我们发现，核心团队判断的一致性之高，令人惊讶。然而，仍然有一些挑战需要面对，尤其是评核标准未清楚叙明，导致培训学员觉得透明度不足，

也使得最后的成绩如何决定一事难以服众。研究论文(Crane 等, 2013)和《正念与转化绝望》(Williams 等人, 2015)都对MBI:TAC的发展有更深入描述。

对胜任能力的鉴别总是带有主观的成分。我们的意图是建立一个系统, 既能支持形成这些判断的过程, 也能为过程带来一定的一致性和透明度。如前文所述, 一套介入项目从初步的愿景(或从对它的研究)转化到主流应用的过程中, 可能发生偏离核心模型的情况, 或使模型的效能打折。我们的主要意图, 是提供有序地结构, 提醒大家什么才是善巧正念教学的核心。随着对这个领域的理解不断进化, 我们也亟欲进行跨文化、跨地域的合作, 以了解在过程中, 对创伤和文化的部分, 如何能敏锐觉察与回应。

MBI:TAC研究

MBI:TAC 是第一个为评核正念教学完整性而开发的工具, 其心理测量特性的初步发现十分振奋人心(详细报告请参考 Crane 等人, 2013)。这项工具的信度的评核, 在班戈大学、埃克塞特大学、牛津大学三门硕士课程的例行教学评核中进行, 其中一部分学生的教学评核由两名培训师独立评核。评核者间信度的整体组内相关系数(ICC)表现出很高的一致性($r = .81, p < .01$)。即使评核者在某一领域见解不同, 平均评分的信度仍然非常出色。同样地, 在此评核工具开发的早期阶段可以进行的效度评核也让人十分看好。

然而, 要厘清MBI:TAC的信度和效度, 还需要在一系列情境中进行进一步研究, 包括当MBIs培训在全球开展时, 要更深入地了解文化差异。另有待研究的领域还包括教学完整性与学员学习成效间的关系、胜任能力与学习成效间的相关性、培训课程中用以发展核心技能的方法是否有效。

过去15年中, 有关正念的研究蓬勃开展, 主要集中于评核正念课程的成效。然而, 对于如何达到这些成效的教学/学习过程, 却少有研究。但鉴于教学/学习过程的多面向、复杂、和微妙等特质, 鲜少研究或许也在意料之内。然而, 深入了解正向成效如何产生, 对于指引未来发展方向实具重要价值。

教学评核标准的结构

MBI:TAC 的六个胜任能力领域:

- 领域 1: 课程范围、节奏和架构
- 领域 2: 关系技能
- 领域 3: 体现正念
- 领域 4: 引导正念修习
- 领域 5: 通过互动探询和讲述教学法传达课程主题
- 领域 6: 营造团体学习环境

每个领域都包含多个「关键特征」说明其主要面向, 在每个领域进行评分时必须考虑这些重要特征。评核一个领域时, 首先要确定是否有表现出关键特征; 然后考虑教学的胜任能力级别。如果教师具备大部分关键特征并使用得宜(即很少错失可以应用关键特征的相关机会), 则这位教师应该获得高分评价。MBI:TAC摘要中, 每个领域表格中的「范例」提供指引, 说明在每个领域中, 每个胜任能力级别的教学看起来应该是什么样子。这些范例仅供参考, 而非完整的典型样本。

本手册针对每个领域内的每个关键特征, 提供更详细的叙述指引, 应配合与MBI:TAC摘要版本一起使用。

有关正念为基础的教师胜任能力的未知部分

在发展各领域时, 每个领域代表的所有胜任能力, 对整个发展过程都至关重要。如果缺乏任一种胜任能力, 教学就会有重大的缺陷和落差。此外, 每个领域都代表教学过程中某个独特的面向。当然, 有些领域内容

较多、面向较多，也会用更多关键特征描述它们。然而，某些领域是否比其他领域更重要，尚无定论。现阶段对教学过程理解的发展，还不知道哪些特定胜任能力最能预测学员的成果。因此最后决定在整体组合与汇整评分中，对每个领域一视同仁。

任两位教师可能都既能遵循适当作法又称职，但同时风格和偏重面向上完全不同。鉴于目前尚不清楚教学过程中的偏重或教学风格与学员的成果有什么关系，因此相关标准容许某种程度的不同。所以评核者的重要守则，就是在看待、判断他人教学的过程中，维持开放的态度，并承认、摒弃个人的偏见和偏好。如果评核者熟知教师所用的语言，且熟悉课堂的文化/背景，也会很有帮助。这种对语言和文化的熟悉，有助于更细致地理解教学中所传达、接收的内容。我们提出了一种评核教学的建议方法(如下)，支持评核者使用直觉加上实证的推断，建构对于此次教学的评核。

胜任能力标准的限制

请记住，这些评核标准是一种工具，可以支持对教师胜任能力进行一致的评核——这一点很重要。然而，鉴于评核者无法得知全貌，MBI:TAC无法呈现教师全部的能耐与胜任能力。评核者只能观察教师及他们的行为，据此评核。因此，将这些标准与其他评核方法结合使用，会很有帮助且很重要。例如反思报告，让教师记录他们对内在过程的觉察；或是理论作业，请教师展现对基本原理的理解。

须留意的是，有些关键领域，就是与教学相关的良好修习实践，无法藉由直接观察教学来评核。评核过程的先决条件，是确保正念教学确实是以良好修习实践为基础。英国正念教学协会(British Association for Mindfulness-Based Approaches, BAMBA; <https://bamba.org.uk/>) 和国际正念伦理品质网络 (International Mindfulness Integrity Network, <http://iminetwork.org/>) 撰写、议定了良好修习实践指南。

在对复杂过程的各种元素进行辨别、标记时，可能还有另一个挑战，就是流于死板；即便评核时，教师能够对于当下的经验保持弹性，有回应，又敏锐，是评核的一项重要元素。为防止过分死板的诠释，评核者除了近距离观察细节外，也可以时常将注意力带到更开阔的视角，更能看到团体的进行过程。我们也鼓励评核者微调个人的觉察，留意个人的反应和喜好等，因为这些偏见可能影响评核的走向。在使用 MBI:TAC 评核他人的初期，若能与经验丰富的评核者合作，有助于辨识出个人偏见。在大学中使用 MBI:TAC 进行学业成就评核时，会有一位内部审核者、一位外部评核者，作为系统的查验机制，确保 MBI:TAC 的评核准确公平。

对于新手教师来说，胜任能力的评核经验，可能会让新手教师专注在教学的元素上，用「思考」而非「同在」的角度，看待团体的过程。这种情形，在学习内化新技能的自然过程中，在所难免。学习新技能的内化过程，就好像开始时是一堆技术和方法，这些技术和方法逐渐与学习者融为一体，最后自然的与其同在。教师观看自己教学的录像，会很有帮助；可以利用这段时间反思，那些教学元素构成了教学整体，然后在教学时，优先留心当下此刻的经验。

请务必牢记一个重点：若评核者使用较高阶的胜任能力标准来进行评核时，即表示受评教师有能力在这个标准上进行教学，即使不可避免地有些地方不一致。相反地，若评核者使用较低阶的胜任能力标准来进行评核时，表示在评核的当下，受评教师未能展现相关的胜任能力。考虑到这种差异，正念减压和正念认知培训课程要求提供全部八堂课程的教学录像数据，以取样教师修习实践的广度。

使用评核标准时应谨记的原则

在使用这些标准评核胜任能力时，评核者应牢记以下几个原则：

- 分级制认为胜任能力会随时间进展，而培训、修习、反馈可以造就更高的胜任能力。

- 评核者应事先商定 (i) 要评核哪些领域，和 (ii) 评核的单元是什么(例如引导特定修习和探询、八周课程的某一元素、一整堂课或是全部八周课程)。如果评核的单元是八周课程的某部分，那么就不一定会观察到所有领域的胜任能力或某一领域中所有的关键特征。
- 应以 *可观察的资料* 作为评核的依据。如果有情境性的原因影响了胜任能力的表现，必须知会评核者；若这些情境确实事出有因，评核者可以在评核时将些原因纳入考虑(例如，课程由两名教师共同授课，或有学员要求将他们对某节课程的参与情形从录像数据中删除，或小组中有特别脆弱的成员影响了教师的选择)。
- 如果预期应该要有某些行为，但这些行为没有出现，这一点亦可在相关领域中，用于评核。
同样地，受评者的叙述性说明可以指出预期要看到但未出现的事项。这个缺失可能有情境性的原因，因此评核者切勿过急于做出判断。
- 在一个领域中具备胜任能力并不表示在另一个领域中也具备胜任能力。
- 领域内的胜任能力描述用语是渐进的，即较高阶的技能会包括在先前分级中已经描述过的技能。
- 这些领域完全没有按照重要性排序，但有些领域比其他领域内容更多，意即有更多的特征需要考虑。
- 同样，关键特征被赋予同等的权重，意即没有哪一个特征比其他的更重要。
- 这些领域描述了整体教学进行中的历程，任一时刻中可能有数个领域同时作用。例如，在正念修习之后、由教师引导带领的对话，与领域1 (所选定的主题和相关内容是否合适、课程节奏)、领域2 (对话的关系面向)、领域3 (探询过程中的体现正念)、领域5 (对话中呈现的教学历程品质)、领域6 (在对话中对团体历程的觉察、回应的品质)都是相关的。
- 这些领域代表的技能和流程，都是息息相关的，因此要在每个领域中辨别需评核的是教学的哪个面向，分外有挑战性。评核者要尽可能完全了解正在评核的教学历程中，各个元素属于哪个领域，这点非常重要。评核者在做区分时，应参考关键特征。每个领域中的特征下会标注「注意」，作为区分的额外指引。识别上的混乱，可能导致经验丰富的正念教师做出不可靠的评核。要适应这项工具的形式也需要经验。
- 关于共同授课，如果受评核教师的情境是正与另一位合作教师一起授课，两人关系的品质会包含在领域2。请参考第22页的指南。

体现

正念是一个内在的历程，以一种特殊方式与个人经验共处。为了让学员明白这一点，教师必须亲自体现这个过程。「体现」一词，基本上描述了正念修习的内在修为，如何隐含地反映在教师的临在和举止中，进而影响课堂气氛。换句话说，体现反映了教师与自我经验正念地连结的广度，体现也是教师和自我经验、团体、个别学员、以及教学历程之间，相互作用的接口。

在 MBI:TAC 的初步研究中，体现是评核者最少达成共识的领域(参见 Crane 等人，2013 年研究的结果和讨论)。在开发标准时，体现也是最难以特定描述用语传达的领域，必须设法描述教师正念地连结经验时，内在的运作，以及这种内在运作反映在他们的语言、非语言行为中时，「看起来、听起来、感觉起来」是什么样子。这个领域可能是对评核而言，最敏感的领域，因为反映出教师的「人格」、自然的临在和真诚本我。因此评核者在检视这个领域时，应格外敏感。表现「体现」，有不只一种方式，因此描述用语难以精确。然而，描述用语旨在，指出当正念教师特定内在过程发生时，外在会表现出什么可见的特质。

重要的是，体现不是一种要达到的理想状态。而是教师如何以空间感和临在感，来抱持个人的不安、摇晃、或无防御的时刻。

胜任能力程度

胜任能力描述(见表1)是以德雷福斯胜任力量表(Dreyfus, 1986)为基础。原始的德雷福斯量表有五个级别,但我们的胜任能力描述做了以下更改:增加了额外的「无胜任能力」级别、以「初学」取代「新手」、以「高阶」取代「专家」,如下所述;表格右侧有一个等效的数字级别。评核标准还借鉴了Sharpless & Barber (2009)评核心理学家胜任能力的研究。

评核标准的级别,代表对正念教学中教学胜任能力范围的合理预期。每个级别代表一个发展阶段。随着教师的技能和理解慢慢成长,再加上如果有诸如督导之类的适当培训和良好修习过程,自然会往更高阶的程度移动。在培训初期的教师,「初学」和「进阶初学」是合理的级别;从完整的教师培训课程/有督导的培训路径毕业、并在这个领域有初步教学经验的学生教师,「胜任」是合理的级别;已教过大量课程且对教学过程非常熟悉、教学时应用自如的教师,「精通」是合理的级别;「高阶」级别的教师则可能在教学时数、广度都具有丰富经验,教学也相当成熟。然而实际上,任何一位教师都不太可能持续展现出一致的胜任能力级别,在邻近级别间来回是正常的。

过程中最具挑战性的,就是决定教学在每个领域中属于哪个级别,需要练习使用评核标准,并将结果与标杆评核样本进行比较(参见下文的培训)。为了协助进行区分,MBI:TAC摘要版本提供了每个领域的范例表格。在大学的硕士课程情境中,每项胜任能力级别还进一步分为高、中、低。

要能可靠地使用评核标准(即评核的方式与标杆标准一致),需要时间和练习,也必须能意识到个人模式和倾向。例如,在MBI:TAC的工作坊中,有些学员留意到他们给低分的倾向,镜映了他们检讨自己教学过程的偏好方式!

