

略探西方正念課程師資培訓與認證

溫宗堃

法鼓文理學院佛教學系助理教授

提要

正念減壓和正念認知治療，是在西方最早發展且目前最為流行，也是研究與論述最多的正念課程。本文初步探討這兩類正念課程的師資培訓與認證的相關議題，包括其師資培訓的路徑、對於正念教師與正念教師訓練師的資格與素養之要求，以及正念教師評量的標準與方式。文章最後，總結西方正念師資培訓的相關論述，指出將來進一步研究的方向，並建議建立本土化的正念師資培訓系統。

關鍵詞：正念、正念減壓、正念認知治療、師資培訓

在非宗教的正念課程裡教導正念所需的能力，是知與不知的一種結合。有幫助的是，從內心透過你的骨和皮膚去了解佛法的梗概，包括四聖諦、八聖道、阿毘達磨的一些概念、大師的故事、教學的故事，也許加上至少一種佛教傳統的教學傳承。但是，了解它不是為了教導這些事或告訴別人這些故事。只是以無言的方式運用它們，讓它們提醒你正念練習的意義、含藏於我們經驗之中的意義，如無常、無我、苦、煩惱、四念處、四無量（即梵住：慈、悲、喜、捨）。

～喬·卡巴金（Kabat-Zinn, 2010: xxi）

壹、前言

自從喬·卡巴金博士（Dr. Jon Kabat-Zinn）1979 年創立減壓門診，開設「正念減壓」（Mindfulness-Based Stress Reduction, MBSR），首度將源自佛教禪修的正念訓練帶入醫學界以來，以密集的正念練習為核心，改編自正念減壓，以正念為基礎的介入課程（Mindfulness-Based Interventions, MBIs，以下簡稱正念課程），在健康照護的領域相繼出現。如今，在美國及全球的醫院、醫學中心、診所，至少有 720 個以正念減壓為基礎的正念課程（Kabat-Zinn, 2013）。隨著正念研究的增加與主流媒體的報導，正念的運用與研究，從醫學、心理治療，擴展到各級教育、運動、政府、企業，甚至成為一種熱門的商業產品，影響西方尤其美國的文化甚為深遠（Wilson, 2014）。

與此同時，西方社會對各類正念課程及正念師資的需求，也愈來愈高。不少學術機構不僅開發正念課程，亦有系統地發展師資培訓與認證計畫。例如，作為正念減壓的根源地—美國麻省大學醫學院正念中心（Center For Mindfulness），提供正念減壓的師資培訓與認證（www.umassmed.edu/cfm/）；英國牛津大學正念中心（Oxford Mindfulness Centre）提供正念認知治療（Mindfulness-Based Cognitive Therapy, 簡稱 MBCT）與正念分娩與育兒（Mindfulness-Based Childbirth and Parenting, 簡稱 MBCP）的師資培訓（www.oxfordmindfulness.org/）；艾希特大學（University of Exeter）的生活與環境科學學院（College of Life and Environmental Sciences）（cedar.exeter.ac.uk/mindfulness/）以及班弋大學（Bangor University）的正念研究與實務中心（www.bangor.ac.uk/mindfulness/）則提供正念認知治療與正念減壓的師資培訓。賓州大學（University of Pennsylvania）提供「正念壓力管理」（Mindfulness-Based Stress Management）的師資培訓與認證（www.pennmedicine.org/mindfulness/），加州大學洛杉磯分校（University of California, Los Angeles）的正念覺察研究中心（UCLA Mindful Awareness Research Center）提供「正念覺察練習課程」（Mindful Awareness Practices）的師資培訓與認證（marc.ucla.edu）。加州大學聖地牙哥分校正念中心（UCSD Center for Mindfulness）的師資培訓系統，更包括正念減壓、正念認知治療、正念自我悲憫（Mindful Self-Compassion）、正念飲食-清醒生活（Mindful Eating-Conscious Living）等（mbpti.org）。民間的非營利組織、基金會、企業公司也開發自有正念課程，並設立師資培訓與認證系統，如美國加州的非營利組織：正念的學校（Mindful School,

www.mindfulschools.org）、英國的組織「學校裡的正念」（Mindfulness in Schools, mindfulnessinschools.org）、美國的哥蒂韓基金會（Hwan Foundation, thehawnfoundation.org）皆提供學校教育的正念師資培訓與認證。正念課程師資培訓與認證在西方的發展，可謂百花齊放。

隨著正念師資培育課程的湧現，相關的問題也逐漸成為正念社群與學界關注的焦點，例如：「正念師資應具備何種能力？」「如何訓練正念師資？」「如何評量正念師資的能力？」「正念師資的教學品質是否及如何影響課程的成效？」近年來，西方學界開始累積了一些關於正念教學與師資培訓的論述與研究，包括對正念課程教學方法的描述性著作（Kabat-Zinn, 1990；McCown et al., 2010；Segal et al., 2012）、教學方法的實證研究（Crane et al., 2014）、正念訓練與一般臨床專業訓練的差異（Wood, 2009）、正念教師的優良實踐標準與原則（Santorelli et al., 2011；UK Network for Mindfulness-Based Teacher Trainers, 2011）、正念師資培訓的過程與原則（Crane et al., 2010）、師資教學能力的分析與評量標準（Crane et al. 2012a；Crane et al., 2012b；Crane et al., 2013；Crane, 2014）、正念師資的督導過程（Ryan, 2008；Evans et al., 2014）等。但是，在華語學界，相關的介紹與探討仍然十分匱乏。本文對相關研究論文、網站資訊進行初步的瀏覽，概括地介紹並探討目前西方正念師資培訓制度與相關的問題。希望藉此拋磚引玉，期待未來更多的研究。

由於正念減壓與正念認知治療是發展最早，且目前最為流行，也是研究與論述最多的正念課程，因此，本文介紹探討這兩類正念課程的師資培訓系統。此中，正念減壓是結合正念禪修和正念哈達瑜伽的一種系統性密集訓練，專門設計來教導如何在

