

アメリカの社会福祉教育

— 資格認定とカリキュラム —

高田 真治

はじめに

アメリカに於る最初のソーシャル・ワークの「学校」は、1898年ニューヨーク慈善組織協会が始めたニューヨーク夏季博愛学校 (Summer School of Philanthropy in New York) であるとされる。これはボランティアとして働いていた人々が「ワーカー」として雇用されていくに及んで、彼らの教育・訓練のために始められたものであるから、実質的には「社会福祉教育」は、これより以前から行なわれていたと考えられるであろう。この教育の仕方はいわゆる徒弟的な方法であったが、1904年ニューヨーク博愛学校が設立され、1年間の教育課程をもつものへと発展する。

この後、シカゴ・コモンズのグレアム・テイラー (Graham Taylor) とハル・ハウスのジュリア・ラスロブ (Julia Lathrop) がシカゴ大学と協力して開いた講座が、1904年にはシカゴ社会科学研究所 (Chicago Institute of Social Sciences), さらに1907年にはシカゴ市民・博愛学校 (Chicago School of Civics and Philanthropy) へと発展した。一方ボストンでは、1904年ハーバード大学とシモンズ・カレッジとの共催で、ボストン・ソーシャル・ワーカー学校 (Boston School of Social Workers) が創設されるなど、1900年初頭にはすでに今日の社

会福祉教育の基礎がきづかれたといえる。¹⁾

アメリカではソーシャル・ワークは専門職として定着している。いうまでもなく専門職が専門職としての地位を確立し保持するためには、社会に対する責任と義務が伴うであろう。したがって教育の主体、学校は常にそれにふさわしい教育をなさねばならないこととなる。

そこで本稿では、アメリカのソーシャル・ワークの歴史を通して、そこに一貫する課題 — ソーシャル・ワークの学校の資格認定とカリキュラムの構成について検討してみたい。

I 社会福祉教育の歴史

I-1 学校の設立と社会的背景

アメリカの社会福祉教育は、従来大学院が主体であるが、前述したものを起源とするものを含めて、1920年代までに大学の“School of Social Work”として発足しているものは24校に及んでいる (表1)。

表1 初期に設立されたソーシャル・ワーク²⁾

1919	Simmons College (Massachusetts)
	Columbia Univ. (New York)
	Univ. of Missouri
	Smith College (Massachusetts)
	Univ. of Chicago (Illinois)
	Univ. of Minnesota-Minneapolis
	Univ. of Pittsburgh (Pennsylvania)
	Univ. of Pennsylvania

(1) L. Diane Bernard, "Education," *Encyclopedia of Social Work*, Vol.17, pp.290-300; Miriam Dinerman, *Social Work Curriculum at the Baccalaureate and Masters Levels*, The Lois and Samuel Silberman Fund, 1981; Charles S. Levy, *Social Work Education 1898-1955*, NASW, 1981. など参照。

(2) CSWE, *Schools of Social Work With Accredited Master's Degree Programs*, 1981. 正確な呼称は "School of Social Work" とは限らない。[参考文献] の *Bulletin* 参照。

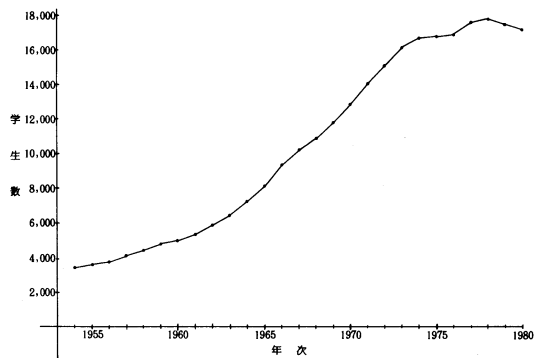
- Bryn Mawr College (Pennsylvania)
- Ohio State Univ.
- Case Western Reserve Univ. (Ohio)
- Virginia Commonwealth Univ.
- 1920 Univ. of North Carolina
- 1921 Loyola Univ. of Chicago (Illinois)
- 1922 Univ. of Michigan
- Univ. of Southern California
- Univ. of Wisconsin-Madison
- 1923 The Catholic Univ. of America (Washington D. C.)
- Indiana Univ.
- 1927 Tulane Univ. (Louisiana)
- 1928 Atlanta Univ. (Georgia)
- Washington Univ. (Missouri)
- Univ. of California-Berkley
- 1929 Fordham Univ. (New York)

以上から明らかなごとく、1919年に設立されたソーシャル・ワーク学校は12校にも及び、これらはニューイングランド及び北東部の大学に集中しているが、この現象は第一次世界大戦(1914-1918)直後の社会状況に対応しているのはいままでもない。大戦後のソーシャル・サービスのニード増大という決定的要因に加えて、これに至る20-30年間の要因として次のことがあげられる。すなわち、(1)セトルメント運動の展開、(2)機械化工業の異常な拡大、(3)社会的データの収集による先取性の強調、(4)慈善的服务への自己反省、(5)社会問題の多元的原因解明への高まり、および(6)ソーシャル・サービスの調整、以上である。³⁾

こうして社会福祉教育は、公的な制度として1919年に始まったが、この後のソーシャル・ワーク学校の設立をみると、年を経てその数は漸増してゆき、比較的多く設立されている時期は、1940年代前半と1960年代後半である。第二次大戦後の学校の増加は、いうまでもなく恐慌に起因する社会保障法の制定(1935)および大戦後のソーシャル・サービスの拡大に対応している。1960年代は前二者それぞれの原因となった「武力による戦争」とは異なり、「貧困との戦争」であった。すなわち1960年代の数回の社会保障法の修正にもとづいて社会保障法が

拡充され、またこれ以外の社会福祉関連法、例えば経済機会法(1964)なども制定され、これらによってソーシャル・サービスが拡張されたことによる。以上のように社会・経済的要因によってソーシャル・サービスが拡大され、これに伴って施設・機関の拡充、そして当然のことながらソーシャル・ワーカーの需要も増大したのである。これは学生数の統計をみれば明らかであり、修士課程の学生数は1964-1974年の間に顕著な伸びのあることがわかる(図1)。

図1 修士課程の登録学生数⁴⁾



この時期には福祉権運動や公民権運動などによって人種問題も顕在化した。周知のごとくアメリカ、ことに大都市は「人種のルツボ」といわれる。しかし、これは必ずしも溶けあった状態にあるのではなく、むしろ混ざった状態であり、したがって社会福祉もそれを前提としたサービスが主張されるようになってきた。すなわち、少数民族へのサービスは、彼らのもつ社会・文化的背景や言語を理解した上でなされるべきであるとし、少数民族に関する教科の導入、少数民族出身学生の教育及びスタッフへの雇用などである。

しかしながら、人種についてデータの掲載された1969年から、修士課程に入学した1年次生について隔年にその統計をみてみると、必ずしも少数民族出身学生の数が目立って増加していないことがわ

(3) Charles S. Levy, op. cit., p. 18.