使用工具支持反思修习

尽管MBI:TAC开发的初衷是评核工具,然而它的本身的价值,一直是种推动力,让它也作为教学实践的反思的工具,用于支持个别教师、同侪情境、督导和培训情境上。这项工具提供了正念教学技能的「领域地图」,因而提供了一种语言,可以支持进行反思(参见Evans等人,2021年;Griffiths等人,2021年的研究,说明如何在这些方面使用这项工具)。

为了这样的用途,Gemma Griffith领导开发了这项工具的另一个版本,专为进行反思教学实践而打造的「以正念为基础的介入项目:教学良伴」,简称TLC(请见Griffith等人,2021年)。

MBI:TAC 中的胜任能力级别和遵循程度
 (改编自德雷福斯胜任力量表 the Dreyfus Scale of Competence, 1986 年)

胜任能力级别	整体胜任能力级别的通用定义	数字级别
无胜任能力 <i>教学未展现出关键特征、极不恰当的表现或有害的行为。</i>	未呈现关键特征。教师持续犯错，并表现出不良、不可接受的教学，导致可能或实际的负面治疗后果。没有证据显示教师已掌握 MBI 教学过程的基本原理。	1
初学 <i>教学在至少一个关键特征上展现出 MBI 胜任能力的基本元素。</i>	每个领域中至少有一个关键特征达到胜任程度，但其他关键特征有显著的表现不一致情形。其他关键特征还在发展中，整体能力表现缺乏一致性，许多能力范围尚待发展才足以教学。教师开始发展 MBI 胜任能力的一些基本元素。	2
进阶初学 <i>教学在每个领域的两个关键特征上，展现出胜任能力。学员的身心安全得到妥善照顾。</i>	每个领域中至少有两个关键特征达到胜任程度，但在其他领域存在一个或多个明显问题。教学能力在各领域和关键特征的表现上，需多加努力提升胜任能力和持续性。适合非常基础等级的教学。	3
胜任 <i>教学称职，有一些问题和/或不一致</i>	所有领域中表现出所有关键特征，几乎都达到胜任程度，具备一些良好特征，但有一些不一致。教师展现出足以工作的胜任能力，且显然「适合教学」。	4
精通 <i>展现出一致的胜任能力，少有或只有小问题和/或不一致。</i>	所有领域中都表现出所有关键特征，少有或只有细微的不一致，且有证据显示具备良好的能力和技能。教师能持续不断地将这些技能应用在 MBI 教学的各个面向。	5
高阶 <i>极佳的教学，甚至在学员有困难时也非常良好</i>	表现出所有关键特征，有证据显示具备相当程度的能力。教学非常鼓舞人心、流畅、优异。教师不再使用规则、指南或格言，对问题能深度心领神会，能够以原创、灵活的方式工作。即使面对困难(例如来自团体的挑战)也能展现技能。	6

如何使用 MBI:TAC 进行胜任能力评核

评核标准涵盖六个级别，从教师未遵从课程的特定面向或没有表现出胜任能力的「无胜任能力」，到遵从课程且技能高明的「高阶」。因此，MBI:TAC 会评核教师对课程方法的遵从程度和技能。使用汇总表(见本文件最后)，在适当的列/行中划「X」，标记出您认为教师在每个评核的领域中表现出的核心功能达到什么级别。

建议观看录像进行胜任能力评核时，依循以下流程(不建议使用 MBI:TAC 评核录音，因为录音提供的信息太少，无法进行有效评核)：

1. 观看要评核的完整教学影片。以学员的立场，带着正念的注意力，「经验此次教学」，包括参与正念修习。
2. 首次观看教学影片时，请将评分表放在手边，提醒自己需要留意的领域和关键特征。可以在相关项目下方做笔记，记录展现的关键特征的胜任能力级别。以这种方式，建立以各领域的关键特征为基础的概况。持续以参与式体验的方式，连结教学。不仅留意缺少不足的，更着眼于教学中已经呈现的关键特征；不只是评核，更强调以学员立场去参与此次教学。
3. 看完教学影片时，正念地暂停一下，安住在直接的体验中。然后，使用前一页的表格作为指引，对教师的胜任能力级别进行整体评核。
4. 现在，从容地考虑每个领域及关键特征，识别教师的技能的表现。花些时间，确保将全部有迹可循的教学内容，都纳入考虑，然后进行评核。这个阶段可以提出「假设」，并进一步将先前的假设与录像数据中的教学实证内容进行比对(例如，先前的假设可能是「这位教师倾向于很快从探索当下的经验，转到教学要点的说明」)。如果这种情形只出现一次，评核者需要查看教师的其他探询例子，确认这是惯性或是偶发情形，然后才进行评核。
5. 在适当的级别划一个「X」。可以在下面的表格中(在「教学强项」和「学习需求」的标题下面)提供书面反馈，包括以实证来说明强项，和发展中的能力，同时也指出可以如何持续精进。书面反馈在「教学强项」和「学习需求」两边的内容长度最好差不多，避免偏重讨论「学习需求」多过「教学强项」。
6. 最后，从审视细节中退后一步，综观所有领域胜任能力的整体概况，看看这次所得到的整体概况与您起始的整体评核印象的相关程度。如果这次评核与起始的整体评核之间有落差，请暂停下来反思。因为两者在建构胜任能力级别上都有其价值。可以回看教学录像数据，去搜集直接证据，看这些证据是否挑战或支持了整体或细节的评核，然后再下最终结论。这种时候若能与同事合作进行评核，会很有帮助。

评核分数可能会呈现多面向的概况数据(即不同领域的评分可能会有差异，这在教师发展的早期特别容易见到)。如果这次评核是用来支持教师的学习发展的话(例如，是督导的一部分)，这份概况数据可以显示出来教师待发展的项目。若此次目的为总结性评核(例如是否已适合在科研计划的团体中任教，或是否通过师训模块的评核认证)，此时概况资料就会汇总为一个整体分数。在进行总结性评核时，可以合理地期待，所有领域，依照评核的本质和要求程度，都至少达到「进阶初学」或「胜任」级别的表现。在学术情境中，也可以有相应版本的汇总评核表，如将硕士学程等学术情境的评分等级整合进来，让人清楚明白整体的平均分数为何。

如果某个领域中有胜任能力不一致的情形(例如, 某次课程前面的引导修习可能达到精通的级别, 但在课程结尾时的表现可能是初学级别), 则取不同级别的平均值为总分, 且在备注中叙明胜任能力不一致的情形。

在有挑战和困难时使用评核标准

在评核所有的领域中, 除了聚焦于教师的技能, 同时也考虑课堂中出现的挑战和困难。无论是团体或个人, 若出现了非比寻常的、具挑战性的困难时, 评核者必须审度教师在此困难情境下, 承接和回应的技能。MBI的中心主题之一就是学习与困难共处、共事。因此, 在应对挑战和困难时, 若能展现适当、善巧的介入与互动, 则应予加分。

使用 MBI:TAC 的培训

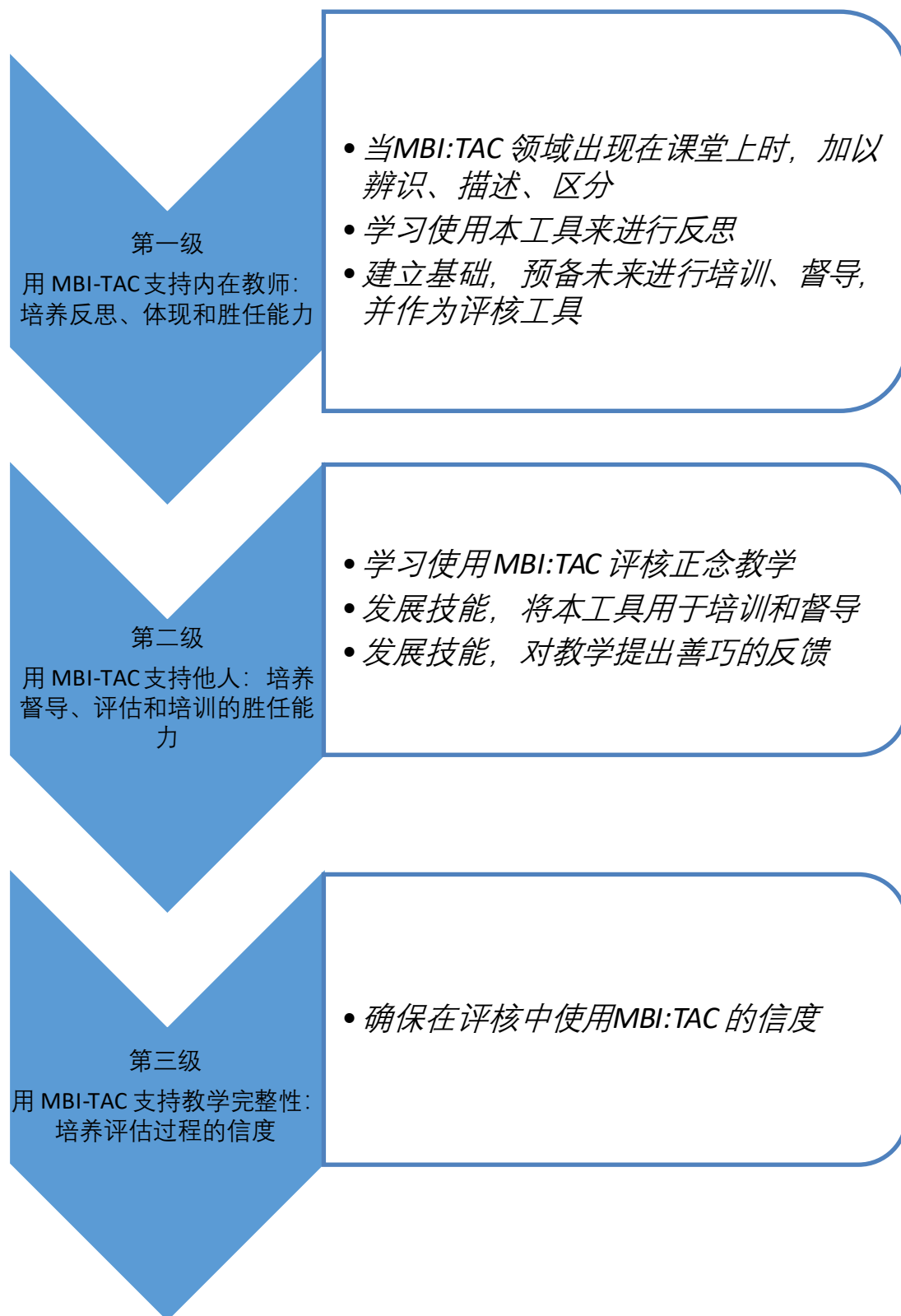
在面对胜任能力评核的考验时, 个人不可避免地会感受到脆弱, 因此对所有相关人员, 评核过程中需要有高度的敏感与尊重。无论所在情境为何, 关注的重心是, 如何培育学员和教师的成长。我们非常希望进行评核时, 不仅对过程有敏感觉察, 也能提供善巧建构的质性反馈、以及具支持性的学习成长指引。当我们制定评核标准时, 已经觉察到, 在MBI这样复杂、多面向的教学情境中进行评核, 会有发展潜能和风险。因此, 使用这些标准的人, 也务必将这样的理解, 带入到评核的过程中。

评核者自己应该已在 MBI:TAC 被评核为「精通」或「高阶」, 才能正式的使用 MBI:TAC 评核他人。另外, 因为现今许多教师会非正式地运用 MBI:TAC 来支持反思修习, 因此 MBI:TAC 可非正式的在教师的任何发展阶段使用。

在使用这项工具评核他人之前, 使用者必须接受相关的使用培训。要熟悉 MBI:TAC 的内容、结构、流程, 对各领域的意涵达到标准化的理解, 且能分辨教学胜任能力的级别, 都需要时间。随着评核者对评核标准以及评核的过程变得熟悉、更有经验, 评核信度也会增加。我们发现, 新手与有经验的评核者一起评核、讨论评核过程, 并达成共识, 会很有帮助。还有, 对于正在评核的正念课程, 评核者也必须极为熟悉(从教师的角度)才行。

学习使用 MBI:TAC 的培训途径

培训途径的详细信息(在线提供)请见: <http://mbitac.bangor.ac.uk/training.php.en>. 以下是培训三个阶段的摘要:



领域 1：课程范围、节奏和架构

概述：这个领域检视教师，如何适当地说明和涵盖课程内容。必须在个人、团体、和教学需求间取得善巧的平衡。此外，相关课程教材、教具一应俱全，教室也为团体做了适当的准备。课程在课表进度上时间掌握得宜，节奏适中，从容、稳定、不觉有时间压力。题外话被善巧而自在地引导回课程中。

评估这个领域时需要考虑五个关键特征：

1. 遵从课程形式、涵盖主题、课表内容
2. 表现出回应能力、弹性，又能遵照课表
3. 主题和内容合宜(顾及课程的阶段和学员的经验)
4. 教师、教室、教材井然有序的程度
5. 课程推进是否流畅、节奏是否合宜

注意：

- i. 评核者本人必须对待检视的特定课程有丰富的直接教学经验。
- ii. 评核者必须有书面数据，说明特定课程所遵循的课表。如果课表有任何调整，评核者必须清楚知道调整的原因。

领域 1：课程范围、节奏和架构(续)