日常生活中運用正念面對醫療、心理症狀和生活壓力的挑戰。正念認知治療是基於正念減壓，以正念練習為核心，輔以認知治療的元素，最初用以預防憂鬱症復發，後發展適合普通人的正念課程。此課程和正念減壓在形態、教學方式等十分相近，但仍有些微細的不同。本文將探討這兩類正念課程的師資培訓，包括其師資培訓的路徑、對於正念教師與正念教師訓練師的資格與素養之要求，以及正念教師評量的標準與方式。本文最後，總結西方正念師資培訓的相關論述，指出將來進一步研究的方向，並建議建立本土化的正念師資培訓系統。

貳、正念師資的角色

對於任何的課程而言，教師的角色都是課程能成功或有效非常重要的一個因素。正念課程也是如此。但不同的是，在正念師資培訓的脈絡中，被強調的是正念師資自身須「體現」(embody)正念課程的重要元素，並將正念練習融入自身的生活 (Wood, 2009)。因此，教師在培養教學的相關技術能力時，同時也須透過正念練習進行自我的探索。這一點有別於其他只強調技術的培養而不注重教師個人成長的師資培訓。

正念師資的這個特點，淵源於喬·卡巴金個人創立正念減壓的經驗。在創立正念減壓時，他運用自身在佛教禪修傳統所學得的正念練習、科學與醫學的理論，以及經驗式學習的教學方法。於是，正念減壓課程成為一個科學的知識論與佛教禪修傳統的知識論的結合—前者強調理論、理論的落實、成效、改善健康、循證的實踐；後者強調培養不執著、無為、接納與共存。由於深受佛教上座部與禪宗的禪修傳統之影響 (Kabat-Zinn, 2005, 2011)，

卡巴金總是強調教師個人的正念練習。如同卡巴金說的，「教學必須出自個人的練習」（Kabat-Zinn, 2010: xviii）、「一個人怎麼能夠要求另一個人有系統且有紀律的方式去深入探看自己的身心和自己是誰的本質呢？如果他或她自己不願意（或太忙或不夠感興趣）去投入到這個巨大而具挑戰的旅程，至少是他要求病人或個案做的程度」（Kabat-Zinn, 2003: 150）。

雖然目前仍然缺乏關於教師的能力如何影響正念課程效果的實證研究，但師資培訓者依據實務經驗，大多認為教師投身正念練習有助於幫助他人培養正念。第一代的正念師資，一致地強調教師體現出正念練習的精神與態度的重要性（Kabat-Zinn, 2003, 2005; McCown et al., 2010; Segal et al., 2012），至少一個質性研究顯示師資體現正念，能有助於參與者的學習（van Aalderen et al., 2012）。下列我們看到目前的正念師資培訓的原則標準與課程規畫，都基於這樣的理念，強調教師個人的正念練習與正念的體現。

依據克雷恩等的研究（Crane, et al., 2010），如此理念背後一個假設是，正念課程之所以有效的一個核心機制，是讓參與者將「作為」的心理模式切換為「存在」模式。此中，「作為」模式是一種逃避的反芻的心理模式，包含許多的思惟、概念化、問題解決，會使本有的壓力、憂鬱的傾向持續；「存在」模式則讓人帶著接納去覺察當下的身心感受。參與者可透過兩種方法學習到這種心理模式；一是在課堂與回家時從事正念練習，二是在課堂中觀察教師教學時展現的心理模式。教師須處於他們邀請參與者體驗的心理模式。這種「體現」的過程是正念課程教學的一個關鍵特質，全面地影響正念課程的每個層面，也因此影響正念師資的培訓。如果要在教學過程中體現正念和「存在」的心理

模式，教師自己必須對正念深具信心，並熟悉如何在生活中運用正念來面對個人的挑戰，而這份信心與熟悉來自於個人透過正念練習對「存在」模式的深度體認。

參、正念課程師資培訓的原則與標準

隨著正念減壓與正念認知治療的師資需求逐漸增加，愈來愈多人希望成為這些正念課程的教學者，培訓機構也不斷地發展師資培訓的方法，訂立師資培訓的相關原則與標準。

一、麻省大學醫學院正念中心

麻省大學醫學院正念中心是正念減壓的發源地，卡巴金等第一代正念減壓師資為該中心的師資培訓訂立「正念減壓師資培訓：原則與標準」。這份文件的序言確立正念減壓與佛法的關係：佛法的正念禪修是正念減壓的基石，且正念減壓有效的一個原因，是它乃「佛法」(Dharma)的一種普世表現，傳遞的是一種普世之法(dharma)。同時，「正念減壓」是兩個知識論傳統的結合：除了佛教的禪修傳統和其教學之外，也具有科學、醫學和心理學的面向。正念練習被明確界定為注意力、覺知力、悲憫與智慧的系統性訓練。此文件列出六點培育師資的原則，以確保正念減壓課程的有效，與實務工作的專業標準：

1. 師資培訓師自身需要長期的禪修實踐基礎，同時致力於普世之法的學習，包括佛教禪修傳統內的普世之法，以及在更為主流的、普世脈絡下所展示的正念減壓為例的普世之法。這與成為佛教徒與否無關。

2. 正念減壓是一個媒介工具，它以全然非宗教和普世理解的用語來體現、傳導法。它把佛法重置於新的脈絡，而不是去除其原有的脈絡。
3. 正念減壓授課者需要秉持「繼續教育」和持續深化自身練習和理解的精神，擁有自身的禪修練習，參加閉關靜修營。
4. 正念減壓授課者遵守一個原則：我們不會要求學員做超出我們自己每日所做的正式和非正式的正念練習。
5. 正念的教學從來不是僅教導技巧或將之變得可操作而已。正念是和自身經驗保持更明智關係的存在方式，它並非某種要去追求、達成的心理狀態。這項工作和正念實踐的這種非工具性的面向，是有效的正念教學和練習的基礎。
6. 教導正念減壓是正當謀生的一個機會。因此，為正念減壓和其師資培訓擬定一個合理而非剝削的收費標準，非常重要。（Kabat-Zinn & Santorelli, 2015: 1-2）