(4) CSWE, *Statistics on Social Work Education in the United States*, 1980, p. 24. より作成。

表2 人種別学生(修士課程1年)数の移動⁵⁾

	1969	1971	1973	1975	1977	1979	1980
合 計	6,421 (100.0)	7,137 (100.0)	8,235 (100.0)	7,840 (100.0)	8,510 (100.0)	8,056 (100.0)	7,548 (100.0)
アメリカ原住民	8 (0.1)	31 (0.4)	37 (0.4)	54 (0.7)	48 (0.6)	57 (0.7)	50 (0.7)
アジア系アメリカ人	79 (1.3)	108 (1.5)	141 (1.7)	145 (1.8)	147 (1.7)	147 (1.8)	126 (1.7)
黒 人	888 (14.2)	1,067 (14.9)	1,185 (14.4)	933 (11.9)	864 (10.2)	799 (9.9)	737 (9.8)
チカノ (メキシコ系アメリカ人)	106 (1.7)	149 (2.0)	183 (2.2)	200 (2.6)	296 (3.5)	188 (2.3)	161 (2.1)
プエルト・リコ人	150 (2.4)	147 (2.0)	163 (2.0)	147 (1.9)	148 (1.7)	184 (2.3)	178 (2.4)
白 人	4,894 (78.4)	5,451 (76.3)	6,355 (77.2)	6,190 (79.0)	6,829 (80.2)	6,441 (80.0)	6,079 (80.5)
そ の 他	116 (1.9)	26 (0.3)	23 (0.3)	72 (0.9)	71 (0.8)	115 (1.4)	90 (1.2)
外 国 人	158 (2.2)	148 (1.8)	99 (1.3)	107 (1.3)	125 (1.6)	113 (1.5)	

かる。(表2)。

アメリカ原住民(インディアン)が、1969年にはわずか0.1%であったのが1975年0.7%に増加しているのを除いては、アジア系アメリカ人、チカノ、プエルト・リコ人ともに全体に占める割合は極だった増加がない。大きな比率を占める白人と黒人については、黒人が減少気味なのに対して、むしろ白人が増加しているのである。

社会福祉の初期の時代は、いわゆる民間社会事業による慈善的な直接的サービスが主であったが、社会保障法によって行政によるサービスが提供されることになる。したがって、それまでは伝統的なソーシャル・ワークの方法 - ケースワーク、グループ・ワークおよびコミュニティ・オーガニゼーション、の教育が主体となるが、行政サービスが主流となってくるに及んで次第に連邦一州一地方の関連、そのアドミニストレーションにもかかわらざるを得なくなってくる。これが決定的になるのは1975年に発効した社会保障法TitleXXによってである。これは連邦による州のヒューマン・サービスへの補助金を規定したものであるが、これを受けるためには各州の社会福祉計画が前提であり、したがってソーシャル・ワークの教育も、アドミニストレーションか

らさらに社会(福祉)計画をカリキュラムの中に明確化することが不可欠になったのである。

1980年の学生の専攻を集中課程(concentration)についてみると、次のような領域に分類される。1年次においてはジェネリックな方法を専攻しているものが圧倒的に多いが、2年次になるとミクロな領域を専攻するものが増え、またアドミニストレーションやマクロな領域も増加していることがわかる(表3)。

表3 大学院生の集中課程の分類(1980年)⁶⁾

集中課程の型	1年次		2年次	
	人数	%	人数	%
ジェネリック, 多元的方法	3,002	40.2	1,275	13.4
ケースワーク	1,044	14.0	1,561	16.5
ミクロ. 直接サービス, 臨床	1,386	18.5	3,257	34.3
グループ・ワーク	234	3.1	341	3.6
コミュニティ・オーガニゼーション, 地域計画・開発	320	4.3	572	6.0
アドミニストレーション, マネージメント, 社会政策	330	4.4	629	6.6
中間/マクロ的介入	149	2.0	567	6.0
社会問題	606	8.1	502	5.3
調査あるいは評価	1	0.0	51	0.5
そ の 他	401	5.4	730	7.7
合 計	7,548	100.0	9,574	100.0

因みに、のちに検討するカリキュラムの課題とも関連するので、専攻分類の変遷をみると、概して次のような特徴がある。“concentration”という用語による分類は1965年統計からみられるが、1967年の統計までは伝統的なソーシャル・ワークの5つの方法に基づいている。1968年と1971年には、この5つの方法に加えて“combined concentration”の項目がみられるが、この中味についての説明はない。しかしこの間の1969・70年は(表4)にあるような分類項目を用いているので、方法を結合させた領域を意味していることがわ

(5) Ibid., 1969, 1971, 1973, 1975, 1977, 1979, 1980.

(6) Ibid., 1980, p. 30.

かる。1972年はこの前後の分類項目の中間的なものであるが、1973年から(表3)にみられる分類項目となっており、かつ1978年からは、それまでの「調査」が「調査あるいは評価」となっている。⁷⁾ 1960年代はミクロな領域を専攻する学生が圧倒的に多く90%をこえているが、1970年代に入って、ジェネリックないし結合プログラム、さらにはマクロな領域に多様化してきていることが理解されるであろう(表4)。

表4 大学院生の専攻の分類⁸⁾

	合計	CW	GW	CO	CW+ CO+ GW	GW+ CO	Adm.	調査	ジェネ リック	その他 (なし)
1960年	4,972 (100.0)	4,071 (82.0)	463 (9.3)	82 (1.7)	-	-	13 (0.4)	3 (0.1)	-	320 (6.5)
1965年	8,186 (100.0)	6,842 (83.6)	771 (9.4)	399 (4.8)	-	-	31 (0.4)	13 (0.2)	-	130 (1.6)
1970年	13,008 (100.0)	4,708 (36.2)	1,047 (8.1)	1,219 (9.4)	2,188 (16.8)	40 (0.3)	275 (2.1)	42 (0.3)	2,663 (20.5)	826 (6.3)

以上、ソーシャル・ワークの学校の設立と教育、またこれに影響を与える社会・経済的要因、学生の専攻などについて概観してきた。「制度としての社会福祉、それを導く専門職としてのソーシャル・ワークはより大きな文化的・社会的環境の中で存在し、またこれらによって形成される。社会制度はマクロ社会学的プロセスと構造の機能であり、これは経済システム、政治システムおよび社会の基本的価値パターンを含んでいる。これら3つの現象は通常ソーシャル・ワーク実践に顕著な影響を与えるのである」⁹⁾