	范例
无胜任能力	没有涵盖 MBI 的课程内容，或非常不合适。没有尝试安排课程时间。课程似乎漫无目的、过于死板或有害。
初学	<p>五个关键特征中，至少有一个呈现出足以进行 MBI 教学所需的程度，但所有关键特征有显著的不一致情形。</p> <p>例如： 適切涵盖课程主题，但为了支持学员学习，教学要更能回应课堂当下发生的状况，与团体/程度相称，教学节奏要有效率；课表涵盖某些相关内容，但有明显的缺漏或不恰当的补充；课程从头到尾显得死板或无章法；主题就课程阶段而言持续不合适；教师乱无章法；和/或在节奏或时间管理有明显问题，需要改进(例如节奏太慢、节奏太快、未遵守时限)。</p>
进阶初学	<p>五个关键特征中至少有两个呈现出胜任的程度，但其他关键特征显然有困难和/或不一致。</p> <p>例如： 在维持课程形式或涵盖预定课表上，证据显示拥有某些技能，但缺少重要的课程元素，或在没有明确理由的情况下导入了不属于该课程的课程元素；有时死板、有时过于松散；内容和课程主题大多合适，但有一些问题(意即教师有时会导入合适的主题，但导入时机却非课程阶段的最佳时机)；教师有时乱无章法；有时会有节奏或时间管理的问题(例如节奏太慢、节奏太快、未遵守时限)。</p>
胜任	<p>所有关键特征都呈现出良好程度的技能，有些许细微的不一致。</p> <p>例如： 适当的课表完整涵盖合理范围；教师有效利用时间，善巧地限制了枝节的、无益的讨论，和/或适当掌握团体节奏；课程主题的内容大致上合适；教师多数时候条理清晰。</p>
精通	<p>持续不断呈现出所有关键特征。</p> <p>例如： 有清楚证据显示课表和课程形式适当、涵盖范围完整，且自在、从容地按表操课；证据显示时间分配均衡；教师適切掌握对话的进展和课程的节奏；内容和主题极为適切；在选择课程内容时具有适切的弹性；井然有序。</p>
高阶	<p>所有关键特征都表现出高度技能。</p> <p>例如： 课程涵盖范围、节奏、架构极佳；极高的弹性、回应能力、从容又适切的节奏，同时又充分说明课程关键主题。检视者难以反馈任何「学习需求」。</p>

领域1五个关键特征的详细说明

关键特征1: 遵从课程形式、涵盖主题、课表内容

这项特征评核是否有适当的课表内容和主题，以及是否遵从整体课程/本周课程的完整形式。每堂课都有一些「不可更动」的课程元素是一定要具备的：

- 至少 30 分钟的正念修习；除了第一堂课之外，每堂课都须以正念修习开始；
- 修习、在家修习回顾/探询；讨论下周的课后修习；
- 以正念修习/正念停一停，或其他方式，结束每周课程，以确保课程结束时，带着正念觉察来结束并过渡到下一刻。
- 课程主题的传达，是藉在由团体的历程和内容来进行。

教师在课堂中使用的课程元素，其教学意图和教学目标，必须明确符合所教授的课程类型(例如 MBSR 或 MBCT；参见参考数据清单中的 Santorelli et al., 2017 和 Segal et al., 2013)、来访者/学员团体、教学情境、本次课程的整体课程宗旨。若有偏离惯常 MBSR 或 MBCT 课程形式的内容，评核者须了解授课情境信息和更动理由。

评核此项特征时需要问：教师是否遵守了预定的课表内容？对话的内容就课程所处阶段而言是否合适？是否有导入不属于惯常 MBSR/MBCT 形式的课程元素？

关键特征2: 表现出回应能力、弹性，又能遵照课表

在正念教学时，要善用时间、敏锐的去探索重要议题，并同时觉察与专注。有效的涵盖课程范围和掌握节奏，让教师得以体现在「回应当下时刻」与「维持对整体意图的觉察」之间取得平衡。因此，善巧的教学必须维持动态的平衡，既能专注在课程的核心主旨，同时也要能回应课堂当下的自发状况。一般而言，教师通常会制定课程计划，并为课表的每个环节分配大致的时间。关键技能之一就是灵活、自在地执行计划，容让教师能適切回应课堂的当下时刻。带领 MBSR 课程时特别重视这一点，因为教学内容可以在课堂内或不同课堂间之间流转；重要的是能够传达课程主题。如果相关的教学主题，已经从课堂的其他部分，自然的浮现出来，教师也可以適切地决定放下原本预定的修习。

教师要传达出明确的意图，以便让学员明白，课堂中所选择的主题是经过精心设计的——这一点很重要。同时，也需要肯定学员在过程中的贡献。例如，有时可以运用看似无关的题外话，一方面凝聚团体的向心力，另一方面不着痕迹的，由这些范例中，带领学员看到心的某些惯性，而这些惯性模式的发现，正是在正念教学历程中的重点(例如，辨识行动中的反刍性思考；看出内在的迫切感，要为行动找理由，并追求成效)。

关键特征3: 主题和内容合宜(顾及课程的阶段和学员的经验)

这项特征评核教师，是否有能力遵从标准课程的主题，并辨识学员的需求，据此调校课程施行内容。请记得逐步建立学员所需的正念技能基石，使学员能够应用这些新技能，来面对困难。例如，在课程的早期阶段，鼓励学员刻意的去「面对」困难的经验，可能是不合适的。

评核这项特征时需要问：教师是否谨守遵照/或偏离课程的核心主题、内容？

关键特征4：教师、教室、教材井然有序的程度

评核这项特征时要问的问题：教师、教室、教材井然有序到什么程度。教师是否事先安排好教室、按照需求准备足够的椅子？特定课程所需的必备教材，例如CD、讲义，是否都准备好？是否准备了适当的教具以利使用？

注意：领域5会评核教师使用教具的技能(藉由互动探询和讲述教学法传达课程主题)。

关键特征5：课程推进是否流畅、节奏是否合宜

评核这项特征时要问：课程是否有时候推进得太慢或太快？课程是否流畅？教师是否显得匆忙，或无益地缓慢？教师是否给学员足够的空间、时间去感觉、感受、思索？

在学员已经掌握讯息后，教师可能会不知不觉地重复说明，或花过多时间搜集直接的「留意」个人经验，超过需要的程度，以至于课程流程可能显得极为拖延、无效率。另一方面，教师可能会在尚未搜集到足够的直接的「留意」个人经验，尚不足以带出学习主题前就提早介入。总之，如果课程进行得太慢或太快，可能会妨碍学习历程，导致学员失去动机。使用教材的节奏应适合学员的需求和学习速度。例如，当证据显示有困难(例如情绪上或认知上的困难)出现时，可能需要给予更多的时间和关注。在这种情形，课表项目可能可以据此改动位置或调校。在极端情况中(例如学员表示痛苦困扰)，则当堂课程的结构和节奏，必须进行大幅调整，以符合当下情境的需求。

教师是否能够巧妙地处理题外话？教师可以适当而礼貌地打断无相干的讨论，然后引导学员回到课程主轴上。课程的每个阶段的进展都是息息相关的。重要的是，教师要能综观课程全局，在整个教学历程中维持适切的节奏，不会显得心中牵挂「时间压力」。

课程的节奏是否能恰当配合学员的需求？课程的每项元素是否分配到足够的时间(例如，是否有留足够的时间布置课后修习)？节奏良好的课程，可以在安排的时限内，传达课程的要学习意图而不需超时。

教师或许可用以下类似的句子，让课程节奏有效率……

- 我们可能有点离题了，让我们把注意力带回来这节课的主题上好吗？
- 让我们在这里暂停一下。您刚刚提出的观点很重要，会在……(某某时候)进一步说明。
- 您介意暂停一下吗？您提供了很多讯息。为了确保我完全理解，让我们一起回顾一下您说的内容。
- 请用几个字、或一句话，总结一下您的经验。

领域 2：关系技能

概述：以正念为基础的教学与「关系」息息相关，修习本身帮助我们，发展与自己、与自己的经验的新关系。教师与学员互动，以及在教学历程中展现的品质，映照了学员从教师身上学习的，带给学员自己的品质。正念是藉由特定方式留心经验而产生的觉察，所谓的特定方式指的是*特意的*(在课堂上教师特意的、聚焦的、看待学员)、*当下*(教师的意图是与学员全心同在当下)、*不批判*(教师以有兴趣、高度尊重和接纳的精神对待学员) (Kabat-Zinn, 1990)。

评估这个领域时需要考虑五个关键特征：

1. *真诚本我和效能——以真诚、诚实、自信的方式交流*
2. *连结和接纳——积极关注学员，与他们及他们当下的经验连结，并报之以准确又同理的理解*
3. *慈爱和温暖——对学员的经验表达深刻的觉察、敏感、欣赏、开放*
4. *好奇心和尊重——对每位学员及其经验传达真诚的兴趣，同时尊重每位学员的脆弱、界限和保有隐私的需求*
5. *相互性——与学员建立互相合作的工作关系*

注意：

- i. 正念教学的关系面向与领域 3(体现正念)特别相关。
- ii. 领域 2 的意图是要涵括那些在团体历程中，与个别学员和教师之间人际连系有相关的部分。

领域 2：关系技能(续)

	范例
无胜任能力	<p>教师的关系技能和人际交流能力不佳。</p> <p>例如：一直「没有抓到」学员表达的重点、人际交流过程的各个面向都具破坏性。</p>
初学	<p>五个关键特征中，至少有一个呈现出足以进行MBI 教学所需的程度，但所有关键特征有显著的不一致情形。建立关系的过程有时对学员而言，不安全或有害。</p> <p>例如：没有呈现对学员的接纳；缺乏合拍一致的注意力；对学员的脆弱缺乏敏锐感知；教师在历程中置身事外。</p>
进阶初学	<p>五个关键特征中至少有两个呈现出胜任的程度，但其他关键特征显然有困难和/或不一致。学员安全无虞，建立关系的过程中没有任何面向会对学员有害。</p> <p>例如：教师的风格有时会阻碍了他/她与学员建立共同探索的关系。(如：缺少连系、回应，未呈现出好奇心，犹豫不决，理智化，批判的语气)。</p>
胜任	<p>所有关键特征都呈现出良好程度的技能，有些许细微的不一致。</p> <p>例如：大致上能与学员形成有效的工作关系；教师的关系风格多数时候让学员感到自在、被接纳和被欣赏；教师有自信地专注在学员身上，对学员感兴趣；教师适当地把自己带入学习历程中(相互性)。</p>
精通	<p>持续不断呈现出所有关键特征，几乎没有不一致。</p> <p>例如：教师展现良好的关系技能，与学员非常合拍；能以敏感、具回应能力、尊重的方式互动；形成极佳的协作性、相互性工作关系；敏感地尊重学员的界限和脆弱之处；教师创造的关系历程，有助于学员深入专注学习。</p>
高阶	<p>所有关键特征都呈现出高度技能。</p> <p>例如：教师展现卓越的关系建立效果，敏锐地理解学员的世界；教师对学员持续显现出良好的协作、慈爱、开放、温暖、接纳和回应。检视者难以反馈任何「学习需求」。</p>

领域 2 五个关键特征的详细说明

关键特征 1: 真诚本我和效能——以真诚、诚实、自信的方式交流

教师在与学员的关系中是诚实、开放的；自己是怎样的人，就会以怎样的方式自然地与他人交流。在教室里，脸上的表情，与感受到的情绪和表达的语言是一致的。

教师的话语，不被惯性、自动化的反应所局限，而是有意识的回应，稳固的以内在接收、感受到的觉察为基石，从而向学员传达真诚本我。

教师呈现出自在、自然和临在感(即教师在教学中展现的，跟他们平日是一样的)。他们如实地展现自我本色，因此对于他们的为人，没有太多需要「弄清楚」的地方。

注意：这部分与体现有重迭。这个关键特征要衡量的，是在和学员交流时，如何呈现真诚本我。

关键特征 2: 连结和接纳——积极关注学员，与他们及他们当下的经验连结，并报之以准确且同理的理解

这个关键特征，是指教师能够「调频同步」或同理学员要传达的内容。这种技能是关乎教师有多能够进入学员的世界，以学员的方式去观察和体验生活，并让学员感受到被理解。在同理地倾听和回应上，积极聆听是必备的技能，它也包含了适当的使用开放式的问句。教师能够传达同理心，让学员觉得，他们的困难被看到、被了解。教师准确地解述学员表达的内容和情绪基调，对学员的「内在现实」表现出真诚的兴趣，并(通过适当的语言和非语言回应)传达足够的理解，让学员感到被了解。教师全然愿意，与每个人在此刻他/她所在位置「相遇」，以合拍的方式回应，并探索、尊重他/她的经验的本来面貌。从与学员个人建立连结开始，进展到关心学员的经验，然后加以回应。

在课堂上与学员对话时，教师会与学员确认，判断自己理解的准确程度(例如，「让我确认一下我听的对不对……」和「所以你留意到……」)，展现专注的肢体语言(例如眼神交流、鼓励的姿势、肯定的表情、点头等等)。

尊重，本就包含在这项关键特征内，包括敏锐地处理可能的创伤、文化多元性，并尊重差异。

关键特征 3: 慈爱和温暖——对学员的经验表达深刻的觉察、敏感、欣赏、开放

教师呈现出真诚的温暖和友善的情感，全神贯注地聆听，感谢学员的贡献，同时是鼓励、支持的。

同理心是与另一个人「共感」，而慈爱是起心动念、想要「同苦」。在关系碰触时，会觉得我在意这个与我同在的人。真实的慈爱必须肯认并欣赏个人的主体性。与同情或怜悯不同，慈爱增强了对方的自尊，培育了尊严。进而看到经验中的人性面，知道倘若移时换地，陷入「水深火热」般痛苦经验的，可能就是我。因此，慈爱伴随着谦卑、对人人息息相关的认识(即我能慈爱、给予，不会使我优于接受者)。慈爱增强了我们保有人性、对他人经验维持开放态度的能力。当痛苦的经验出现时，特别容易呈现慈爱。温暖是慈爱的其中一个面向；温暖的人传达的感觉，会让他人觉得受到欣赏、尊重和接纳。