此中，第一點規範師資培訓者 (teacher trainer) 自身的學習方向。第二點進一步確認正念減壓的非宗教色彩，以及它與佛法的關係。第三點與第四點，規範正念減壓師資個人正念實踐的原則，第五點指出正念練習與教學的核心基礎。第六點則規範關於收費的職業倫理。這份文件也對師資培訓者 (teacher trainer) 立了「正念減壓師資培訓者的施行標準」，內容包括，師資培訓者必須是獲得正念中心或伙伴機構的師資認證 (Teacher Certification)，至少帶過最少 15 次的正念減壓課程，參加「正念減壓師資培訓

者諮詢課程」，持續地個人練習並規律地參加每次 7 日至 10 日有老師帶領的止語靜修營，並強烈推薦所有正念減壓師資和師資培訓者參加西方內觀傳統（western vipassana traditions）的靜修營。在這裡，也指出師資培訓者須培養良好的、以學習者為中心的教學技巧；對所有學員能夠深度聆聽、尊重、悲憫；言語細膩地引導禪修練習並帶領課程動力；善於大小團體討論與詢問；善於創造、維護面對壓力、疼痛、疾病與苦難時仍能學習、探索的安全環境。

二、英國正念師資培訓機構聯盟

英國正念取向師資培訓機構聯盟（UK Network for Mindfulness-Based Teacher Training Organisations）於 2010 年共同訂定「正念教師優質實踐指南」（Good practice guidelines for teaching mindfulness-based courses），在 2013 年訂立「正念教師培訓師優質實踐指南」（Good Practice Guidelines for Trainers of Mindfulness-Based Teachers），為英國的正念師資標準與培訓制度設定一個統一、原則上的指引。

依據「正念教師優質實踐指南」，正念教師應該具備以下三類的資質與素養：一、正念訓練：包括個人的正念練習和接受至少 12 個月的正念師資培訓或督導過程。二、正念教師訓練之外的培訓或背景要求：包括擁有相關專業資歷或人生經歷，對目標人群的知識與經歷。三、持續的優質實踐要求：包括持續投入正念練習，如每年參加正念靜修營；持續發展正念教學能力，接受資深的正念教師之督導；作為教師，多方持續進修，如參加培訓、追蹤學術研究動態、對教學過程的記錄與反思；遵守與教師職業背景和工作情境相符合的倫理準則與標準。在英國，此指南原本

適用於正念認知治療和正念減壓，後來更擴及其他的正念課程，包括正念分娩與育兒、正念預防復發和正念生活（Mindfulness-Based Living Course）等課程。

「正念教師培訓師優質實踐指南」指出師資培訓師應該具備的條件，和麻省大學正念中心所訂的正念減壓師資培訓師之標準類似，強調教學經驗與個人靜修的經驗。其中包括至少 3 年的教學，獨立完成 9 次以上的正念（八週）課程教學，每年參加深化練習的靜修營，其中一些的長度至少需要 7 至 10 天。亦須加強正念的理解和練習，包括學習佛教傳統的正念練習與知識。另外，培訓者須持續更新最新的正念研究訊息以及教師能力評估辦法，同時須是樂與他人合作的團隊工作者。

肆、正念課程師資培訓與認證的路徑

無論是正念減壓或正念認知治療的師資培訓與認證，不同的機構有不同的培訓路徑。在此，簡略介紹正念減壓與正念認知治療的師資培訓與認證路徑。

一、正念減壓

在美國和歐州，如英國和德國，都有提供正念減壓的培訓與師資認證的機構。這些機構的師資培訓者大多是早期在美國麻省大學醫學院正念中心學習正念減壓。在此，僅描述美國麻省大學醫學院正念中心和加州大學聖地牙哥分校的正念中心的培訓途徑。

（一）麻省大學醫學院正念中心

依據麻省大學醫學院正念中心網站 2015 年底所列的培訓與

認證路徑 (UMass Center For Mindfulness, 2015)，受訓者須參與至少 3 個師資培訓課程 (共 24 天) 以及兩次 5-10 天的止語正念靜修營，方可取得授課資格。申請師資認證 (certification) 前，須教導 8 次完整正念減壓課程，接受一次教學督導，以及共 4 次的止語正念禪修靜關。

第一階段：預備階段

1. 參加 8 週的正念減壓，或者參加 5 天密集的正念工具課程 (Mindful Tools)，另加正念減壓的線上課。
2. 參加 1 次至少 5-10 天的止語正念靜修營。
3. 個人日常的正念練習

第二階段：基礎訓練與實習

1. 心身醫學的正念減壓 (MBSR in Mind-Body Medicine)：7 天的課程。也可在第一階段上此課程。
2. 正念減壓實習課程 (Practicum in MBSR)：兩種類型：8 週課和 9 天密集課程。之後開始累積教學經驗，教導正念減壓元素的簡短課程、工作坊。
3. 參加至少 2 次 5-10 天的的正念靜修營，保持日常的正念練習，以及接受相關的專業教育訓練。
4. 教師養成密集課程 (Teacher Development Intensive)。之後可開始教導完整的 8 週正念課程。

第三階段：深化正念教學經驗

1. 教導至少 4 次的完整正念課程。
2. 在督導 (至少 10 節) 下教導一次 8 週正念減壓課程。
3. 持續個人練習與專業學習。包括至少 3 次 5-10 天的

止語正念靜修營。持續的日常正念練習與相關的專業教育訓練。

4. 督導後的評估與省思: 完成前三項條件後，督導者可能會要求進一步學習或開始準備認證審查。
5. 認證審查準備: 準備認證審查的資料。

第四階段：師資認證

申請資格為：

- (1). 完成第三階段的要求。
 - (2). 至少 8 次完整課程的教學經驗。
 - (3). 至少參加 4 次 5-10 天的止語正念靜修營，且其中至少 2 次是 10 天的正念靜修營。
 - (4). 持續每日的正念練習與身體動態覺察。
 - (5). 相關助人專業的碩士學位或相當的工作資歷。
1. 師資認證審查: 依審查結果，可能會要求進一步深化正念學習。
 2. 正念師資認證: 一旦符合標準將授與「正念減壓師資證」。
 3. 繼續教育: 正念減壓師資必須持續終身的正念學習，繼續深化自己的正念練習，學習相關的正念理論與知識。