社会福祉教育は質・量ともに拡大してきた。ことに1970年代に入って、いっそう実践の場が多様、複雑となるに及んで、社会福祉教育は大学院における、より専門的な教育の必要性与同時に、大学一大学院の連続性の中で、教育内容とレベルの体系化が要請されることになったのである。

I-ii 2本の柱：CSWEとNASW

ソーシャル・ワーク学校の「資格認定(accreditation)」の経過をみると、1919年には学校関係者によって専門ソーシャル・ワーク訓練学校協会(Association of Training School of Professional Social Work)が設立され、これが1927年には全米ソーシャル・ワーク学校協会(American Association of Schools of Social Work)へと発展する。このAASSWは学校の教育水準を維持するために設立されたものであり、専門教育にとって最少限必要な、クラス内外でのカリキュラムを開発することによって、1932年公式にソーシャル・ワーク大学院の認可を開始した。このAASSWは全国社会行政学校協会(National Association of Schools of Social Administration)とともにソーシャル・ワーク教育、組織のプログラムの調整を図るために、1946年全国ソーシャル・ワーク教育協議会(National Council on Social Work Education)を創設し、さらにこのNCSWEは、1952年7月発展的にソーシャル・ワーク教育協議会(Council on Social Work Education, 以下CSWE)と改組するのである。¹⁰⁾

CSWEが、今日ソーシャル・ワーク教育について責任をもち、カリキュラムの研究やマン・パワー問題について検討を続けているのである。従来CSWEは、専門職たるソーシャル・ワーカーの教育は大学院にあるとして、それに携わってきた。しかし、前述の1960年代のソーシャル・サービスの拡大・発展に伴い、1969年には全国ソーシャル・ワーカー協会(National Association of Social Workers, 以下NASW)がソーシャル・ワーク学士(BSW)を承認し、これと協定して1974年

(7) Ibid., 1952-1980.

(8) Ibid., 1960, 1965, 1970より作成。ここで、CW: ケースワーク, GW: グループ・ワーク, CO: コミュニティ・オーガニゼーション, Adm: アドミニストレーション, ジェネリック: ソーシャル・ワーク実践(ジェネリック)。

(9) Arthur J. Katz, "Directions for Social Work Practice; The Changing Contexts," in Kay Dea, ed., *Perspectives for the Future: Social Work Practice in the '80s*, NASW, 1980, p. 44.

(10) Charles S. Levy, op. cit. など参照。

CSWE は、学士 (baccalaureate) の資格認定に及び、¹¹⁾ 同時に学部一大学院と一貫したカリキュラムの検討を行なうことになるのである。カリキュラム研究については次節でとりあげる。

かくして 1981 年 7 月現在、CSWE の資格認定を受けたソーシャル・ワーク大学院は 86、大学は 299 に及んでいる。

一方、ソーシャル・ワーク実践者 (専門職) の団体である NASW は、1955 年に結成された。これは全米ソーシャル・ワーカー協会が、多くの団体は 1 つのまとまった専門職組織であるべきだとの主張から組織化を図り、次の団体が統一されたものである。すなわち、全米ソーシャル・ワーカー協会、全米医療ソーシャル・ワーカー協会、コミュニティ・オーガニゼーション研究協会、全米グループ・ワーカー協会、全国学校ソーシャル・ワーカー協会、およびソーシャル・ワーク調査団体である。そして NASW は、それまでのソーシャル・ワークの 5 つの機能であったグループ・ワーク、医療ソーシャル・ワーク、学校ソーシャル・ワーク、ソーシャル・ワーク調査および精神医学ソーシャル・ワークを委員会の検討にかけ、1963 年、ソーシャル・ワークの 3 つの主たる方法として、ケースワーク、グループ・ワーク、コミュニティ・オーガニゼーションに整理したのである。¹²⁾

NASW は 1960 年代なかば、狭い専門職の関心をこえて広い国家的課題に直面し、その対応を検討した結果、1964 年には所得保障を支持する最初の専門職団体となった。さらに同 1964 年にはニューヨーク市の革新的プログラムである青少年非行防止のための動員計画を支持、またいわゆる「夜襲」への問題提起をするなどソーシャル・アクションを積極的に展開した。1966 年にはソーシャル・アクション

ン・セミナーを開催、1967 年には産児制限を支持している。このように 1960 年代後半にはソーシャル・アクションとアドボカシー (advocacy) の役割をとっており、1969 年には NASW の専門職倫理綱領にてらして、専門職としての責任を果たすため、クライアントに対し擁護者として倫理的にかかわることを表明したのである。¹³⁾

「ソーシャル・ワーク専門職は、政治的行動に対して顕著な貢献をなさねばならない。援助を必要とする危険な状態にある多くの人々に対するソーシャル・ワークの実践とサービスの将来は、国家の政治的背景と密接に結びついている。専門職は常に組織化された形で、リベラルな大統領や議員の選出、繊細さと同情をもって人々を援助し、また人間の状態を進歩させることにコミットせねばならない。ソーシャル・ワーク実践は、国家の優先性が、国内のヒューマン・ニードが軍事力による国際間の葛藤より先行するように変革された時にのみ成長・発展することができる。」¹⁴⁾

アメリカは長いソーシャル・ワーク実践と教育の歴史をもつ。繰返し述べたように、この歴史は政治、経済また価値のシステムとは無縁であり得ない。これを背景に、CSWE は専門職としてふさわしい知識、技能および倫理を備えたソーシャル・ワーカーの養成を旨としてきたし、一方 NASW は専門職として社会のニーズに応えることを旨としてきたといえよう。これはソーシャル・ワークの教育と実践の中で特徴的に表わされてきた。顕著なものは、例えば 1960 年代の社会的状況を背景にしたアドボカシーであり、1970 年代の経済的状況を背景にした「責任性 (accountability)」である。

しかしながら、アメリカにおける社会福祉の考え方は伝統的に慈善的な発想が根強いといえるがこ

(11) CSWE, *Standards for the Accreditation of Baccalaureate Degree Programs in Social Work*, 1974.

(12) The Greenwood Encyclopedia of American Institutions, *Social Service Organizations*, Greenwood, 1978, p.448.

(13) Ibid., pp.449-450.

(14) Katz, op. cit., p.49.