关键特征4: 好奇心和尊重——对每位学员及其经验传达真诚的兴趣, 同时尊重每位学员的脆弱、界限和保有隐私的需求

教师的关系风格会引领学员投入, 积极探索自己的经验, 而不是依赖教师的专业知识。此外, 教师也会在在课堂的探索中, 带入温和又鲜活的好奇心。教师有很强的责任感, 不仅要创造特定条件裨益学习, 还要确保让学员自己来, 不越俎代庖。意愿是为学员赋能, 知道自己是本身的专家, 而且已经拥有「相关经验与技能的资本」(Segal 等人, 2012)。教师用各种方式传达这一点, 包括强调学员在学习过程中照顾好自己, 并且只在自己觉得合适、合理的范围内跟随引导语参与修习。课堂没有所谓的既定流程; 教师不是要尽力创造改变, 而是提供一个空间, 让学员能够在当下进行探索。邀请学员带着好奇去探索经验、以及接近痛苦的体验。探索的过程, 对于学员的界线和脆弱, 有着高度的敏感和尊重。

在教学实践中, 教师会在共同探索时, 会征询学员的同意(例如, 「这样就行了, 还是可以再多探索一点?」或「你介意我们一起探索一下吗?」)。教师能够觉察、尊重学员个人的脆弱和隐私(例如, 如果学员选择不分享, 教师课程会往下进行), 以及学员群体的特殊界线和需求。

关键特征5: 相互性——与学员建立互相合作的工作关系

学员和教师之间关系风格的关键特征之一, 就是相互性、共同探索的感觉。所探索的心思历程, 是每个人都能有共鸣的经验连续体。探索过程中, 教师不可能置身事外。探险的精神, 是学习风格的核心, 因此, 课堂上的探索过程, 成为所有参与者合力完成的探险, 是一种「共同游历」的感觉, 也是一种具高度参与的学习历程, 学员与教师都是其中一分子。

教师适当保持幽默, 能够促进参与, 加强学习、探索的意愿和开放态度, 并建立、维持有效的合作关系。

协同教学

如果教师接受评核的情境是与协同教师共同授课, 两位教师之间的关系品质, 对学员的学习品质将会有重大影响。领域2中的每个关键特征都与协同教学关系相关, 也与教师和学员的关系相关。

如果评核是在协同教学的环境中进行, 建议录像中必须显示那位相关教师带领完整练习的教学, 并为所带领的练习, 独自进行所有探询的过程(即不在探询或讲述教学环节与协同教师共同进行教学)。

相关的教师必须:

- 有以下项目的录像: 教授每项主要练习中至少一项, 例如葡萄干练习; 至少一次身体扫描; 至少一次正念伸展; 在课程的不同课堂上至少带过两次主要静坐练习; 至少有两次讲述教学/练习(练习例如「走在街上」, 教学例如关于忧郁或压力); 至少两次不同的呼吸空间或其他短练习。
- 带课的时间至少占总课程时间的50%, 如果可能, 越多越好, 以便评核者有多次机会查看每个元素。

- 独立教学至少两堂完整课程。协同教师可以在课堂上回应苦痛的学员等等。在征求学员同意录像时，如果合适的话，可以在课程中向团体解释用途，这会很有帮助。

领域 3：体现正念

概述： 教师每时每刻都在修习正念，这一点从教师的身体、肢体与非语言表达中，看得特别明显。体现正念，教师需要对一刻接一刻升起(在自己心中、在个别学员心中和在团体内)的变化，保持连系与回应，并带入正念修习的核心态度基础。这些态度是不批判、耐心、初学者之心、信任、不强求、接纳，和放下、慷慨、感恩。

评估这个领域时需要考虑五个关键特征：

1. 专注在当下——藉由行为和非语言沟通表达
2. 响应当下——以空间感和自在应对浮现的时刻
3. 稳定和活力——同时传达平静、自在、不做反应、和机敏
4. 容许——教师的行为是不批判、耐心、信任、接纳和不强求
5. 教师自然的临在——教师的行为忠于自己内在的运作模式

注意：

- i. 领域 1(课程范围、节奏和架构)评核了当下对教学流程涵盖范围与节奏的觉察和回应能力，而领域 6(营造团体学习环境)评的是团体历程。
- ii. 教学过程从头到尾都在传达正念的品质。这个领域的意图，是了解教师如何藉由非语言的临在，以及在教学过程如何自我抱持，「隐含地」传达这些品质。

领域 3：体现正念（续）

	范例
无胜任能力	<p>没有传达正念的体现。</p> <p>例如：缺乏对当下的专注/回应能力。没有证据显示具备正念的态度品质，所传达的态度品质可能造成伤害。</p>
初学	<p>五个关键特征中，至少有一个呈现出足以进行 MBI 教学所需的程度，但所有关键特征有显著的程度不一致情形。</p> <p>例如：缺乏持续对当下的专注/回应能力；教师不冷静、不从容、也不机敏；态度品质经常不明显；教师的举止传达出不安、不自在；教师本人内在或在外在空间中，似乎没有像「在家」般的自在。</p>
进阶初学	<p>五个关键特征中至少有两个呈现出胜任的程度，但其他关键特征显然有困难和/或不一致。学员安全无虞，体现过程中没有任何面向会对学员有害。</p> <p>例如：教师在教学过程中明显体现数个正念修习的原则，但无法持续不断(即教师善巧地表现出当下对内外的连系，但无法从头持续到尾)；教师可能看起来「稳定」，但教室中缺乏活力，或是正好相反；教师的身体表现有时会传达与正念不同的品质(例如匆忙、烦躁和/或刻意努力的感觉)。</p>
胜任	<p>所有关键特征都呈现出良好程度的技能，有些许细微的不一致。</p> <p>例如：教师通常都能藉由身体的临在传达正念修习的态度品质，且大部分时间都能专注/回应当下；教师多数时候显得自然、自在。</p>
精通	<p>所有关键特征都持续不断地呈现出良好的技能。</p> <p>例如：课堂从头到尾都能维持对当下的专注，展现各种正念品质，只有非常细微的不一致；教师身体的表现隐含地传达了正念的品质；教师自然从容，忠于自己、忠于正念的品质。</p>
高阶	<p>所有关键特征都呈现出高度技能。</p> <p>例如：教师在教学过程中，从头到尾都能极其出色地觉察、回应当下；教师具有高度的内在和外在连结；教师的正念态度品质以非常具启发性的方式展现；教师高度忠于自己、忠于正念的品质。评核者难以反馈任何「学习需求」。</p>

整体领域指引

「体现」这个领域，是想看到教师如何传达身为正念教师的真诚本我，将自身对正念不懈的修习，带入教室里、课堂上、和学员的关系中。学员可以藉由这种方式，在课堂上实际体会正念的修习。如果教学空间中的正念体现非常明显，学员或许可以「直接掌握」正念，而不是系统性地被教导正念。

真诚本我指的是对正念真诚、对自我真诚。体现正念不是刻意设法「附加」，而是教师人格的一部分，并以符合教师本人自然个人特性的方式表达。这必然、理所当然地会将身份认同、文化、语言纳入考虑。

体现正念的教师，乃是经由接纳当下的觉察，去连结经验、和看待经验。在体现正念时，教师深刻地与学员及学员的困难同在，而不介入、修正；愿意经由对己身脆弱的了解来教学；为自己和学员带来温柔和慈悲；对同在、以及学习的历程娴熟，因此能信任这个历程的展开；经由自己正念面对困难的经验，启发学员运用正念历程面对困难的信心；能明确表达经验的微妙之处，进而带出团体成员有意义的共鸣。

随着这个历程开展，即使正念课程环境有时充满压力、紧张，教师也能处于同在的模式，有着不批判、专注当下的觉察。教师的举止，源于对当下时刻的全然性、不确定性的开放，源于愿意面对「未知」，并为团体保留「未知」的空间。这与日常习于面对不确定或挑战的模式，截然不同，特别是在教学情境中。在教学情境中，常会进入帮助或修正模式、寻求专业知识技能，或者羞于示人脆弱的那一面。

体现就是，教师身体力行正念修习，是内在作用的自然成果，而不是刻意追求的特定状态。它没有特定的样子，呈现的方式会因文化而异、因个人而异。教师从深刻的个人体验中，很清楚地「明白」自己在教什么。

领域3五个关键特征的详细说明

关键特征1: 藉由行为、语言和非语言的沟通, 表达对当下的专注

教师呈现出对当下的专注, 从教师的行为、语言和非语言的沟通, 都可以观察到这种专注。从教师的身体, 包括稳定的姿势, 身体的连结与稳定接地, 带有自在、平静、机敏、沉着的感觉, 声音音调的节奏与频率等等, 可以特别明显地感觉到这种体现的表达。教师对自己感到像「在家」般自如。

卡巴金 Kabat-Zinn (2013)形容, 伴随正念修习的能量和动机是「承诺、自律、意图」(也就是, 培养坚持确守和融入放开的态度, 持续探索个人经验的过程)。专注的意图, 是在教学历程中, 教师要体现的关键领域之一。为了预备进行这独特的体验式的学习, 必须先培育某些特定的意图和目的。为了传达这一点, 熟练的教师会在课程中, 不着痕迹的培育正念的觉察。这是一个矛盾: 教师一方面不强求, 但同时还要保持专注、清晰、和方向明确, 这个矛盾, 正是善巧教学的核心和本质。

因此, 正念的修习, 鼓励我们留意, 在正式或非正式修习时, 所带入的意图和动机, 无论是在课堂、家庭和生活所有面向中。教师则协助学员将修习, 与「个人重视的愿景」(Segal 等人, 2002)相连结。这非常微妙, 要谨慎措辞来传达, 比如「试着将注意力放在呼吸上」这种说法, 与「每次注意力游移开来, 就尽可能将注意力带回呼吸上」的效果截然不同。教师要平衡「不强求」和「坚守意图」之间的张力。

以学员的角度而言, 教师以身体展现的正念品质, 传达了清楚的讯息, 那就是「即使我不明白教师在说什么, 我还是能从教学空间中感受到正念。」

教师的身体展现也是教学一环, 也就是, 姿态动作/脸部表情与话语一致; 全身心聆听的态度传达了慷慨给予, 也就是以身体方向、身体姿势、姿态动作来回应。

关键特征2: 回应当下的独特性——教师藉由浮现的时刻教学

关键特征2与在教学过程中, 教师对于自己个人的内在/外在经验, 如何连结、回应有相关。

关键特征「专注于当下」的所有其他面向, 会在出现在其他领域时进行评估, 包括:

- **对团体内的个人。**证据是在个人层面的过程中, 有对「当下」人际关系问题的适当觉察和回应(在领域2「关系技能」中评估);
- **对团体。**证据是在团体层面的过程中, 有对「当下」的适当觉察和回应(在领域6「营造团体学习环境」中评估);
- **对教学历程。**证据是对所选择的课程涵盖范围, 有适当回应(在领域1「课程范围、节奏和架构」中评估)和互动教学(在领域5「通过互动探询和讲述教学法传达课程主题」中评估)。

正式的正念修习可以提供机会, 培养精细调频感知的能力, 能够去读懂一个人当下的「内在天气」, 然后带入与他人的交流中。对教师而言, 在教学时, 正念觉察个人内在、外在经验, 让教师可以更能觉察自我的当下经验(念头想法、情绪、身体感觉和行动), 因此成为教学中的体现正念的实例。更重要的是, 这可以让人密切留意体内时刻变化的「感觉基调」, 并把这宝贵的讯息来源当作「气压计」, 与学员同在, 并知道如何回应学员。教师对当

下的专注，植基于与自身直接经验的连结。这连结支持了教师对个人、对团体、以及在教学过程中，给出真诚发自内心的回应。教师在引导时，语言丰富，足以叙明引导发生的当下的独特之处。

在修习过程中，藉由语言、身体表现、行为，传达了放松的平静、机敏、活力、生气勃勃。教师对个人直接经验的敏感程度，会影响他们在团体内的选择(例如，藉由定锚练习 (MBSR)、呼吸空间 (MBCT)、适当正念伸展或其他简短的正念修习支持学员，让学员有能力因应团体内出现的困难，并维持稳定接地)。教师对当下时刻、对现在的需求，体现出「顺服」的感觉，向团体展示「行动中的正念」，让自身成为正念修习和原则精髓的现场实例。教师主要是以「同在」模式而不是「行动」模式来教学，并全神贯注其中。

教师会在教学的不同时刻，以开阔的角度或聚焦的角度运用专注技巧。有时候教师会非常清楚地将重点聚焦到经验的某个特定面向，有时则会扩大觉察范围，鼓励学员对新的学习和可能性敞开心胸。