值得注意的是，麻省大學醫學院正念中心的師資培訓制度是逐漸發展的，且仍在發展之中。依據 2004 年的〈正念減壓：提供者的資格與建議指引〉，教學所需的最低受訓門檻是參加 7 天的心身醫學的正念減壓課程，以及在 8 週課中作為參與觀察者（Santorelli, 2004），尚不須參加「教師養成密集課程」（TDI）。且較早期的正念減壓（和正念認知治療）的師資所接受的培訓，

更多是採學徒制的培訓方式，未接受制式的師資培訓課程——他們參與 8 週正念課程後，培養個人的正念練習，以參與觀察者的身份再次參加 8 週課，擔任有經驗的教學者的助教並接受指導，然後重覆助教工作，逐漸承擔教學的工作。2016 年初，該中心網站所列的培訓路徑，移除了 7 天的「心身醫學的正念減壓」課程。這個課程原本是由正念減壓創始人卡巴金博士與正念中心執行主任薩奇·聖多瑞里博士（Saki Santorelli）共同授課。

（二） 加州大學聖地牙哥分校的正念中心

加州大學聖地牙哥分校的正念中心（UCSD Center for Mindfulness, 2015a）提供的培訓與認證路徑，僅須上過一個六日課程，便能獲正念減壓的暫時教學資格。相較於麻省大學正念中心，顯然較寬鬆些。但是，要獲得正式的教學資格，須在教導兩次正念減壓課程的過程中接受 22 小時的個人督導。相較而言，這個培訓路徑獲得更多的一對一指導。完整培訓路徑如下：

第一階段：取得教師資格

1. 首先須具下資格：
 - （1）. 碩士（含）以上學位或相當的經歷。
 - （2）. 參加 8 週正念減壓課程。
 - （3）. 個人日常的正念練習和正念伸展（瑜伽、太極、氣功）。
 - （4）. 參加有老師帶領的 5-7 天的止語靜修營。
 - （5）. 擁有帶領團體的經驗，並熟悉團體歷程。
2. 參加 6 日的正念減壓教師密集訓練（MBSR TTI）或相等的經歷。
3. 申請「培訓中教師」學籍，獲得「臨時資格證」

（Provisional Certificate of Qualification）

4. 接受 22 小時個人的指導，同時教導 2 次的 8 週正念減壓課程。
5. 申請教師資格。

第二階段：取得教師認證

1. 已獲得教師資格。
2. 再教授至少 5 次的 8 週正念減壓課。
3. 參加 5 日的正念減壓與正念認知治療師資進階密集訓練（MBSR & MBCT ATTI）。
4. 教導 8 週正念減壓課時，接受 10 小時的個人指導。
5. 申請師資認證。

和麻省大學正念中心的規定類似，申請認證者須每年參加 5 天以上有老師帶領的止語禪修營，不同的是，未指出認證時須參加的最少次數。

二、正念認知治療

許多機構提供正念認知治療的師資培訓與認證。這裡介紹牛津大學與加州大學聖地牙哥分校正念中心的培訓路徑。

（一）牛津大學正念中心

牛津大學正念中心提供兩種師資培訓的方式。無論哪一種，之前皆需要先參加過 8 週的正念認知治療、正念減壓或相當的課程。

第一種方式，是參加牛津大學繼續教育學院提供的兩年制的碩士兼讀學位學程（MSt in Mindfulness-Based Cognitive Therapy）。碩士兼讀學位學程（www.conted.ox.ac.uk），含 9 次的

3 天課程，以及 3 次的住宿式密集訓練（第 1 年一次 4 天，一次 7 天，第 2 年 7 天）。第二種方式，是參加正念認知治療和正念分娩與育兒的教學基礎課（Foundations Course in Teaching MBCT and MBCTP）。

第二種方式，依據該中心 2016 年課表，時間只需 11 個月，含三階段，第一階段上課 9 天，末期時會被指派一位導師。第二階段 6 天，另有 4 天止語靜修營。第三階段 9 天。實際課程天數共 28 天，含 5 天正念認知治療課的體驗、7 天關於探詢、帶正念練習和佛教心理學等的課程，8 天用於教學練習，先兩人一組，後大組帶領。這教學基礎課的三階段課程的內容如下：

第一階段：培養對正念認知治療的體驗

此階段共 9 天，用以深化個人的正念經驗，並熟悉正念認知治療的結構與形式。學員需要閱讀關鍵著作，並撰寫反思日記，記錄個人的經驗和對教學的觀察。此階段含 5 天正念認知治療課的體驗。有一日課論及正念認知治療和正念分娩與育兒的理論基礎，另有一日課涉及於佛教心理學入門。

第二階段：強化個人練習並開始同儕試教

此階段讓學員深化個人的日常練習，包括 4 天的止語靜修營，也開始熟悉課程元素，開始練習教學，包括帶領核心的正念練習、心理教育、探詢等，並從同儕和老師獲得回饋。這階段須持續撰寫反思日記。導師也會持續提供一對一的協助。

第三階段：發展教學技巧

這階段持續練習引導禪修、探詢，並獲得教師的回饋，包括期末時依據正念課程教學評量標準的評估。有一天論壇劇場探

索團體動力。一天討論課程改編、較短的正念課程。導師會持續提供支持，並協助規畫之後的學習之旅。

完成三階段課程後，仍不具教導課程的資格，學員仍需要先在督導下與有經驗的教師共同教學。牛津正念中心提供基礎教學課程結束後的繼續學習方式，包括一天的大師課（**Masterclass**）、靜修營（**retreat**）以及個人和團體的督導。