れに対する専門職倫理，社会の変動はソーシャル・ワークにインパクトを与えるがこれに対応した社会福祉教育，民族の問題は根強いがこれに対するサービスの体系，サービスの需要はいつそう拡大していくがこれに対するサービスの整合性，経済の変動は不可避であるがこれに対する社会福祉の原則の確立，こうしたさまざまな課題をソーシャル・ワークの教育・実践の現場はかかえているのである。

II 社会福祉カリキュラム研究の歴史

Ⅰ-1 「将来のソーシャル・ワーク・カリキュラムの目的」(1959)

CSWE が創設されたのは 1952 年であり，それ以前にもソーシャル・ワーク教育についての研究はあるが，¹⁵⁾ ここでは CSWE 創設の原理を示しているホリス (E. B. Hollis) とテイラー (A. L. Taylor) の報告書からとりあげることにする。

前述のように 1950 年までの状況を見ると，ソーシャル・ワーク教育の拡大は 2 つの大戦と恐慌を契機としている。これは NCSWE の創設へと導くことになるが，NCSWE によるソーシャル・ワーク教育についての研究は，次のものを目的としていた。(1) ソーシャル・ワーク教育の領域における基準，および(2)何がソーシャル・ワークであり何がソーシャル・ワークでないかを決定するための枠組の確立。これは 1951 年「合衆国におけるソーシャル・ワーク教育」¹⁶⁾ として報告された。この報告書の中で，協議会は主として次のような教育的機能をもつべきであると提案される。すなわち，(1)教育の明確化とプログラムの開発，(2)専門教育のための大学院の設立・発展の促進，(3)現場教育の促進，(4)継続教育プロ

グラムの開発，(5)教育水準確立のための関連機関との協同，(6)全国的なリクルート・システムの開発，(7)専門教育における新しいプログラム基準の確立，および(8)国際的教育計画の調整，である。¹⁷⁾ これらの専門職内部の機能に加えて，協議会は社会福祉の領域に関連している専門職間の教育の促進に直接的な責任をもつべきであり，さらに教育的調査を実施，促進すべきであるとしている。¹⁸⁾

本報告書は，カリキュラム研究やソーシャル・ワーク大学院の調査でもないし，また学校の資格認定のマニュアルでもなく，これらの事業のための原理，政策また組織の確立を旨としたものである。しかし以上から理解されるように，その視点と先見性については，今日においてもなお通用する優れたものであるといえよう。

したがって本報告書の原則にもとづいて翌年設立された CSWE は，ソーシャル・ワーク教育プログラムの強化と拡大という展望のもとに，この中で示された勧告についての継続的な研究の責任を負うことになった。すなわち，ソーシャル・ワークの共通問題についての討議，および人事やソーシャル・ワーク教育についての資料の収集である。こうして CSWE はソーシャル・ワーク教育の重要な役割を担うことになったが，ホリス＝テイラー報告書はカリキュラム研究への体系的・包括的アプローチを示してはいるもののカリキュラムそのものはあつていなかった。¹⁹⁾

そこで，1955 年にはベーム (W. Boehm) らを中心にカリキュラム研究にとりかかることになった。この成果は 1959 年，13 巻にも及ぶ「カリキュラム研究」として報告されたが，これはまさにソーシ

(15) Werner W. Boehm, "Education for Social Work: Studies," *Encyclopedia of Social Work*, Vol. 17, pp. 300-305.

(16) Earnest V. Hollis and Alice L. Taylor, *Social Work Education in the United States: The Report of a Study Made for the National Council on Social Work Education*, AASW, 1951.

(17) *Ibid.*, p. 44.

(18) *Ibid.*, pp. 44-45.

(19) Werner W. Boehm, *Objectives of the Social Work Curriculum of the Future*, The Comprehensive Report of the Curriculum Study Vol. 1, CSWE, 1959, pp. 1-2.

ャル・ワーク教育における画期的業績であり、現在に至るもなおソーシャル・ワーク教育の基本となっているものである。

ベームによれば、ソーシャル・ワーク教育の良いカリキュラムというのは変革を可能にしているものであり、かつ安定性をも許容しているものであって、結論的にソーシャル・ワークの学問的な教育というのは、以下の特徴をもっているべきであるとされる。少し長いが要約して引用しておく。²⁰⁾

- 1 広範な問題に対処するために、一般化された方法を教育すること。
- 2 学生をして、思考、感情、行動ことに理解や自己認識、共感の仕方や関係形成の技能に変革をもたらすこと。
- 3 絶えず科学的内容を導入することによって、ソーシャル・ワーク実践のための科学的態度を養うこと。
- 4 問題解決のための知識の活用。問題解決の方法は知識と価値によって具体化される。
- 5 教育は教室と現場の双方でなされるべきだから、社会福祉機関は教育過程に重要な役割を占める。
- 6 教育は教育過程でなされる知的、情緒的要求を満たすのにふさわしいとみなされる学生を選択する。これはすでに得られた知識、技能、態度が明白になされるべきことを意味している。
- 7 ソーシャル・ワークの学習は、将来学生がソーシャル・ワーカーとしてふさわしい役割を要請し、この結果は学生の動機、能力、また機会にかかっている。
- 8 教育はスタッフの開発および修士以上の教育との関係が明確にされねばならない。
- 9 教育は大学 — 大学院という2つのレベル間の明確な接合が必要であり、これは連続性 (continuity)、順序 (sequence) および統合 (integration)

という3つの原理によって支配される。

10 教育の目的は、合理的な時間の範囲で達成されるべきである。

同研究は、ソーシャル・ワーク専門教育における専門カリキュラムは、次の2つから成るべきものとしている。すなわち、(1)実践の方法の科学的、哲学的基礎、および(2)社会的にサービスが提供されるソーシャル・ワークの方法は、それを必要とする人々が使えるようにされること、である。前者は以下のカリキュラム分野から成り、2つの段階で学習される。第1の選択段階は、ソーシャル・ワークの社会・文化的基礎、集団行動の基礎、個人行動の基礎および専門職の構成要素であり、第2の焦点をしぼる段階は、社会福祉政策とサービス、人間の成長と行動およびソーシャル・ワークの価値、以上である。²¹⁾ 方法は、その教育的目的は特定なものであり方法ごとにちがっているけれども、次の5つのカテゴリーに分けられている。すなわち、(1)サービスの利用 (個人、グループあるいはコミュニティ)、(2)問題、(3)機関、(4)ワーカーおよび(5)サービスの過程、である。²²⁾

以上の検討に基づいてベームは、具体的なカリキュラムの構成、大学 — 大学院という教育体系について、レベルと内容に関して提案しているが、これらについてはのちに検討しよう。

【一】 「大学院修士課程のためのカリキュラム方針」 (1969)

1962年にCSWEは、「ソーシャル・ワーク大学院修士課程のためのカリキュラム方式の公式声明」を出した。これは1969年に改訂され今日に至っているので、1969年のものについて詳しくみることにするが、その基本的考えは次のごとくである。専門的能力は基本的カリキュラムで学習される知識、

(20) Ibid., pp. 65—69.