「初学者之心」的态度品质是这个关键特征的一环(也就是教师传达「暂时放下」批判的意愿，以全新的兴趣、好奇心看待经验)，也因此才有可能厘清经验、带来活力，而非透过成见的迷雾看待事物。教师支持学员发展对自身经验的观点，而不受限于过去的历史、假设或先决条件。

「顺其自然」的态度品质也是这个关键特征的一环(意即，探询过程会培养能力，让学员可以处在当下，体认到经验的升起、消失，例如想法和情绪，而不卷入经验的内容中)。正念教学过程特别强调要了解自身被制约的倾向：想留住愉快的、忽视中性的、拒绝不愉快的，并明白这种倾向导致的困难。教师的工作是放下预期、放下引导过程想要达到特定结果的要求，除了探索、理解学员在每个时刻的实际体验之外，别无他求。

在这一切中，有一种清晰的感觉，那是一种坚定、有意图的，怀抱正念的方向感。

关键特征3：同时传达稳定、平静、自在、不做反应、机敏和活力

正念训练可以培养出能稳定的心，同时保持机敏和活力。如此，在不可避免的内在反应，以各种想法、情绪、身体感觉的形式浮现时，就更能够看见它们。训练修习技能的正念教师，会将这种精神带入教学过程中。因此，即使在有时充满压力、流动不稳氛围的正念课堂上，也会清楚看到，教师为当下带来了稳定、平静，还有生气勃勃的活力，以及机敏的回应。

所有教师在课堂上都会遇到不放松、不平静的时刻，以及不知道如何善巧地与之同在、回应的时刻。体现正念的教师能够充分感受到他们的不适/焦虑等，并由这种不适中来教学。体现正念的教师不会试图摆脱或掩盖不适/焦虑，而是知道如何在不适中保持稳定，容让自己去感受它、稳定接地、然后呼吸，以沉着、沉稳的方式看待不适。教师可以明确地说明这个过程，或直接演示。无论用哪种方式，都要能够传达给学员明白。容许教师的脆弱，在过程中，善巧地被看见，可以给学员力量，让他们知道自己也做得到——他们不必「完美」。

关键特征4：容许——教师的行为是不批判、耐心、接纳、不强求

- **不批判。**教师支持学员觉察内在/外在经验的原貌，邀请学员，不批判经验，也包括不批判「批判的惯性」！教师和学员一起发展，对经验的「不偏颇见证」立场。教师带入不批判的意图，不批判自己的个人经验或学员表达的经验，而是培养对经验的友善兴趣。

- **耐心。**教学过程只是如实的与当下的经验一起工作，容许理解万事皆有定时。教师容许对话中有沉默的片刻(例如，提问后，容许有片刻的安静，让学员可以感觉、感受、思考)。
- **信任。**信任与正念的专注于经验的历程的信心有关。教师相信想法、情绪、感觉的真实性，也对于因为与想法、情绪、感觉连结，而浮现的感知/直觉有信心。教师传达了一种信任感，相信学员是自己经验的专家。探询后的修习，提供了架构和历程，使我们能够见证个人的经验，并鼓励我们立足于证据的真实性。教师传达对正念的信任(放下防卫)，即使面对团体的怀疑、不信任、和抗拒。
- **不强求。**教师体现的态度是，愿意让当下保持原状、让每个学员保持原样。这个过程，明显不是为了要解决问题或实现特定目标，而是有意的去觉察经验的实象，并愿意顺其自然/和它本来的样子互动。正念修习的过程，提供了机会，可以摆脱努力「改善自己」，和「尝试」达到新境界的惯性。学习过程的矛盾之处在于，尽管我们有很清楚的理由，要去探索如何因应生活中的痛苦，然而就在当下这一刻，想要完成的一切，其实已然俱足。这个态度是藉由教师本人，有能力去尊重、并安住在课堂上的展开的历程，来传递的，在历程中，教师不会在时机尚未成熟就去解释或总结，或进入解决问题或概念化的模式。

教师传达一种「都好」的感觉，让事物顺其自然——包括不可预测的、意想不到的、困难的和令人惊讶的事物

- **接纳。**教师体现了以事物在当下的真实样貌，去看待它们的意愿。对事物的真实样貌保持开放与同在，无需努力去改变它们。教师以友善的态度，示范接纳自我、他人和经验。不会过分担心要「把事情做好」，自在地包容许不满意或困难的问题，不坚持己见。教师容许学员的和教师个人经验保持原样。面对动荡、团体能量、困难时，教师不动如山；他们以宁静沉着方式面对困难，藉此展示何为「不做反应」。
- **好奇——**教师传达活力、明快、和投入，同时用稳定来达到平衡。适当的空间感中，连结了轻盈、趣味、和幽默。

关键特征5：教师自然的临在——教师的行为忠于自己的内在运作模式

关于这点的一个说法是「你曾活过谁的故事，就做那个人」(第 92 页, McCown 等人, 2010 年)。教师藉由自己独特、真诚和自然的风格来教学，而不用刻意装出某种风格(例如，可能认为一个体现正念的教师「应该」要怎样，因而装模作样)。教学的呈现出教师自然的样子。教师可以不需受人格的认同部分的影响，而自在地表达自己的个性。教师是教学的载体，不须过度地低估或高估教师的自我个性。

这一关键特征发生的方式因人而异。教师不刻意做作，以自然的方式出现在教室空间中。尽管这无法从教学观察中直接评估，但教师作为「教师」呈现出来的样子，以及他们在生活其他方面的表现，会有一种自然的连贯性。

领域 4：引导正念修习

概述：教师的引导，准确地描述，要邀请学员在修习中做什么，也包括了修习中所有必备元素。教师的引导，让学员能够善巧地看待分心走神（将分心视为一个自然的历程，温柔但坚定地，修习培育相关技能，那就是辨识出心思游移，然后将注意力带回来）。此外，教师的引导所带出的态度，可以在修习中用来面向自己与自己的经验。在修习历程中，营造了空间感，语言又精确，两者得到平衡。善巧的语言运用是关键。

评估这个领域时需要考虑三个关键特征：

1. 措辞清晰、精确、准确、通俗易懂，同时传达空间感。
2. 教师引导修习的方式，让学员可以掌握每项修习的学习关键(请参考手册中每项修习的检查清单)。
3. 引导每项修习时要考虑的特定元素，都适当地呈现(请参考手册中每项修习的检查清单)，包括实际问题、安全和创伤的考虑。

注意：

- i. 体现正念是修习引导的重要基础，应在**领域 3** (体现正念)中加以评核。正念如何藉由教师的身体特质、不以言说的方式传达，也在领域 3 「体现」中评核。然而，传达正念特质的措辞则在这里评核。
- ii. 这是唯一包含特定「课程元素」的领域，因此结构不同。关键特征链接到特定的学习意图，每项核心修习的引导留意事项，手册中也有详细说明。关键特征 1 的引导注记，放在下文中「措辞」之下。关键特征 2 和 3 的引导注记是特定静坐专用的，放在下文中关键特征 3 之下，一个方框中有一项修习。关键特征 3 包括「这项修习特定的学习要点」与「引导这项修习时要考虑的元素」。

领域 4：引导正念修习（续）

	范例
无胜任能力	引导不准确、不清楚，缺乏引导修习的关键特征。教师提供的引导会造成不安全的教学气氛。
初学	<p>三个关键特征中，至少有一个表现出足以进行 MBI 教学所需的程度，但所有关键特征有显著的不一致情形。</p> <p>例如：教师意图以适当的方式提供引导，但有重大错误、落差和不一致；措辞不精确，没有营造空间感；没有善巧地引导学员因应分心走神（意即看待分心走神为问题）。</p>
进阶初学	<p>三个关键特征中至少有两个表现出胜任的程度，但其他关键特征显然有困难和/或不一致。适切的照顾学员的情绪、身体安全。</p> <p>例如：有些引导是清楚、准确、适当的，但措辞传达了某种要刻意努力求取成果的感觉；无法持续不断地提供修习的学习关键给学员；引导每项修习时，无法一致地遵循须考虑的元素。</p>
胜任	<p>所有关键特征都表现出良好程度的技能，有些许细微的不一致。</p> <p>例如：引导大致上清楚准确，但精确感略显不足；没有传达空间感，和/或措辞没有持续表达邀请；多数时候都能提供修习中的学习要点给学员；引导每项修习时，多数时候都能遵循须考虑的元素。</p>
精通	<p>所有关键特征都持续不断地表现出良好的技能。</p> <p>例如：良好的修习引导，传达了精确感和空间感；修习中要考虑的元素明显整合；藉由引导提供修习的学习关键给学员。</p>
高阶	<p>所有关键特征都表现出高度技能。</p> <p>例如：极为善巧的引导，从头到尾都能一致表现出技能极为良好的各项关键特征。充满创意、启发性地引导学员因应身体、情绪上的边际界限。检视者难以反馈任何「学习需求」。</p>

领域4五个关键特征的详细说明

正念练习的引导，为正念的培育提供了整合教学的机会，也为学员提供了亲身体验，和实验历程的空间。鉴于要传达的讯息十分微妙、本身又有互相矛盾之处，引导时必须非常细致敏锐。教师应该要熟悉正念修习的整体的关键意图，以及每项修习的特定意图(请参考下文的摘要)。

关键特征1: 措辞清晰、精确、准确、音量足够、通俗易懂，同时传达空间感

一般要点:

- 通俗易懂，指的是使用日常/普通的用字，避免使用正念的术语/深奥语言。正念引导的速度和节奏，可能比对话演讲慢，但不致于让人想睡或恍惚。
- 使用不同感官的语句，描述传达各种的感觉经验，例如「感觉」、「看」或「听」(使用感官词汇，例如「感觉一下」、「在心中」、「聆听来自……的讯息」。有些词汇是各种感官都适用的，例如「留意」、「经验」、「感受」)。

在关键特征1「话语引导」中，有三个与引导相关的子领域，包括:

1. 引导学员的注意力(更多细节，请参见第31页之后列出的各种修习)

引导中有关于注意力应置于何处，应该尽可能地准确、精确，意即教师要清楚说明，学员该如何运用他们的注意力。

2. 引导学员因应分心走神

教师在引导中应清楚说明，分心走神是这个历程中的自然现象；意即修习的意图，不是将注意力完全集中在某个选定的觉察目标上，而是去觉察自己的心思活动，并不断将注意力带回到特定觉察目标。因此，学员的「工作」不是阻止心思游移，而是能够在心思游移时觉察到自己分心走神。教师应该:

- 发现注意力已经游移
- 将注意力带回到觉察的目标上(强调仁慈、温柔，但也要坚定)
- 以自在、不批判的态度重复同样的历程(当紧缩感和批判出现时，也知道它们出现)
- 引导语中有静默的空间让学员可以独立修习，也有间歇地引导提醒。团体的修习经验逐渐增加后，静默的时间可以拉长。

3. 引导学员培养态度品质。这里评估的是传达正念品质所用的措辞——这一点很重要，一定要牢记。教师藉由身体特质、不藉由语言传达正念的方式，会在领域3「体现」中评核。

检视教学时，留意修习引导中有/没有呈现出:

- 引导中带入修习的精神。邀请学员带着温柔、轻轻点一下，和好奇，关注正在展开的经验；以坚定的意图来平衡温柔；照顾自己；放下批判和自我批评。

- 鼓励学员不强求，提醒学员放下需要/想要「做」某些事情，例如「容让经验如其所是」、「看看呼吸是否会自己进行」，和/或「单纯只是觉察这个经验就好」。
- 避免会助长刻意努力感觉的措辞，例如「尝试去」、「运用在」、「看看是否可以……」之类的语句可能没什么帮助。
- 避免说明修习会带来某种状态的措辞，例如「瑜伽是愉快的」，或「心思或身体会放松」，或「修习可以带来平静」（因为修习不是为了放松或达到特定效果，所以大致的原则是避免使用「放松」这个词）。
- 空间感，意即在引导和静默中保持平衡，用语精简。
- 运用现在分词(特指英语引导语)传达引导/邀请的意思，避免使用命令式的句型和语气，降低学员的抗拒。
- 有时不用限定称谓，如用「这个」取代「你的」（常见于英语引导语)(例如，说「呼吸」而不是「你的呼吸」，以此鼓励学员降低对身体的执取)。

关键特征2和3的指南：

关键特征2：教师引导修习的方式，让学员可以掌握每项修习的学习关键

关键特征3：引导每项修习时要考虑的特定元素，都有适当地呈现

下文提供在每项静坐修习中，与这两项关键特征有关的指南。

葡萄干/进食静观修习

藉由练习引导，在探询中提供学习关键(KF 2):

- 经验正念觉察和自动导航之间的区别。如果我们处于自动导航状态，就会看不到自己的情绪变化，或留意不到压力增加。葡萄干练习可以帮助我们意识到，生活中不只是我们自己的偏好、成见、推论、意见和理论，还有其他事情值得留意；即使是最例行公事的活动，只要慢下来，也可能转化它们；以这种「好奇」的兴趣、开放的方式留意自己的经验，可能会让我们看到前所未见的面向；经验本身都不一样了。
- 体验到将注意力带入直接经验中，将如何为我们带来新的感受，可能会改变我们如何看待寻常事物和行为。
- 「当下」是我们唯一可以觉知的时刻。以这种方式饮食，和以平常的态度饮食，是有差别的。与食物有关的冲动通常是无意识、强大、不受控制的；而正念练习会让我们更清楚地看出这点。
- 经验如何走神。心思总是会将当下的经验，与记忆、深入的理解、故事等联想在一起，我们通常不知道这会把我们带去哪里。多数时候我们没有选择心思游移的方向。我们看到，困难的心境如何在不经意间轻易掌控了我们。分析过去、担忧未来，可以是我们的「无意识的习惯」。
- 体认正念练习不是一项专门或高不可攀的活动，而是一项相当普通、随时可用的活动。