（二）加州大學聖地牙哥分校正念中心

加州大學聖地牙哥分校正念中心提供的培訓與認證路徑（**UCSD Center for Mindfulness, 2015b**），對象主要為心理健康領域的臨床工作者。上過 5 日正念認知治療師資培訓課，便能獲得正念認知治療的暫時教學資格。但是，要獲得正式的教學資格，同樣須在教導兩次正念認知治療的過程中完成 20 小時的個人督導。完整培訓路徑如下：

第一階段：取得教師資格

1. 首先須具備以下資格：
 - （1）. 碩士（含）以上的心理健康領域的學位。
 - （2）. 受過內觀禪修的訓練及個人日常的禪修練習。
 - （3）. 熟悉認知行為治療的技術。
 - （4）. 對憂鬱症模式有所了解，與它工作的經驗。
 - （5）. 擁有帶領團體的經驗。
2. 參加 5 日的正念認知治療教師訓練或相等的經歷。
3. 透過 www.MindfulNoggin.com 完成為專業人士的開設的線上正念認知治療課程，或者作為參與觀察者參加一次正念認知治療課程。（代替第 2、3 項步驟的方式是，分別以參與者、觀察者、共同教學者的身份參加 3 次 8 週的正念認知治療課程。）

4. 申請「培訓中教師」學籍，獲得「臨時資格證」
(Provisional Certificate of Qualification)
5. 接受 20 小時個人的指導，同時教導 2 次的 8 週正念
認知治療。
6. 申請教師資格。

第二階段：取得教師認證

1. 已獲得教師資格。
2. 另外再教授至少 3 次的 8 週正念認知治療。
3. 參加 5 日的正念減壓與正念認知治療師資進階密集訓
練 (MBSR & MBCT ATTI)。
4. 教導 8 週正念認知治療，接受 10 小時的個人指導。
5. 申請師資認證。

從上述三個機構的師資培訓與認證路徑來看，正念課程的師資資格較易取得，健康照顧的專業人士，可在一、兩年內集集參加培訓與靜修營，便能取得初步的授課資格。

伍、正念師資培訓課程的主要內容

依據 Crane (2010) 的研究，英國的正念師資培訓課程，包括四個主要元素：

第 1 個元素：給與機會反思透過正念練習。所獲得的洞見，強調個人投入正念練習，這過程包含三個部分：(1)透過正式與非正式的學習培養當下的注意力。(2)培養特定的態度：悲憫、和善、好奇和願意與當下經驗共處而不急著改變它的意願，願意練習而不注重成果的意願。(3)體現對人類的脆弱性和復原力的了解。

透過正念課程和教師培訓課程的獨特教學方式（引導式正念練習、師生間的互動對話、分組的活動與探索），讓受訓者學習探索經驗的完整方法，也能確保以非宗教的方式教導正念練習時，不會喪失正念（在原初佛教脈絡裡）能帶來改變的重要特質。這種反思個人正念練習的自我探索，讓受訓者了解個人的經驗其實並非所想的那麼個人，而是人類共通的經驗。

師資培訓的第 2 個元素是，了解正念運用於一般大眾和特定人群的原理。受訓者了解正念運用於課程對象的原理，正念如何在他們生活中帶來改變。兩個途徑促成這個了解。首先，透過個人的正念練習，從個人的探索正念和失去正念時的經驗，了解我們的人類共享的某些心理特質如何為人們帶來不快樂與痛苦，探索人類共通的脆弱性。其次，受訓者須透過臨床或其他的訓練了解那產生或維持特定對象內在痛苦的原理，探索人類個別的脆弱性。很重要的是，若針對特定診斷的人群（如憂鬱症），受訓者必須對授課對象已有臨床的技巧、經驗與理論上的理解。師資培訓讓受訓者從正念練習與教學的角度微調他本有的理解，並認識正念如何有助於特定的人群。

第 3 個課程元素，了解各種課程元素的用意，讓受訓者透過體驗式和講述式的教學，熟悉正念課程每一個課程要素的教學用意和原理。

第 4 個課程元素，練習教學技巧並獲得有結構的回饋。正念課程提供一系列的體驗式學習機會，然後透過對話，讓學員從自身的經驗有所學習。師資培訓的過程亦如此，受訓者高度主動參與學習過程。受訓者透過練習教學的課程探索自己的教學過程，注意影響教學的內外因素，提供內在的督導經驗。

陸、正念教學能力的評量標準

為了評估正念減壓與正念認知治療二種課程的教學忠實性和勝任度，英國班戈爾(Bangor)、艾希特(Exeter)和牛津(Oxford)三所大學的正念機構共同製定「正念課程教學評量標準」(Mindfulness-Based Interventions Teaching Assessment Criteria, 簡稱 MBI:TAC) (Crane et al., 2012b)。這評量標準的制訂，一部分原因是在師資培訓課程和督導中，需要有一些標準作為工具，以便提供給學員清楚的回饋與發展的方向，培訓課程也需要考慮優良教學的議題，將整全性(integrity)納入課程的發展。另一方面，正念的研究計畫也需要有一致、可信、有效的工具來評量教師的能力，以便確認研究中的正念課程的教學是合格而有效的。制訂這些標準的意圖，是創立一個系統，能夠支持能力評估的過程，讓這過程具有一致性和透明性。

作為評估工具，此標準評估教學完整性的三個面向，即教師的能力(課程的進行有多少程度按原初的設計)、忠實的程度(教師涵蓋 MBCR/MBCT 課程關鍵元素的程度)和差異性(教師排除非 MBCR/MBCT 課程元素的程度)，除了作為評估工具，也提供給師資和督導者一個反思教學完整性的架構。

這正念課程教學評量標準(MBI:TAC)將教師的能力分為6個範疇：1 課堂的涵蓋度、步調與組織。2 關係技能；3 正念的體現；4 引導正念練習；5 透過互動式探詢與講述式教學傳達課程主題；6 維護團體的學習環境。正念教學若缺乏上述任何一個範疇，都會有瑕疵、缺陷。但目前仍不清楚哪個能力範疇較為重要，也不知道哪個能力較能預測教學成果。所以，每個能力範疇被視為平等重要。在這份「正念課程教學評量標準」中，每個能力範疇皆列有多項關鍵素質，並給與詳細的說明。舉範疇 2「關