(21) Ibid., pp. 205—207.

(22) Ibid., pp. 207—208.

価値および技能にあること、そして実践における成功の経験や継続した専門的開発によって助長されること、である。²³⁾

1964年にはCSWE, NASWらは機関連絡委員会を結成した。これはソーシャル・ワークの人材を訓練するために連邦政府の援助を拡大しようとするものであった。このように1960年代は連邦政府の助成金がソーシャル・ワーク大学院および大学のプログラムの開発と拡充のために用いられたのである。

1969年にCSWEは、「大学院修士課程のためのカリキュラム方針」を採択した。この方針の論点は、「自由と(あるいは)統制」であるとされるが、カリキュラムの構成は次の3つであるとしている。すなわち、(1)社会福祉政策とサービス(SWPS)、(2)人間の行動と社会的環境(HBSE)、および(3)ソーシャル・ワーク実践の方法であり、これに学習経験(実習)が加えられる。

教育の目標は、学生に対して次の基礎を提供することである。²⁴⁾

1 専門的学問として、ソーシャル・ワークに基礎的な知識と価値をとり入れること。

2 ソーシャル・サービスへの政治的、経済的、社会的、文化的影響を認識すること。

3 急速に変動しつつある社会におけるヒューマン・ニードを予測し、これにかなうプログラムとサービスを企画すること。

4 自らの役割を理解し、専門職の発展への責任を担うこと。

5 専門的知識の進歩と実践の標準の改善のために、科学的・学問的探究を活用すること。

6 専門的実践に責任をとるために必要な、また創造的・生産的な専門的職業の基礎として資するに十分なレベルの能力を獲得すること。

専門職の「責任性」の課題、また教育における「集中課程」の意義については、すでに1962年の声明にみられるが、1969年の声明には、専門職教育のためにさらに重要な課題が明記されていることが注目される。すなわち、従来修士課程の教育が中心であったが、学士レベルの教育を位置づけていること、教育には倫理的考慮が重要であるとしていること、およびソーシャル・ワーク・プラクティカム(practicum)は専門教育にとって必須の要素であるとしていること、である。²⁵⁾

以上のようにCSWEは、現存する社会福祉の問題、新しい論争点やニードに対処して、教育の観点から政策的決定をなしてきた。1974年には学士の資格認定を実施することにし、「ソーシャル・ワークの学士課程プログラムの認定基準」(1973)を出した。もちろん学部教育はこれ以前よりおこなわれていたが、1960年代のソーシャル・サービスの拡大により学士がそれらの領域に進出し、したがってサービスの質を向上させる目的で、CSWEが大学プログラムの内容に責任をとることになったのである。具体的な刺激は次の点にあった。²⁶⁾

(1)大学の社会福祉プログラムの卒業生の明確化を諸機関が要請したこと、(2)この学士が、他の領域における学士よりも社会福祉の仕事において異った資格もっているのを認識すること、(3)CSWEの基準にあう社会福祉プログラムを卒業した学士号をもつワーカーを、NASWがメンバーとして受け入れるのを決定したこと、以上である。

(23) CSWE, *Official Statement of Curriculum Policy for the Master's Degree Program in Graduate Professional Schools of Social Work*, 1962.

(24) CSWE, "Curriculum Policy for the Master's Degree Program in Graduate Schools of Social Work," *Social Work Education Reporter*, Vol.17-4, 1969, p.25R.

(25) Ibid.

(26) CSWE, "Standards for the Accreditation of Baccalaureate Degree Programs in Social Work," *Social Work Education Reporter*, Vol.21-2, 1973, p.13.

すなわち学士レベルの資格認定を CSWE がおこなう目的は次のごとくである。²⁷⁾

- 1 専門職および彼らが関与している制度の教育目標を達成するためのプログラムの援助。
- 2 教育プログラムの一定化よりも、むしろ高い水準の専門教育の促進。
- 3 継続的な自己学習、自己開発の促進。
- 4 計画された経験と想像的な教育開発の助長。
- 5 教育プログラムを専門的実践のニーズと要求に関連づけること。

Ⅰ-Ⅲ 「ソーシャル・ワークの実践と教育、およびソーシャル・ワーク教育の構造と質に関する方針の声明」(1976)

1974年にCSWEの2つの特別委員会から報告書が提出された。ドルゴフ(R. Dolgoff)を委員長とする「ソーシャル・ワーク実践と教育」およびリップル(L. Ripple)を委員長とする「ソーシャル・ワーク教育の構造と質」である。標題にみられるごとく、両者はソーシャル・ワーク教育において決定的に重要な課題である。

前者の特別委員会に課された責任は次のごとくであった。「ソーシャル・ワークの教育と実践は、ソーシャル・サービスの提供の進歩と発展という同じ目的を共有するものであるが、しかし教育制度と社会福祉制度とは異なった機能をするものである。したがって知識、経験および両者の熟練性の最適な活用を確保するために、ソーシャル・ワーク実践のコミュニティと教育の間の相互交換を促進する必要がある。本委員会は優先性、プランおよび実施について勧告されたプログラムの開発を目的としており、これらはソーシャル・ワークの教育と実践による潜

在的な統合の目的、および調整された行動を助長するであろう。」²⁸⁾

両者の関連について、重要な論点は次のものであった。²⁹⁾

- 1 実践と教育との相互影響を確立するための、公的なコントロールは必要か。
- 2 相互影響がそれぞれのシステムの修正によってなされるなら、いかにその修正がなされるべきか。
- 3 コミュニケーションと協同を促進するために全国的なプランと行動が必要か。
- 4 相互影響を可能にする地方組織と計画が勧告されうるか。
- 5 誰が、どのようにして教育と実践の内容を決定するか。
- 6 専門的教育プログラムと専門的実践の役割は何か。
- 7 誰が、何が教員と実践者の資格を決定するか。
- 8 両者の間にどんな構造的関連があるべきか。一方、リップルを委員長とする「構造と質」に関する委員会の課題は次のとおりであった。「ソーシャル・ワーク教育の全てのレベルの構造的配置および関連する質の問題に注目すること。本委員会は継続教育を含む短大、大学、大学院修士、博士プログラムにおける今日の教育プログラムの構造およびそれらのレベル間の関係を検討することにある。そしてこれらの教育プログラムの顕著な特徴を明確にすることにある。」³⁰⁾

そこで基礎的な核(core)と構造の要素が次のように説明される。核は、「必要とされる知識および専門的同一化」と定義され、したがって核は次の3つの主たる要素から成る。すなわち、(1)知識の基礎、(2)価値の基礎、(3)統合されたアプローチであり、

(27) Ibid.