葡萄干/进食静观练习—引导时要考虑的因素(关键特征 3):

- 卫生留意事项——使用勺子、干净的碗和一盒新的葡萄干。在学员面前倒出葡萄干，厨房纸巾备用。
- 提供不吃葡萄干的选项，并以其他感官探索。
- 选择仅提供学员一颗葡萄干，或者两颗、三颗。在吃第一颗葡萄干时，您可以与团体互动，请他们说出感觉的字眼，让他们可以稍微了解您要求他们做的是什麼。吃第二颗葡萄干时，您可以请他们在您引导下安静地吃。吃第三颗葡萄干可以在没有引导的情况下完全安静地进行(如果只吃一颗葡萄干，请他们在您的引导下安静地吃)。
- 邀请学员把「这是葡萄干」的理解放在一边，以孩子首次接触新体验般的「新鲜」眼光看待它。
- 强调好奇、兴趣和探索的态度，仿佛科学家在做研究。
- 在探询时，可以和学员一起探索几个领域：
 - 鼓励从所有感官体验中，直接留意各种感受经验。
 - 引领观察，看看这样吃葡萄干的感觉，与学员平常的经验有什么不同。
 - 协助团体观察心的本质、平日留意事物的方式，以及这与健康幸福的关连，并统整心得。以下主题特别可能出现在团体的探询对话中：
- 在整个引导中，都善巧地提供了容许、选择和调整练习的方法，包括选择退出。

身体扫描

藉由引导提供学习关键(关键特征 2):

- 对身体感觉的直接经验认识
- 学习刻意引导自己的注意力
- 分心走神时, 善巧地看待分心(认知到走神然后将心思带回)
- 引导如何藉由照顾自己(做出个人选择)来处理困难(困倦、不适等), 不将困难视为问题。过程中容许停止练习, 移动/改变位置, 或将觉察转移到中性的留意焦点上
- 留意身体, 每一刻都与当下的经验同在, 不需要改变什么, 没有要达成的目标, 也没有身体应该如何感觉的正确方式。
- 引导学员开始留意并以不同的方式, 对待身体感觉和心理状态, 诸如无聊、烦躁、冲动等

身体扫描—引导时要考虑的元素(关键特征 3):

- 教师所处的位置, 应该要可以观察教室内的安全、看到学员的举动、让大家听得到, 也要与教师自己的身体扫描练习有所链接。
- 开始先说明姿势选项: 躺下、航天员姿势、坐着或站着; 也说明可以有不同选项, 如睁开眼睛、移动位置(尤其是为了避免身体僵硬或必须躺着不动的感觉)等。有毯子的话, 可能会让人感到舒适、受到保护。
- 起始时把注意力带到全身作开始, 结束时又把注意力带回到全身作结尾。
- 特别留意身体感觉的细节; 用描述感觉的字眼举例, 例如温暖的、凉快的、沉重的、刺痛的、麻木的、不费力的、轻轻的。
- 提供回到中性的定锚点/随时睁开眼睛的选项, 以稳定注意力或在学员难以承受时使用; 在练习中提醒他们这一点。
- 容许没有特定感觉或感受, 与有这些感觉或感受一样重要。
- 引导学员先将觉察从前一个身体部位放开, 再带到下一个部位, 或者在注意力转移到下一个部位时, 清楚地传达觉察的连续性。
- 在引导学员如何留意、留意什么时, 要精确, 使用谨慎、容许选择的措辞, 像是「如果愿意的话……」、「现在留意……看看是什么感觉」。
- 不同的引导语,, 从窄的视角、仔细觉察身体小部位, 以及较宽的视角觉察身体较大的部位, 如躯干或整个身体。
- 在练习过程中, 时不时地引导学员如何处理分心走神。知道过程中想法和情绪可能会浮现, 不需要推开它们, 单纯地将注意力带回到正在探索的身体部位就好。
- 知道身体感觉会变化: 身体感觉来来去去、暂作停留、增强、消失——有时微弱, 有时强烈。
- 提供引导, 邀请学员直接「与身体感觉同在」, 而不是从远处看着这些感觉。
- 让带有陪伴、容许、接纳意味的引导, 与带有探索、好奇、活力、探险意味的引导达到平衡。

静坐修习（留意：这项修习的形式/长度会以特定方式，在课堂/课程间变化。领域 1 会评估是否确实遵守修习形式，以及修习与课程宗旨是否相符）

藉由引导提供学习关键(关键特征 2)：

- 藉由身体感觉、声音或其他特定焦点定锚在当下
- 巧妙地处理分心走神
- 学习温柔、鼓励好奇心、学习接纳
- 留意到「对事物的感觉(愉快/不愉快/中性)」，以及对此的反应
- 留意到厌恶、「不想要」
- 继续藉由身体扫描发展注意力的伸缩性：拉远/拉近镜头，
- 带着正念去觉察经验的自然流动
- 培养与经验全然同在，同时又有旁观者的角度
- 学习接纳经验本身，除去心理标签、不卷入故事里等等。
- 学习观察心中反复出现的模式，以及模式如何进展、发展下去。
- 更深入地了解人类经验的本质。
- 学习照顾自己，包括留意到自己难以负荷或「神游太虚」。可以藉由改变姿势、睁开眼睛、用更深更刻意的呼吸带来能量，或停止/转换练习来响应。

引导时要考虑的因素（关键特征 3）：

姿势...

- 提供实用的信息，说明合适的姿势，无论是用椅子、凳子或垫子，有助确立练习的意图，协助转换进入到此时刻意培养的「存在模式」中。

定锚...

- 利用经验的特定面向，定锚在当下。引导学员选择可靠、易得、中性的定锚点，例如脚、手、接触点(臀部和座位)、呼吸或声音。在课程中提供许多机会让学员了解不同定锚点的效果。
- 引导语要鼓励去感受身体与定锚点直接连结，而不是去思考定锚点。

身体感觉...

- 从定锚点转移——扩展注意力的范围，从对定锚点(或从耳朵/声音)的身体感觉，到对整个身体感觉的觉察
- 提供明确引导，说明如何留意、留意哪里
- 提供清楚引导，有哪些选项，可用来因应源自身体或情绪的不适/疼痛/紧绷

声音...

- 接收自来自去的声音；单纯地听声音(例如留意音量、音调、长度等)；认知声音是心中的活动；留意附加在声音的直接体验上的多层含义

想法和情绪.....

- 看待想法就如我们看待声音一样——升起、消失
- 看到反复出现的模式，以及这些模式在心中如何进展、发展下去等等
- 使用比喻来协助说明此刻邀请做什么
- 辨识挑战(不预设某种特定方式规定我们「应该」如何观察想法)
- 当心不稳定、注意力不集中时，可以将注意力带回到定锚点
- 将注意力扩展到情绪，替情绪命名，当情绪升起时觉察随之而起的身体感觉
- 全方位经验的正念（即无捡择的觉察）.....
- 以开放的注意力觉察呼吸、身体、想法、声音、情绪等，每个时刻正在升起/主导的经验。
- 留意到身体和心中反复出现的模式
- 只要需要，就回到选择的定锚点上

正念伸展运动

引导正念伸展运动时要考虑的因素（关键特征2）：

- 以身体扫描为基础，了解我们如何将觉察带入、直接留在身体体验/感觉中
- 觉察身体在动作时的经验，生活中身体亦经常在动作
- 友善对待身体
- 了解运动和姿势，提供了生活经验和过程的体现
- 看到惯性展现
- 对于身体的界限/紧绷的因应方式，也可以用来因应情绪经验；体验身体动作如何改变情绪经验
- 学习和经验接纳当下，包括身体限制，并学习以新的方式看待疼痛——没有「完美」的姿势，没有要刻意努力的目标；相反地，有没有可能以好奇和温柔，响应身体今天的需求？
- 学习照顾自己的新方法

引导时要考虑的因素（关键特征3）：

确保学员以安全、尊重身体的方式投入练习，是引导伸展练习的重要考虑，包括……

- 在练习一开始，提供清晰准确的引导，说明如何处理身体限制的方法
- 在练习中穿插提醒，不要超出当下身体的安全范围
- 以下事项尤其需要引导：
 - 所教的姿势可以有所调整
 - 提醒学员，无论教师或其他人的姿势维持多长的时间，每个学员维持姿势的时间应该要适合自己
 - 提醒学员，不做某个姿势是没有问题的，可以改做别的姿势，或坐下/躺下、想象身体在做这个姿势
- 持续鼓励学员谨慎行事
- 持续鼓励学员倾听自己身体的智慧，并容许身体的智慧凌驾您给予的任何引导
- 提醒学员不要与自己或他人竞争

呼吸引导…

与呼吸有关的实用引导，包括……

- 鼓励学员在移动时，以感觉最自然的方式充分、自由地呼吸
- 引导学员放松进入姿势，与身体最紧绷的部位一起呼吸，或将呼吸带入身体最紧绷的部位

确定提供引导的方式，能让学员仔细觉察每个时刻的体验，包括……

- 鼓励学员探索、找出在「探索/探查/发现」，和「接纳/顺其自然/同在」之间的有创意的边际界线。
- 在维持某个姿势之内、变换不同姿势之间，留有足够的空间，让学员可以仔细地觉察
- 用字遣词精确，让学员可以聚焦向内，而无须观看老师的动作。

三步骤呼吸空间（3SBS）（MBCT 的核心修习；通常包含在其他 MBI 中）

三步骤呼吸空间——引导时要考虑的因素(关键特征 2):

学习内容包含在练习的三个步骤中。每一步都需要清楚地传达。脱离自动驾驶模式、做好准备，然后开始三个步骤：

步骤 1. 觉察—辨识、知道自己当前的所有经验(想法、情绪、身体感觉)。

步骤 2. 集中—将注意力带到身体特定部位(例如呼吸、脚、手等)定锚点的感觉上

步骤 3. 扩展—将注意力扩展到全身，同时与定锚点的特定感觉相联结，同时对感受到的各种经验保持开放。

三步骤呼吸空间——引导时要考虑的因素(关键特征 3):

姿势引导—说明调整姿势，使之直立和端正，带来的效果。如果做不到(例如在困难的情况中使用额外的「三步骤呼吸空间」时)，就先鼓励学员只要开始觉察自己的姿势，就会有帮助。

提供引导时，对三步骤的说明要精确。

留意：

「三步骤呼吸空间」和其他练习，需要相应的教学流程，支持学员在家练习并将流程融入日常生活中。教学的这个面向在**领域 5** (藉由互动探询和讲述教学法传达课程主题) 评分。以下的例子说明这些与「三步骤呼吸空间」相关的需求要如何因应：

- **帮助学员准备将练习整合到生活中**—鼓励学员将练习固定在一天中的某个特定活动中
- 有效的方法是先引导修习，然后用海报之类的教材说明练习的三个部分
- **鼓励学员使用「三步骤呼吸空间」作为自然的第一步**。例如，每当感到事情很困难，或有困惑时；在课堂上探索强烈情绪后；或者需要重新稳定接地在当前的体验中时，都是提醒自己使用「三步骤呼吸空间」的好时机
- 在 MBCT 整套课程中发展对「三步骤呼吸空间」应用的**清晰理解** (详见 Segal 等人, 2013)

领域 5：通过互动探询和讲述教学法传达课程主题

概述：这个领域评核教师是否能以互动的方式传达主题给学员。主题有时候由教师明确地提出、强调，有时则是默默地浮现。领域中包括探询、团体对话、使用故事和诗歌、促进团体修习、带入课堂/课程主题和讲述教学法。

每堂课有一大部分是交互式教学，包括回顾/探询在课堂上、家中的正念修习经验；在团体修习中、团体修习后汲取经验；以互动、参与的方式进行讲述教学法。以这种探索的方式去理解经验，可以看出人类心思的惯性和模式，同时训练学员的能力，让学员在课堂之外也能探查经验、因应经验。学员在课程中遇到困难（例如回避、痛苦、情绪反应）是传达课程主题的重要时机。教师因应这种时刻的方式，应该在整体评估中予以重视，尤其是在这个领域。

评核这个领域时需要考虑五个关键特征：

1. 聚焦经验—支持学员留意、描述直接经验的不同元素，以及彼此间的互动；教学主题持续链接这种直接经验
2. 探询过程中在各个层次（直接经验、对直接经验的反思，以及将两者连结到更广阔的学习）转换，主要聚焦过程而不是内容
3. 运用各种教学策略，通过善巧的教学传达学习主题，包括探询、讲述教学法、体验和团体修习、故事、诗歌、行动方法等。
4. 流畅、信心、自在
5. 教学能有效地促进学习

注意：

- i. 虽然课程主题会藉由课程的所有元素传达，但这个领域仅涵盖教师在探询历程、讲述教学法和促进团体修习（意即不在引导正念修习时）的技能。
- ii. 这个领域评估教师传达教学主题的技能。是否呈现主题则在**领域 1**「课程范围、节奏和架构」中评估。
- iii. 体现正念是互动教学的重要基础，应在**领域 3**「体现正念」中评核。
- iv. 探询需仰赖教师和学员间善巧的关系连系（**领域 2**「关系技能」）和对团体的善巧掌握（**领域 6**「营造团体学习环境」）。