係技能」為例，5 個特質為：(1)真誠和能力：相處的方式是誠摯、坦誠、有自信。(2)連結和接納：主動地去關注和連結參與者以及他們當下的經驗，並傳達給他們一種精確和同理的理解。(3)慈悲和溫暖：傳達對參與者的經驗所具有的一種深刻覺察、敏感、理解和開放的態度。(4)好奇心和尊重：傳達對每一位參與者和他們的經驗的直誠興趣，同時尊重每位參與者的脆弱點、界線和隱私需求。(5)相互關係：在相互合作的關係中與參與者互動。其中針對「慈悲和溫暖」一項，其說明如下：

同理心是對另一個生命「感同身受」的感覺；慈悲心是試圖減緩苦難的心理活動。在關係接觸的瞬間，有一種與我同在此處的這個人是非常重要的感覺。真正的慈悲心必須承認和欣賞個人的獨立自主性。與同理心或同情不同的是，慈悲心提升他人的自尊，涵養人性的尊嚴。因此，對於經驗的人性面有所認知——知道在某時刻，有可能是自己處於「水深火熱」痛苦經驗。因此，伴隨著慈悲心的是，仁愛與對相互連結的認知——我的慈悲心和給與的能力，並不意謂著我優越於接受者。慈悲心強化我們仁愛以及接納他人的經驗能力。慈悲心特別顯現在痛苦的經驗發生之時。溫暖是慈悲心的一個面向——一個溫暖的人傳達給他人一種被欣賞、受尊重和被接受的感覺。（Crane et al., 2012b: 15-16）

如此，依照每個特質的出現與否及程度，每一個範疇的教師能力可被評為 6 種能力等級：不合格 (incompetent)、新手 (beginner)、進階新手 (advanced beginner)、合格 (competent)、純熟

(proficiency) 和資深 (advanced)。研究者 (Crane et al., 2012a) 認為：教師的能力，經過恰當的培訓和良好實踐的過程，當技能和理解有所發展時，自然隨著時間的推移有所成長。處於初期培訓階段的師資的適當位階是「新手」和「進階新手」。若完成一個完整師資培訓計畫／督導過程，並擁有這領域的一些早期教學經驗，如此的實習教師，其適當的位階是「合格」；至於「純熟」、「資深」，則是教學經驗長久、深入，並且個人正念練習和教學經驗皆已成熟的教師。

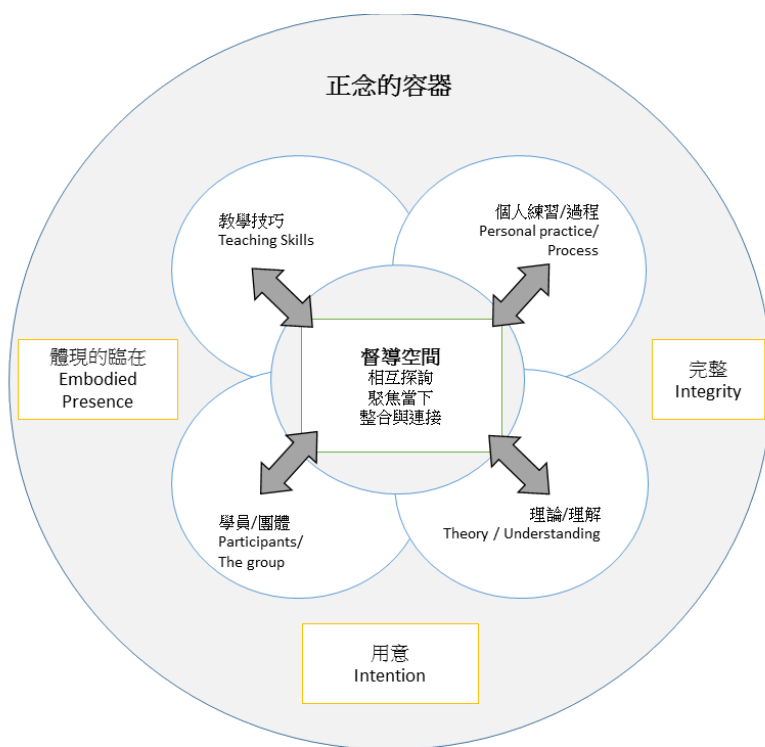
雖然使用這份標準仍有其缺陷，如未包括對教學的直接觀察，對於受訓者來說缺乏透明度，但其對教學能力的闡述之詳盡，非常值得正念課程教學者參考。

柒、師資培訓的督導架構

無論是麻省大學正念中心或英國正念取向師資培訓機構聯盟，都將接受督導視為師資培訓過程的一個重要環節，甚至是為認證師資維持優質的實踐所需要的努力。代表英國三所正念師資培訓大學的研究者，在參考 8 位資深的正念師資督導，相關的文獻，以及個人的正念學習與督導經驗後，提出正念課程師資督導的架構 (Evans et al., 2014)。此督導架構，如下圖，外圈「正念的容器」是充斥整個督導過程的正念練習；中圈「督導的內容」代表督導的形式和內容；內圈「督導的空間」代表督導空間內發生的過程。

一、正念的容器

正念的容器支持整個督導過程，包含「體現的臨在」、「完整性」和「動機」三個元素。體現的臨在，強調整個督導過程與正念教學過程相同，仍是「以正念為基礎」，強調督導者在督導的過程體現正念與慈悲的原則，對當下保持好奇、開放的態度，同時以悲憫對待自他的苦難。督導的一個核心用意是透過支持與培養被督導者的教學實踐，維持正念課程的完整性。督導者需協



助被督導者，避免因經驗不足或所處工作環境的高壓、成果導向，而稀釋正念教學的完整性。有時候，督導者必須指出對學員不好、不符倫理，或對教師本身不健康的實踐方式。正念師資的督導，