(28) Ralph Dolgoff, *Report to the Task Force on Social Work Practice and Education*, CSWE, 1974, p.1.

(29) Ibid., pp.16-17.

(30) Lilian Ripple, *Report to the Task Force on Structure and Quality in Social Work Education*, CSWE, 1974, p.3.

これらはソーシャル・ワークのユニークな特徴と考えられている個人と環境の双方に焦点をあてることを強調している。³¹⁾ 「教育システムの構造化は、本質的にシステムのための目的とそのいくつかの部分の選択と、これらの目的を充足する手段の明確化が必要である。この流れから内容の選択は1つあるいはそれ以上のレベルで、またこれらのレベル間の関係をカバーすべきである。」³²⁾ これは次の内容をもっており、どの教育レベルでどのような内容のものが配置されるべきかということを決定的に考慮される必要がある。すなわち、単純性/複合性、広さ/深さ、一般性/特殊性、認識的/実験的、凝集性/不調和、確実さ/あいまいさ、以上である。³³⁾

特別委員会はソーシャル・サービスと高等教育に関して今後10年かその位の間の基本的な予測を受け入れている。社会福祉プログラムの計画・管理、多様なヒューマン・サービスの供給システムへの人員の配置、さらに複雑多様な制度における高度に熟練したサービスの提供というニーズは今後とも継続していくであろうし、また社会福祉以外の領域、例えば精神医学を含む医療、教育、産業でのソーシャル・ワーカーの雇用が増大していくであろう³⁴⁾ ということである。

以上の特別委員会の2つの報告書は、数回の討議を重ねた結果、その論旨は1976年3月のCSWE代表者会議によって採択され、「声明」として公表されたのである。

CSWEによって継続的になされてきた社会福祉カリキュラム研究について、重要な3つの報告書を中心に紹介、検討した。このようにCSWEは、資格認定とカリキュラム基準の設定という教育的任務

のもとに、教育レベルと内容の体系化について常に検討し、大学・大学院教育の指針を提供してきているのである。

III 社会福祉カリキュラムの体系

III-1 ソーシャル・ワークの本質

ソーシャル・ワークのカリキュラムの構成とそれに基づく教育の課題は、いうまでもなくソーシャル・ワークをどう認識するかという点に基礎がある。

前述のように体系的なカリキュラム研究は、1959年ベームらによってなされたが、これは今日においてもなお重要な指針を提供している。彼のカリキュラム研究にとっても、まず課題になったのは「専門職としてのソーシャル・ワークの本質は何か」ということであった。彼のソーシャル・ワークの定義は周知のものであるが、ここでソーシャル・ワークの基本的な視点を理解するために重要なものであるから、あえて引用しておこう。

「ソーシャル・ワークとは、個人と彼をとりまく環境との間の相互作用を構成する社会関係に焦点をあてた活動によって、単独また集団内の個人の社会的機能を強化しようとするものである。これらの活動は次の3つの機能に分類することが出来る。(1)損傷された能力の回復、(2)個人的、社会的資源の提供、(3)社会的機能不全の予防、である。」³⁵⁾

筆者は、ソーシャル・ワークの実践とは個別主体と環境との間のインターフェイスにおける相互作用の問題に焦点をあてた専門的介入であり、これは知識と価値とによって具体的な実践へと導かれる、と考えているが、同様の視点は、モラレス(A. Morales)らによって次のように図示される(図2)。

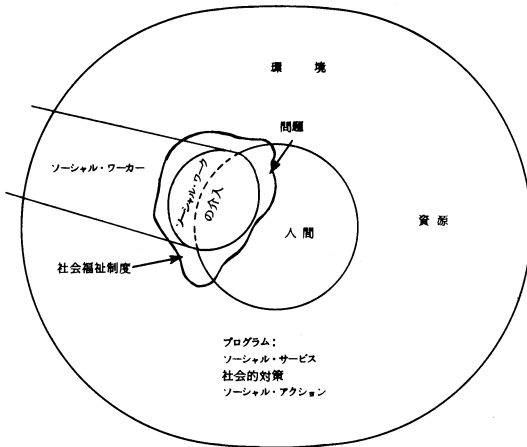
(31) Ibid., p. 40.

(32) Ibid., p. 53.

(33) Ibid.

(34) Ibid., p. 67.

(35) Werner W. Boehm, op. cit., p. 54.

図2 ソーシャル・ワーク実践の視点³⁶⁾

この視点に立てば、ソーシャル・ワーカーは次の事がらに携わることが期待される。³⁷⁾

- 1 新しい資源システムの開発を援助すること。
 - 2 人々と資源システム間の初期の連繋、および様々な資源システム間の連繋を確立すること。
 - 3 資源システムに存在する個人間の相互作用を助長すること。
 - 4 資源システム内で進行している相互作用を促進すること。
 - 5 人々自身の内的な問題解決と資源への対処能力を発達させ、また解決するように援助すること。
- したがってこの文脈に基づいて実践のための知識、価値を理解することが要請される。すなわち知識は、ソーシャル・ワーカーの自己、専門職、介入についての知識や、クライアントについての理解、社会福祉制度・資源等を含めた環境の認識が不可欠となり、価値については、ソーシャル・ワーカーの個人的、専門職の価値観、クライアントの価値観、機関や社会の価値観である。³⁸⁾

ソーシャル・ワークの教育とは、学生がソーシャル・ワーカーとなるために、あるいはなつてのちも、専門ソーシャル・ワーカーとしてソーシャル・ワークの本質に立って、その役割を果たすためにいかに教育すべきか、いかに学習を継続するか、そのためのカリキュラムはいかにあるべきか、ということであろう。

ソーシャル・ワークの基本的視点は、教育の主体である各大学・大学院が自らの教育理念・目的として具体化されるであろう。ミシガン大学ソーシャル・ワーク大学院の目的は次のごとくである。³⁹⁾

- 1 専門職の価値および倫理に学生を社会化する。実践や政策開発における革新者と同様、以上の点や公的社会サービスにおいて指導的役割をとれるように質の高い実践者として彼らを育成すること。
- 2 社会福祉やソーシャル・ワーク実践において調査や知識の開発に指導的立場をとれるようにすること。
- 3 調査、教育、技術援助によって州の公的社会福祉サービスのニーズに応えること。
- 4 調査、教育およびサービス提供によって、不利益を受けている社会集団の社会福祉ニーズに応えること。かくして専門職の啓蒙された人間的側面と、社会および行動科学の側面とを調和させること。
- 5 他の研究部門との協同的、学際的關係を通して、調査や知識の開発および革新的教育を促進させるために大学で中心的役割をとること。

Ⅲ-Ⅱ カリキュラムの構成要素と関連

ベームはソーシャル・ワークの本質を明確にし、これに基づいたカリキュラム体系を提起している。彼によればソーシャル・ワークの基礎的知識の領域

(36) Armando Morales and Bradford W. Sheafor, *Social Work: A Profession of Many Faces*, 2nd ed., Allyn and Bacon, 1980, p. 91.