领域5：通过互动探询和讲述教学法传达课程主题（续）

	范例
无胜任能力	<p>教学过程不清楚，不符合正念教学原则。</p> <p>例如：教师没有试图引出直接经验的特定元素；教师不熟悉教材；过度依赖讲述教学法、辩论、说服；探询过程有可能造成伤害。</p>
初学	<p>五个关键特征中，至少有一个表现出足以进行MBI 教学所需的程度，但所有关键特征有显著的不一致情形。</p> <p>例如：引出直接经验特定面向的意图难以持续不一致；教学过程主要维持在某一层次（即教师取得直接经验，但没有将经验结合课程教学主题）；教学过程传达了某些教学主题，但难以持续不一致；教学风格乏味、不吸引人、不流畅；大致上教学策略难以让学员觉得生动。</p>
进阶初学	<p>五个关键特征中至少有两个表现出胜任的程度，但其他关键特征显然有困难和/或不一致。教学流程適切但基本。学员安全无虞，探询流程不会伤害学员</p> <p>例如：教师使用直接经验的特定面向，结合教学主题，但在传达主题时不够流畅清楚；对教材不熟悉；教材与学员不够相关；教学策略传达了某些学习主题，但只做到基本的程度。</p>
胜任	<p>所有关键特征都表现出良好程度的技能，有些许细微的不一致。</p> <p>例如：教学历程通常以易于理解、通俗易懂的方式传达关键教学主题；教师有效运用各种教学方法，使学习主题生动；教师教学流畅并熟悉材料；有一些不一致或落差，例如教师没有将学员的直接经验完全融入教材中。</p>
精通	<p>持续表现出所有关键特征。</p> <p>例如：教师对教材非常熟悉；学员的直接经验完全与教学结合；教学「生动」，学员明显学到东西；使用具创意的教学策略，以引人注目的方式强调学习主题。</p>
高阶	<p>所有关键特征都表现出高度技巧。</p> <p>例如：极为善巧、具启发性的教学技能，准确而敏感地从经验中汲取元素；教师以互动、参与的方式与团体一起探索经验；以易于理解、引人入胜的方式传达一系列关键教学主题，并在适当时与学员和教师的个人直接经验连结；教师完全就像「在家」般自如，熟练地从各个角度切入教材；教学感觉起来「生动」且极具吸引力。检视者难以反馈任何「学习需求」。</p>

关键特征1: 聚焦经验—支持学员留意、描述直接经验的不同元素, 以及彼此间的互动; 教学主题持续链接这种直接经验

教学过程聚焦经验, 支持学员与他们的直接经验重新连结 (特别强调身体的感觉), 使用这种经验「数据」作为探询和学习的起点。当对话从当下的经验/与经验相关的故事中, 进入头脑概念/ 抽象思考时, 教师引导学员重新连结到当下的直接经验。学员有机会觉察、区分, 直接经验的不同元素, 如感觉、想法、情绪。当它们在正念修习中出现时, 以回溯的方式探索; 当它们出现在当下时, 立刻就加以探索。

正念教学中提问/对话的方式包括:

- 使用开放式问题, 而不是只需要回答「是」或「否」的封闭式问题
- 开启空间的问题/陈述, 例如: 「你愿意多说一些吗? 」
- 问句中使用「如何? 」或「什么? 」, 而不用「为什么? 」
- 避免关闭/填塞空间的问题/陈述 (例如是/否、修复/解决方案、自我故事)
- 使用关注的、正面的非语言暗示, 但不要过度
- 问题和陈述交替使用
- 开启空间, 创造和识别出可能性
- 在团体讨论中, 感知到何时探询才合适 (例如, 问题有时需要的是答案, 有时需要的是探询, 有时只需要「谢谢」或微笑)
- 保持谦逊—对方是自己经验的专家

关键特征2：探询过程中在各个层次（直接经验、对直接经验的反思，以及将两者连结到更广阔的学习）转换，主要聚焦过程而不是内容

在引入更广阔的教学主题之前，有多少时间可以探索真实经验和与此经验的关系？

对话可以理解为三个同心圆和探询层次（另请参见第42页的图1）：

第1层：留意感觉、想法、情绪（自我的直接经验）

探索/提问的领域包括：

- 留意到了什么呢？（例如身体感觉，包括声音、感觉、颜色、质地、动静）
- 可以说说你的直接经验吗？
- 是怎样的感觉呢？
- 在哪里感觉到的？是特定的部位还是整个身体呢？
- 感觉会变化吗？还是保持不变？
- 相关的情绪和想法是怎样的呢？
- 对现在、过去、未来，有什么想法浮现呢？
- 当心思游移时，心思去了哪儿？

例如：

- 想法……记忆、忧虑、计划、时间、食物等？
- 感觉……烦躁、疼痛、热/冷、重/轻等？
- 情绪……悲伤、愤怒、恐惧、快乐、安全、爱等？

第2层：就当下经验进行对话（意即，直接留意个人的理解情境。留意对直接经验的反应模式）例如：

- 当你分心走神/感到腹部紧绷等时，有什么感觉呢？
- 当心思游移时，你做了什么呢（让它游移、卷入想法中、将心思带回——带着温柔、坚定、内疚、烦恼、觉得有趣、批判等）？
- 探索反应/回应的身体感觉（例如，当你觉得温柔、内疚、想推开、想继续、原来如此、保持开放时，身体的感觉是怎样的呢？）
- *将觉察带入这个经验，这样做如何影响了经验本身？现在是怎样呢？在对话时，很有可能当下每一时刻的经验都是探询的对象*
- 你所描述的这种经验模式，你是否熟悉呢？如果是，哪一方面是你熟悉的呢？

第3层：将它们链接到课程的目标（将第1层、第2层的学习置于更广阔的理解情境中）

要如何连结到第3层，取决于这次 MBI 的主要目标是什么。在 MBSR 中，这种连结过程，与正念技能的广泛应用有关，包括日常生活、压力管理、认识生而为人共通共有的经验、与人交流、自我照顾的选择等。鼓励学员自己开始，自然地建立这种连结，将课程中的学习应用到生活中，将课程中提供的以正念为基础的学习教材与日常生活结合。

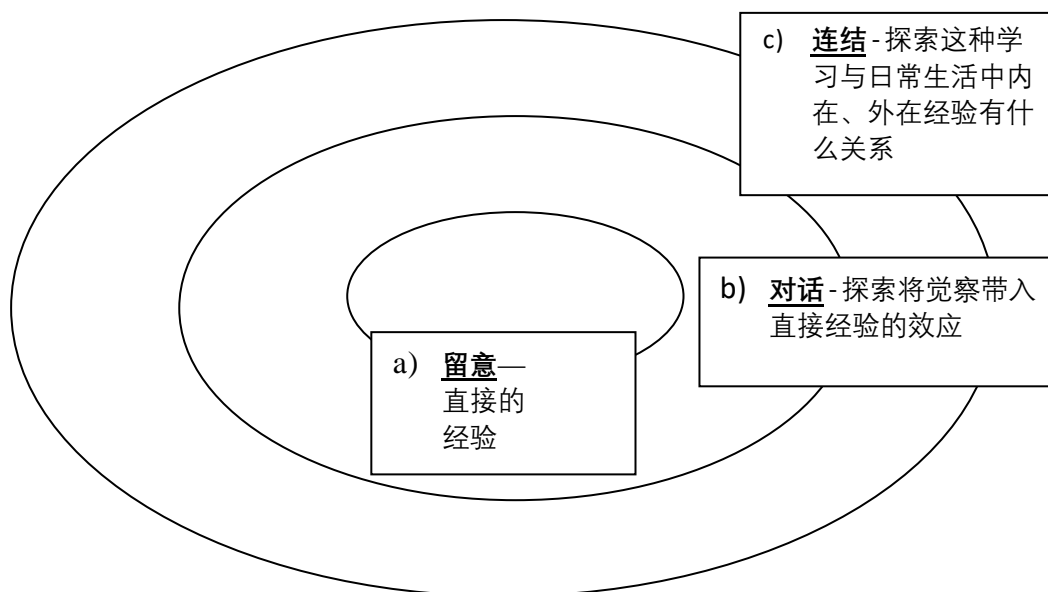
在 MBCT 中也是如此，但在连结过程中更强调，如何将直接经验和相关学习，与理解课程要因应的特定脆弱性，两方面相连结（例如预防抑郁症复发、慢性疲劳等）。这个历程主要由教师进行，教师支持学员将直接经验，与他们正在处理的特定挑战的情境理解整合起来。

因此，连结有助学员厘清：

- 看待经验的特定方式，如何使心思陷入胶着或卡住
- 学习正念的方式，如何与生活的各个面向相关
- 学习正念的方式，如何与自己正在因应的特定脆弱性有关（例如对抑郁症的易感性、慢性疲劳等。如何在做到这一点的同时，仍能与学员的直接经验保持密切联系，请参阅 Segal、Williams & Teasdale 在 2012 年的著作第 12 章「探询」）。

在任何探询过程中，教师需要在每「一轮」留有足够时间，这样，当团体急着讨论或「谈论」时，才有时间，让学员重新回到仅仅描述，留意到或经验到什么。探询时不必拘泥于某种「进度」。比较建议教师将这些探询「轮」视为教学领域的地图，由团体浮现的内容，决定探索的范围和方式。也不必每次交流都要完整涵盖所有层次。另一个方法是从整个团体「收获」许多直接经验（比如在第二堂课的身体扫描之后），然后将探询范围扩大到整堂课，链接更广阔的主题，建立与人类普同经验的关联，并邀请学员带着好奇心进一步修习。

图1：三个同心圆和探询层次



关键特征3：通过善巧教学传达学习主题

这项关键特征中要考虑的重点是：教学过程在传达教学主题时是否有效？是否能使学员整合学习要点？这些情形会因教师而异、因团体而异，并且可能会因文化和语言而有细微差异，包括：

- *有效的讲述式教学/心理卫生教育*。可能的话，讲述教学的教材应融合/取自实际经验(意即教师与学员合作，将对经验的直接观察，连结到与学员和课程目标有关的学习要点)。以讲述法教学时，教学具启发性、简短、清楚、融入经验的所有元素(想法、身体感觉和情绪)，并鼓励学员根据自己的经验互动、回应。
- *有效的引导式教学*。有时候，提供信息和指引，支持学员参与课程中的修习，并为回家修习做准备，是有帮助的。提供的信息清楚而简洁，足够学员参与修习，不会过多。太多信息会助长「思考」而不是「同在」，还可能导致期望，而无法支持学员以初学者的心态修习。
- *与理论连结*。荣格的名言在这里很贴切：「尽你所能地学习理论，但当你接触活生生的灵魂时，把理论放到一边吧」(1928)。正念教师彻底了解基本的理论原则，因此能在教学过程中指明方向和重点，意思就是教师在讲述教学时准备充分，同时也与团体中当下浮现的主题维持链接。
- *经验式参与*。教学过程有趣、生动、有回应，善用人类经验的所有形式，包括思考、身体感觉、情绪，目标是要在教学历程中，让学员使用这些元素。尽管团体内用于探索的多数材料都是由学员而不是教师提供的，但教师有责任带入精心挑选的教材，说明、增加正在探索过程的情境和理解。正念教学历程传达主题的方式，通常是以暗含的(通过个人发现的经验历程)，而不是言明的(通过理解原则、逻辑的概念过程)。
- *简洁、易懂、清楚*。教学使关键主题和过程具体。

- *有趣、生动、具回应能力*。教学引人入胜、鼓舞人心；学员和教师彼此互动，对教材进行具创意的探索；非常「当下的历程」，教师回应当下浮现的材料，而不是根据计划或脚本教学；教师支持学员探索教材中与学员当下经验高度相关的面向；教师善巧地避免让学员卷入故事中，而将注意力集中在当下经验上。藉由举例或活动，教师带课生动活泼，又符合教学目标和意图。
- *使用教具*。教师熟练、恰当地使用翻页书写版或其他教具(是否提供恰当的教具，在领域 1「课程范围、节奏和架构」中评估；教具的使用在这里评估)。教师将直接经验式教学与其他来源的教学结合(例如故事、诗歌、引用名言，藉此指出其他经验方式)。

关键特征 4: 流畅—教师对教材的知识表现出自在、熟悉与信心

这项关键特征包括:

- *自在*。教师对课程、教学过程和教材表现出「在家」般的自如。
- *熟悉教材*。教师清楚知道自己在教什么，并且能在教学范围内灵活调动。
- *对教学过程的信心*。教师传授知识和经验，在教学过程中启发学员信心。这种信心(不同于知道事物的答案)不仅是奠基于对教学历程的信心，还有对未知的未来感到自在，并对此抱持开放的、好奇的态度，一种「让我们一起探索，看看它会把我们带到哪里」的感觉。