如同其他領域的督導過程，其作用與用意，可包括三類：「教育／形成／發展」的作用，聚焦於學習與發展；「支持／恢復／資源」的作用，承認正念教學工作情緒與個人的一面；「管理的／規範的／品質的」：涉及品質管控與倫理的議題。在正念教師養成的不同階段，督導的特色及督導者的角色會有所不同。

二、督導的內容

督導的內容包括四個領域：1.教學技巧：涉及課綱、帶領練習、講義準備、製作光碟片等。2.理論與理解：關於正念課程的理論，更廣泛的正念或佛教的認識。3.學員與團體：關於與個別學員的關係，團體過程、常涉及探詢。4.個人練習與過程：關於個人練習的議題或掙扎，個人的工作過度、忙碌、自信的問題。最後，督導的材料包括口頭報告、書寫的反思教學、正念練習的教學與探詢，且教學 DVD 錄影的使用愈來愈普遍。

三、督導的空間

督導者需要透過明確的角色界定、時間框架、訂立契約，創造一個安全的空間，可以共同討論、探索問題，然後運用於被督導者的教學、練習和生活。契約釐清保密、期待、可責性、督導的作用，也包括一些實務問題，包括每節督導的時間長度、費用、錄音。督導者和被督者共同討論督導的議程。被督導者最好在督導前先自我反思該次督導的議題。每次督導的形式包括正念練習、議程設定、對上次督導的回顧、探詢與反思的空間、確認下一步、總結。

在正念督導的過程中，一個關鍵的學習方式是探詢（Crane et al., 2014）。整個督導過程是一種相互的探詢。雖然這探詢多涉

及過去，但督導者也可能把探索帶回到當下，在督導對話過程中停下來與當下聯結。如此，被督導者也學習如何在對話、人際中與人處在當下。另外，正念督導的主要過程，並不是督導者分享他們的智慧與經驗，更重要的是，督導者讓被督導者發現並聯結他們本有的智慧。

捌、代結論——他山之石可以攻錯

綜觀西方的正念運用發展，是一個逐漸發展的過程：從正念課程的設立、探究課程成效、正念教學方法、師資培訓與認證的原則、途徑，乃至師資能力的評量標準。西方正念師資培訓的制度，正處於百花齊放的階段。為了回應實務與研究的問題，師資培訓的相關研究，正慢慢興起。師資培訓的實務問題，是面對人們對正念課程的興趣日增，如何保持正念教學的完整性。正念教學缺乏正式界定的標準與專業能力，有些人可能會在尚未培養出合適的能力程度之前便開始從事正念課程的教學。在研究問題上，人們希望了解正念師資的教學能力，如何影響正念課程的成效。雖然許多有經驗的正念師資強調正念師資的能力，也指出教師應該具備的能力與特質，但向來的研究多忽略了教學過程本身是一個重要的變數。

從本文初步回顧西方現有師資培訓的相關資料與研究來看，可得出以下幾個重點：

1. 正念的佛法源頭受到師資培訓者普遍的重視。無論是第一代的正念課程創始人或正念培訓課程，皆要求正念教學者對佛法的核心思想具備相當的認識，正念認知治療師資培訓甚至包括一日「佛教心理學入門」的課

程。

2. 雖然缺乏實證研究佐證，但正念師資培訓者一致認為，教師本身的正念練習影響其在教學過程中體現正念的能力，從而影響正念課程的成效，因此師資培訓普遍重視教師個人的正念練習，要求教師除了每日的正念練習外，每年須參加至少 5 天的止語正念靜修營。
3. 正念師資的教學能力，除了個人體現正念的能力之外，也包括課堂的涵蓋度、步調與組織能力。人際關係的能力；引導正念練習的能力；透過互動式探詢與講述式教學傳達課程主題的能力；以及維護團體的學習環境的能力。
4. 師資培訓課程的內容，包括四個元素：給與機會反思透過正念練習所獲得的洞見的意涵，強調個人投入正念練習；了解正念有助於一般大眾和特定人群的原理；協助了解正念課程各種課程元素的用意；提供教學練習的機會並給與結構化的回饋。
5. 正念師資培訓與認證的路徑，不同機構提供不同的路徑，但通常包括：(1) 培訓前的準備：這通常包括個人每日正念練習、止語的正念靜修營的經驗，加上相關的學位或經歷。(2) 取得初步教學的資格，包括參加相關的培訓課程（實務與理論的學習、教學實習、教學觀摩）、止語正念靜修營、接受資深教師的 10 小時至 20 多小時的教學督導，初次的課程可能需要與其他有經驗的教師共同教學。(3) 申請認證：認證的準備，包括更多的教學經驗、參加更多的止語正念靜修營。
6. 目前的研究，多來自正念培訓機構的心理學學者。除了

理論的闡述外，也有少數的質性研究出現，主題包括督導的過程、課程中教師的角色、個別教學的能力，如探詢。這些研究方式與主題，值得關注正念師資培訓者的學者依循並做進一步的探討。

目前，西方學界尤其英國，對於正念教師的能力和可觀察的行為要素，已有初步的共識。研究者尚需要更多的研究，以了解哪些能力對獲得課程效果至為緊要，且能夠給與可靠的評等。當師資培訓者對教學能力的理解更多，就能夠進一步完善師資培訓課程，對於關鍵的能力給與更多的強調。為了在華人社會各階層推廣正念練習，並因應未來大規模正念課程的施行，我們亦需要培養足夠的正念師資。華人有許多正念禪修的傳統資源，充足的人材—或具備長期正念禪修經驗、或熟悉正念在佛學、醫學、心理治療等學科的相關理論，或接受西方正念課程的培訓並具正念課程教學經驗—實具備建立與研究華人本土正念師資養成系統的條件。華人的正念學界與實務界值得學習、參考英美的師資培訓制度之建立過程與相關研究，持續投入正念師資培訓的研究，並共同合作發展跨機構組織的培訓標準，建立更符合華人本土文化的正念師資培訓與認證系統。