(37) Ibid., p. 13.

(38) Ibid. p. 98, および p. 120.

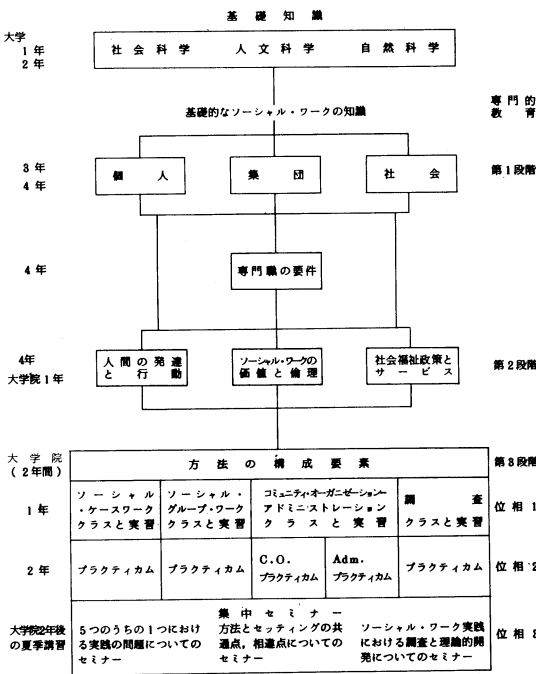
(39) The University of Michigan School of Social Work, *Future Directions for the Curriculum: A Conceptual Framework*, 1981, pp. 5-6.

は次の7つである。(1)個人, (2)集団, (3)社会, (4)ソーシャル・ワーク専門職の要件, (5)人間の成長と行動, (6)ソーシャル・ワークの価値と倫理, (7)社会福祉政策とサービス, 以上である。⁴⁰⁾そしてこれらの基礎となる一般的知識は, 自然科学, 人文科学および社会科学であり, また上級の課程(大学院)は,

ソーシャル・ワークの方法 - ケースワーク, グループ・ワーク, コミュニティ・オーガニゼーション, アドミニストレーションおよび調査の学習である。

このカリキュラム体系は, 大学 - 大学院という段階的な教育課程に応じて配置される(図3)。

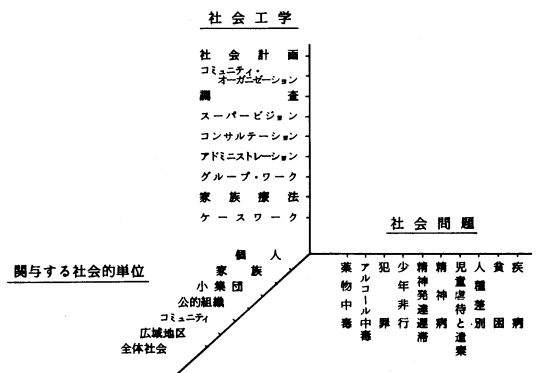
図3 大学 - 大学院にわたるソーシャル・ワーク・カリキュラムの分布⁴¹⁾



以上のような広範な知識を学習するためには, 系統だった集中課程が不可欠となるであろう。キャロル(N.K.Carroll)は, 教育と実践の論理的な関係, カリキュラム構造と実践との調和的な関係, を

問題意識として検討している。すなわちカリキュラムの構成のためには, その構成要素の明確化はいうまでもないが, これらがいかに実践の次元にもとづいて, 集中課程としてどう体系化されるかということである。結論として次の3つの軸から構成される実践の三次元モデルが提起される。すなわち, (1)社会問題(social problems, 困難な状況にある社会的状態), (2)関与する社会的単位(social units of concern, 社会システムあるいは下位システム), および(3)社会工学(social technologies, ソーシャル・ワークの秩序だった体系的方法)である(図4)。

図4 ソーシャル・ワーク実践の三次元モデル⁴²⁾



専門的ソーシャル・ワーク実践の三次元モデルは, 専門的実践のためには学際的知識の必要なことを強く主張している。これは最近のCSWEのカリキュラムについての声明(1976)に一致しているものであり, 多くのソーシャル・ワーク大学院はこの方針を促進する方向で動いていくことは明白である。恐らく殆どの他の専門職より以上にソーシャル・ワークは, 人間やその社会関係についての非常に多様な知識を必要とするであろう。⁴³⁾

ダイナーマン(M.Dinerman)はCSWEの資

(40) Boehm, op. cit., p.119.

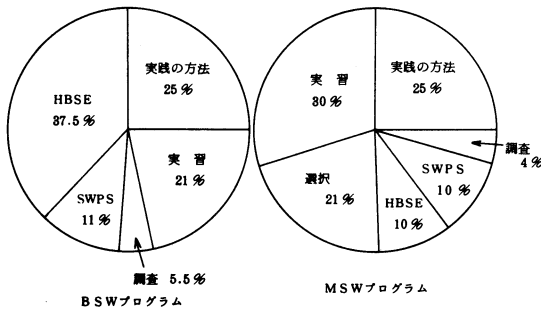
(41) Ibid., p.177.

(42) Nancy K. Carroll, "Three-Dimensional Model of Social Work Practice," *Social Work*, Vol.22-5, p.431.

(43) Ibid., p.432.