关键特征 5: 教学能有效地促进学习

在互动教学过程中，学员与教师之间交流的品质和内容，最能观察到这个关键特征。学员对学习过程有多投入？教师邀请学员参与时，学员回应的方式是否是生动、自发的？学员提出的内容是否与教师意图探索的主题一致？团体和教师是否保持在「正轨」上，聚焦于当下的觉察？学员是否愿意提出经验痛苦、困难或不舒服的面向？虽然安静的停顿在对话过程中必然会发生，但如果安静时间过长，教师是否有所留意并加以反应(例如，换个方式问问题、换另一个探询主题，让学员更能投入、参与)？课程一周周进行，是否有感觉到学员开始将学习教材融入个人的过程中？

留意：在经验参与程度、学习进度和分享个人材料的意愿方面，团体内学员间一定会有差异。因此，在仅根据学员对教师的反应来评估这个领域时，应该要谨慎。然而，这是这个领域整体评估中的重要元素。

领域 6：营造团体学习环境

概述：整个教学历程是在团体的情境中进行，如果有效地推动，会成为一项载具，将学员与探索历程的普同性连系起来，同时也为课堂上无穷无尽、各形各色的人创造了空间。教师创造一个「容器」，或说学习环境，「营造」团体，在其中有效地教学。教师藉由以下方法回应团体历程：在教学中带入适当的领导风格，谨慎应对团体安全、信任、界线的议题，教学风格能顾及团体情境中的个人、平衡团体和个人两者的需求，运用团体历程，点出普同性的学习主题，并经营团体的形成、发展和结束的各个阶段，应对团体发展历程，并做出回应。教师能够「调频同步」、连系、并適切回应团体气氛和特性的流转和变化。此外，着眼于 MBI 上课的地点，教师会根据团体当时情境和面向人群的特殊需求，调整因应。可能包括创伤、鲜明或隐微的差异（国籍、阶级、教育程度、性别认同、国家或区域社会或政治的冲击、等等）。例如，如果是提供给职场团体的课程，教师要看出其中潜在的权力议题，可能会让学员难以分享脆弱的素材；教师也要努力在隐私需求与深入分享的之间维持適切平衡。在社会不安、政局不稳或经济动荡的艰难时刻，教师一方面要辨识、体认当下的景况，一方面仍要坚定营造，与修习同行。这支持了学员在最艰难的时刻，仍能保持稳定修习。

评估这个领域时需要考虑四个关键特征：

1. **学习容器**——创造、维持一个丰富的学习环境，藉由妥善安排基本规则、界线、保密等议题，保障安全性，同时也是学员可以探索、冒险的地方。
2. **团体发展**——在八周间明确经营管理团体发展历程，尤其是开始、结束和挑战时的管理。
3. **从个人到普同的学习**——教师持续维持学习历程开放，与正在探索之历程的普同性、共同人性连系起来。
4. **领导风格**——稳定「营造」，表现教师的威信和能力，但不把教师的观点强加在学员身上。

领域 6：营造团体学习环境（续）

	范例
无胜任能力	团体学习环境的管理无效且不安全。
初学	<p>四个关键特征中，至少有一个呈现出足以进行MBI 教学所需的程度，但所有关键特征有显著的程度不一致情形。</p> <p>例如：教师没有充分留意团体界线和安全，缺乏管理团体阶段/历程的技能；领导风格无效或不恰当；没有从个人故事带到普同学习主题。</p>
进阶初学	<p>四个关键特征中至少有两个呈现出胜任的程度，但其他关键特征显然有困难和/或不一致。学员安全无虞，流程中没有对学员不安全的面向。</p> <p>例如：在管理团体历程方面有时无法持续；探询历程中的沟通风格可能太过着重个人，导致缺少了对团体历程的觉察；对正常团体发展历程的觉察，可能没有明确地融入教学；领导风格适当，但可能缺乏「效能」；对团体环境的「营造」无法持续不一致。</p>
胜任	<p>所有关键特征都表现出良好程度的技能，有些许细微的不一致。</p> <p>例如：对团体历程的敏感和觉察，大致上都整合到教学中；安全议题处理得宜；教师善加管理学习容器，使学员能够参与历程；由更广阔的学习情境中，来看待个人经验；领导作风明确，大致上很合宜。</p>
精通	<p>持续呈现出所有关键特征。</p> <p>例如：教师在团体学习环境中、展现良好既能，促进团体学习；教师善巧地将整个团体都纳入觉察范围，连结团体中浮现的问题，并適切回应；流畅且尊重地由个人故事带入普同主题；领导风格鼓励参与、自信、有效能。</p>
高阶	<p>所有关键特征都表现出高度技能。</p> <p>例如：教师表现出杰出的团体技能，具高度回应能力、善巧地与团体历程一起工作，同时符合个人的需求；极具吸引力的领导风格。评核者难以反馈任何「学习需求」。</p>

关键特征1：学习容器—创造、维持一个丰富的学习环境，藉由妥善管理基本规则、界线、保密等议题保障安全性，同时也是学员可以探索、冒险的地方

鉴于 MBI 教学的互动性、参与性和时时刻刻的动态性，课堂上有许多无法预料、未知的情形。每个团体都不同，是学员和教师的共同创造。教师在其中的角色，是要创造让学习可以发生的条件。就是需要用心创造一个安全的地方，同时也是让学员可以用以前不曾尝试的方式检视自我的地方。这两个互相矛盾的条件，都必须到位。

留意安全

教师也是团体一份子，对学员不可避免浮现的脆弱保持敏感。例如，善巧地回应团体中的不同意见和竞争，一方面维持界线，一边展现出接纳、好奇。善于体察并管理基本的团体议题，包括包容、归属和控制。

课程守则早早在说明会和第一堂课的时候就订定，然后在课堂持续上强调，提醒和培养 MBI 的精神。这些守则包括：

- 建立、维持团体界线（例如「如果你不能来/准时抵达/每周出席，请让我知道」）
- 详细提及保密原则
- 明确传达团体的意图（隐含地，有时明显）
- 偏离团体核心意图，或偏离 MBI 教学流程既定准则时，立即回应，维持团体的工作精神
- 鼓励学员采取团体内正在培养的态度对待彼此（例如，尊重彼此的贡献、不给彼此建议）
- 鼓励团体成员之间表达、探索各种不同的经验，正面、负面经验都包括在内，培养一种团体内有空间可以安全地探索所有经验的感觉。

为了善巧地管理安全议题，教师需要努力扩展对于潜在的社会、文化、小区情境的相关知识与觉察，也就是多元与公平议题，偏见，以及当前的区域事件，同时留意心思的惯性，可能会倾向视而不见、或做比较。

关键特征2：团体发展—在八周间明确地经营管理团体发展历程，尤其是开始、结束和团体中产生挑战时的管理。

教师刻意配合并回应团体发展历程，并适当管理以下阶段：开始期（包括建立安全、基本规则、保密、团体规范等；一开始时就建立，在团体发展的适当时期持续强化）、「风暴期」（在团体中以合适的方式转向面对困难、处理困难）、结束期（刻意从第六堂课开始预备结束流程，为团体结束做好准备，留出空间体认结束带来的影响，探索与团体结束有关的经验/担忧，并留意后续的需求）。

教师有能力去应对有挑战性的学员，包括那些主导讨论、好斗或破坏教学历程的学员（例如，教师：提醒学员留意课堂规则；邀请而非强迫；面对挑战时，避免防御心或情绪反应；无论经验的本质为何，都对学员的经验表现出真诚的好奇心；可能也包括必要时，与个别学员课后私下谈谈）。

关键特征3：从个人到普同的学习—教师持续维持学习历程开放，与正在探索之历程的普同性、共同人性连系起来

教师刻意运用团体情境，即学习发生的情境，来强调人心的普遍本质。教师见机行事，把团体中的经验正常化。同时，藉由探询，在团体的情境中导出个人经验。教师要平衡这些历程—从个人的特殊性—到找出普遍性，与学员更广泛相关的普遍性。善巧的教学能够在回应个人和连结团体中间来回切换，即从个别性带到普同性。

个别的问题可能是这样：「现在说的时候，身体的感觉是怎样？」团体的问题可能是这样：「当……时，大家留意到什么经验呢？」从个别带到团体可能是这样：「有谁也经历过莎莉说的情形呢？」

有时候，教师会「收获」整个团体的经验；有时候，会与单独学员做更深入的探索。教师会经常扫描整个团体，即使在个别探询时，仍然会将觉察着整个团体。

教师的内在历程包括刻意将注意力聚焦在团体历程上。因为教师的内在历程发生在心中，所以只能从较细微的层次去观察，或是根本观察不到。然而，这个内在历程，能让教师对团体能量和/或氛围的转变（例如烦躁、焦虑）心领神会，然后做出选择。这些选择可能包括带着团体前进、转移焦点、加入正念修习，和/或主动说出在团体中的感受等等。

对「普同脆弱性」的理解将会贯穿在团体教学过程中，因此会重复感受到非特定个人的痛苦，并看见共同的模式。修习时，教师可能经常使用「我们/我们的」等措词。例如，教师可能会说，「是的，我们都会有那样反应，不是吗？」等等。

教师会留意并体认，个人的经验会影响团体中的其他成员（例如，痛苦会在在团体内激起回响），且能够暂停一下，支持、抱持这种状况。

关键特征 4: 领导风格能稳定「营造」, 表现教师的威信和效能, 但不把教师的观点强加在学员身上

教师的领导风格传达了以下感觉:

- *有目标的意图* (这与刻意努力达到特定结果不同)
- *自信与信任* 将正念注意力带到经验的历程。对这种情境的信任, 出自于教师拥有的经验; 带着自信与信任, 教师能够邀请学员, 以开放的心态, 进入为期八周的学习历程。
- *效能*—教师展现影响力与威信, 能够激起学员的敬重, 也鼓舞学员放眼自己的专长。
- *威信*—虽然传达自信很重要, 但摆出强烈的专家、或万事通的样子, 是没有帮助的。建议的作法是营造共同游历、互相探索的感觉, 「让我们一起探索」。然后教师和学员可以依据学习和分享的内容建立联系——这种联系是慈爱的, 深刻理解大家共同面对的挑战, 加上谦逊的了解特定情境的特殊性。在探索历程中, 教师与学员并肩同行的感觉很重要, 但这必须和教师的自信、威信感觉平衡。

教师的威信不是阶级式的。它是植基于在学习历程中, 明显「在家」般自如的感觉, 对这个历程知之甚详, 因为他们是过来人。威信来自: 个人的修习, 心理和灵性的发展、教授正念的经验, 包括对创伤敏感的处理, 并觉察到潜在的偏见, 和专业领域的专业知识。当教师依循教材讲述和行动时, 他们的威信, 无论是真实或象征性地, 就很明显了, 因为无论是教师个人, 或是他们展现的知识都不容忽视 (McCown等人, 2010)。这种姿态带来的信心, 让学员觉得被包容、安全。可以让学员对这个历程信任, 并保持开放, 学员可以感觉到, 投入学习历程时有依靠。学员必须信任教师、对教师有信心, 才能够去揭露、探索困难的经验素材。

参考数据及延伸阅读

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.

致谢

我们想要感谢：

麻萨诸塞州正念中心教师的远见、以及实质帮助，尤其是 Jon Kabat-Zinn、Saki Santorelli、Melissa Blacker、Ferris Urbanowski 和 Pamela Erdmann。他们的支持、鼓励、培训、静修、督导，是我们培训的根基。这些教师示范了正念教师必须具备的精神和严谨，也让我们清楚的感觉到：在英国的主流环境下教授正念课程时，要维持教学工作的完整性是可行的。

感谢Thorsten Barnhoffer、Trish Bartley、Alison Evans参与评核标准的早期研究并分享经验。

感谢Michael Chaskalson、Cindy Cooper、David Elias、Eluned Gold、Vanessa Hope、Mariel Jones、Jody Mardula、Sholto Radford、Bethan Roberts、Sarah Silverton分享了他们在2010年12月使用评核标准的经验，并对评核标准的改善贡献卓著。

感谢就读研究所训练课程的学生准许我们使用他们的教学录像研究评核标准。

感谢I.A. James、I.M. Blackburn、F.K. Reichelt 容许我们使用「认知疗法量表修订版(CTS-R)(2001)」做为这些标准的基础。

感谢Halley Cohen 娴熟的文案编辑。

正念教师胜任能力评核

教师:

课程日期与课程编号:

评核者:

评核日期:

()录像

()现场观察

以正念为基础的介入：教学评核标准- 摘要页

领域	关键特征 (使用以下页面提供质化意见回馈)	无胜任能力 1	初学 2	进阶初学 3	胜任 4	精通 5	高阶 6
课程范围、节奏和架构	遵从课表 遵从时表现出回应能力、弹性 主题和内容合宜 教师、教室、教材井然有序 课程流畅与节奏						
关系技能	真诚本我和效能 连系和接纳 慈爱和温暖 好奇心和尊重 相互性						
体现正念	专注在当下 回应当下 稳定和机敏 态度基础 教师其人						
引导正念修习	措辞：准确、有空间感 可以掌握每项修习的学习关键 引导时要考虑的元素						
通过互动探询和讲述教学法传达课程主题	聚焦经验 探询历程的各个层次 教学方法 / 传达学习 流畅 教学效果						
营造团体学习环境	学习容器 团体发展 共同人性 领导风格						

以正念为基础的介入：教学评核标准- 评论页

领域	教学强项	学习需求
1.课程范围、节奏和架构		
2.关系技能		
3.体现正念		
4.引导正念修习		
5.通过互动探询和讲述教学法 传达课程主题		
6.营造团体学习环境		