參考文獻

- Crane, R. S. (2014). Some Reflections on Being Good, on not Being Good and on Just Being. *Mindfulness*, 6(5): 1226–1231.
- Crane, R. S., Eames, C., Kuyken, W., Hastings, R. P., Williams, J.M. G., Bartley, T., et al. (2013). Development and validation of the mindfulness-based interventions-teaching assessment criteria (MBI:TAC). *Assessment*.
- Crane, R. S., Kuyken, W., Hastings, R. P., Rothwell, N., & Williams, J. M. G. (2010). Training teachers to deliver mindfulness-based interventions: learning from the UK experience. *Mindfulness*, 1, 74–86.
- Crane, R. S., Kuyken, W., Williams, J. M. G., Hastings, R. P., Cooper, L., & Fennell, M. (2012a). Competence in teaching mindfulness-based courses: concepts, development, and assessment. *Mindfulness*, 3(1), 76–84.
- Crane, R. S., Soulsby, J. G., Kuyken, W., Williams, J.M.G., & Eames, C. (2012b). The Bangor, Exeter & Oxford Mindfulness-Based Interventions: Teaching Assessment Criteria (MBI-TAC) for assessing the competence and adherence of mindfulness-based class-based teaching, Accessed 10 Nov 2015 <http://mindfulnessteachersuk.org.uk/>.
- Crane, R. S., Stanley, S., Rooney, M., Bartley, T., Cooper, L., & Mardula, J. (2014). Disciplined Improvisation: Characteristics of Inquiry in Mindfulness-Based Teaching. *Mindfulness*, 6(5), 1104–1114.
- Evans, A., Crane, R., Cooper, L., Mardula, J., Wilks, J., Surawy, C.,

- Kuyken, W. (2014). A Framework for Supervision for Mindfulness-Based Teachers: a Space for Embodied Mutual Inquiry. *Mindfulness*, 1–10.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living, revised edition: how to cope with stress, pain and illness using mindfulness meditation*. UK: Hachette.
- Kabat-Zinn, J. (2011). Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps. *Contemporary Buddhism*, 12, 281–306.
- Kabat-Zinn, J. (2010). Foreword. In D. McCown, D. Reibel, & M. S. Micozzi (Eds.), *Teaching mindfulness: a practical guide for clinicians and educators* (3rd ed.). New York, NY: Springer.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses, healing ourselves and the world through mindfulness*. New York: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144–156.
- Kabat-Zinn, J., & Santorelli, S. (2015). Training teachers to deliver mindfulness-based stress reduction: principles and standards. Accessed 10 Nov 2015
<http://www.umassmed.edu/cfm/training/principles--standards/>
- McCown, D., Reibel, D., & Micozzi, M. S. (2010). *Teaching mindfulness: a practical guide for clinicians and educators*. New York: Springer.
- Ryan, S. (2008). Mindful supervision. In R. Shohet (Ed.), *Passionate supervision* (pp. 70–85). London: Jessica Kingsley Publishers.

- Santorelli, S. (2004) Mindfulness-based stress reduction: qualifications and recommended guidelines for providers. Unpublished manuscript.
- Santorelli, S., Goddard, T., Kabat-Zinn, J., Kesper-Grossman, U., & Reibel, D. (2011, April). Standards for the formation of MBSR teacher trainers: Experience, qualifications, competency and ongoing development. Paper presented at the Investigating and Integrating Mindfulness in Medicine, Health Care, and Society 9th Annual International Scientific Conference for Clinicians, Researchers and Educators, Boston, MA.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2012). Mindfulness-based cognitive therapy for depression. New York: Guilford.
- UCSD Center for Mindfulness. (2015a). MBSR Teacher Qualification and Certification. Accessed 10 Nov 2015 <http://mbpti.org/mbsr-teacher-qualification-and-certification/>
- UCSD Center for Mindfulness. (2015b). MBSR Teacher Qualification and Certification. Accessed 10 Nov 2015 <http://mbpti.org/mbsr-teacher-qualification-and-certification/>
- UK Network of Mindfulness-Based Teacher Trainers. (2015). Good practice guidance for teaching mindfulness-based courses. Accessed 10 Nov 2015 <http://mindfulnesssteachersuk.org.uk/>
- UK Network of Mindfulness-Based Teacher Trainers. (2013). Good Practice Guidelines for Trainers of Mindfulness-Based Teachers. Accessed 10 Nov 2015 <http://mindfulnesssteachersuk.org.uk/>
- UMass Center For Mindfulness. (2015) Training Pathway. Accessed

10 Nov 2015 <http://www.umassmed.edu/cfm/training/training-pathways/>

UMass Center For Mindfulness. (2016) Training Pathway. Accessed 20 Mar 2016 <http://www.umassmed.edu/cfm/training/training-pathways/>

van Aalderen, J. R., Breukers, W. J., Reuzel, R. P. B., & Speckens, A. E. M. (2012). The role of the teacher in mindfulness-based approaches: a qualitative study. *Mindfulness*.

Woods, S. L. (2010). Training professionals in mindfulness: the heart of teaching. In F. Didonna (Ed.), *Clinical handbook of mindfulness* (pp. 463–475). New York: Springer.

Wilson, Jeff. (2014). *Mindful America: The Mutual Transformation of Buddhist Meditation and American Culture*. Oxford University Press.

A Pilot Review of Mindfulness-Based Teacher Training and Certification in the West

WEN Tzungkuen

Assistant Professor, Dharma Drum Institute of Liberal Arts

Abstract

Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) and Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT) are the earliest, most popular and studied Mindfulness-Based Interventions (MBIs). This review article investigates issues in the procedure of teacher training and obtaining certification in these two forms of MBI, including the teacher training pathways, qualification of both teachers and teacher trainers and the assessment criteria for MBI teachers. In conclusion, a summary of the findings is given and suggestions are made for establishing localized MBI teacher training systems adjusted to Chinese culture.

Keywords: mindfulness, MBSR, MBCT, MBI, teacher training