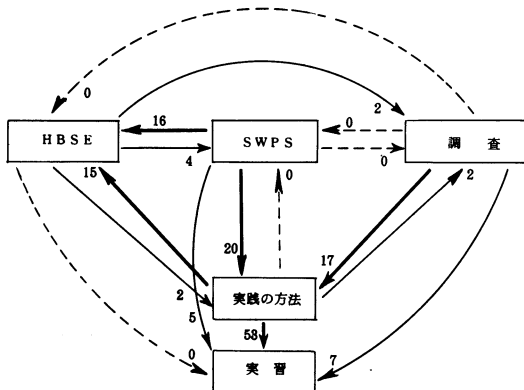
格認定を受けたソーシャル・ワーク大学・大学院の調査を行なっているが(全体で 56 校), このうち学士単独プログラムをもっている大学(29 校), および修士単独プログラムをもっている大学院(7 校) についてのカリキュラムの内容は次のごとくであった(図 5)。

図 5 資格に必要なカリキュラムの割合⁴⁴⁾



資格認定を行なう方針は、カリキュラムがプログラムの要素間に統合、凝集性、また連繋をもつように指導しているわけであるが、講義の摘要によってそれらの連関を調べてみると次のごとくであった(図 6)。

図 6 カリキュラムの構成要素の関連⁴⁵⁾



数字は、ここで用いられた資料にみられた連繋、引照、統合という結果があるプログラムの数を示している。明らかに SWPS → 実践の方法, 調査 → 実践の方法, SWPS → HBSE, および実践の方法 → HBSE に高い関係のあるのがみられ、ことに実践の方法と実習(現場)とは殆どのプログラムの中で統合性のあることが認識されているのがわかる。

ミシガン大学ソーシャル・ワーク大学院は、(1)カリキュラムの構成原理、(2)専門職の価値観、(3)特定の領域へのかたより、(4)社会的ニードへの対応、(5)カリキュラム革新への柔軟性、(6)従来の IP (Interpersonal), CAPE (Community, Administration, Policy, and Evaluation), SWPS 及び HBSE 間の統合の欠如、(7)科目と実践技能の指導との不十分な接合、(8)単位と教育の活用、などについて再検討した結果、⁴⁶⁾ 1982 年秋学期より大要次の改革を実施することになっている。

すなわち、(1)個人および一次の関係に関する領域を主専攻とする学生は、副専攻としてコミュニティ、組織あるいは社会に関する領域についても学習する。逆も同じ。(2)加えて全ての学生は具体的なサービスの領域を専攻すること。(3)従来の 1 校時を 2 時間から 3 時間に延長し、学生の学習の集中度を高め、かつ教員を効果的に用いることとする。⁴⁷⁾ そして具体的なカリキュラムの中味として、前述のキャロルの三次元モデルに従って、その知識の体系を次のごとく提案する。すなわち、(1)関与する社会的単位 (a social unit of concern), (2)実践方法 (practice methods), (3)サービスの領域 (the field of service) である。⁴⁸⁾

以上に基づいて、カリキュラムの枠組について考慮すべき点は次のとおりとしている。⁴⁹⁾

- 1 広く浅くより、狭く深く少い専門領域すなわ

(44) Miriam Dinerman, op.cit.,p.24.

(45) Ibid.,p.31

(46) The University of Michigan School of Social Work, op.cit.,p.7-8.

(47) Ibid.,pp.8-9.

(48) Ibid.,pp.9-13.

(49) Ibid.,pp.13-14.

ち実践方法、サービスの領域に集約すべきである。

2 科目は、それがふさわしい時はいつでも、冗長や重複の削減、また在籍者のパターンに対応するよう整理統合すべきである。

3 カリキュラムは、それが適切であれば、そして本校に専門家を欠いている領域では、キャンパスの他の部門から科目が提供されるべきである。

4 基本的なカリキュラム構造として、原則的に1校時3時間の科目に移行すべきである。

アメリカの社会福祉教育は、わが国に比して長い伝統をもっている。この歴史は社会の変動と深いかわりをもっているが、しかしこの動きに迎合しているのではなく専門職の倫理的立場から対応してきていることがわかる。また専門職たるソーシャル・ワーカーの教育には、教育の基本的理念・目的の確立が必須であり、それにもとづくカリキュラムの体系は社会のニーズに対応出来るものでなければならない。このためには社会のニーズを把握し、それに柔軟に対応し充足していける体制であることが課題となるが、これには教育と実践現場との協同が不可欠であろう。これについてもアメリカの動向から理解される。

本稿では、アメリカ社会福祉教育の歴史の中にみられるカリキュラムの問題に焦点をあてて検討した。いうまでもなく、わが国では大学学部での教育が主体であるなど実情また背景は異なっている。しかし具体的な内容は異なっても、社会福祉の基本的な視点は文字通り基本であろうし、したがってこれに基づくカリキュラムの構成については参考にしようであろう。

〔付記〕

以上の検討にもとづいて、DHHSの10地区に従って全米から10校余を選択し、その学校の教育内容について、目的やカリキュラム構成を、集中課程やプラクティカム等にしたがって具体的に検討・比較し実証的に論ずる予定であったが、それらについてのべる紙幅はここでは許されない。以上で一般

的な課題について論じているので、この点については機会を改めることにしたい。

参 考 文 献

- Austin, Michael J., et. al., ed., *Curriculum Building for the Continuum in Social Welfare Education*, State University System of Florida, 1972.
- Bernard, L. Diane, "Education," *Encyclopedia of Social Work*, Vol.17, pp.290-300.
- Boehm, Werner W., "The Nature of Social Work," *Social Work*, Vol.3-2 (Apr.1958), pp.10-18.
- Boehm, *Objectives of the Social Work Curriculum of the Future, The Comprehensive Report of the Curriculum Study Vol.1*, CSWE, 1959.
- Boehm, "Education for Social Work: Studies," *Encyclopedia of Social Work*, Vol.17, pp.300-305.
- Brennen, E. Clifford, "Defining the Basic Curriculum," *Journal of Education for Social Work*, Vol.14-2 (Spr.1978), pp.24-30.
- Burnford, Fran and Joann Chenault, "The Current State of Human Services Professional Education," *Human Services*, No.7, Project Share, 1978.
- Carroll, Nancy K., "Areas of Concentration in the Graduate Curriculum: A Three-Dimensional Model," *Journal of Education for Social Work*, Vol. 11-2. (Spr.1975), pp.3-10.
- Carroll, "Three-Dimensional Model of Social Work Practice," *Social Work*, Vol.22-5 (Sept.1977), pp.428-432.
- Chenault, JoAnn and William L. Mermis, *The Professional Education of Human Services Personnel*, USHEW, 1976.
- CSWE, *Statistics on Social Work Education in the United States, 1952-1980*.
- CSWE, *Manual of Accrediting Standards: For Graduate Professional Schools of Social Work*, 1962.
- CSWE, *Social Work Education and Social Welfare Manpower: Present Realities and Future Imperatives*, 1965.
- CSWE, Official Statement of Curriculum Policy for the Master's Degree Program in Graduate Professional Schools of Social Work, 1962.
- CSWE, "Curriculum Policy for the Master's Degree Program in Graduate Schools of Social Work," *Social Work Education Reporter*, Vol.17-4 (Dec. 1969), pp.25R-27R.
- CSWE, "Standards for the Accreditation of Baccalaureate Degree Programs in Social Work," *Social Work Education Reporter*, Vol.21-2, (Apr. May 1973) pp.13-16.
- CSWE, *Policy Statements on Social Work Practice and Education and Structure and Quality in Social Work Education*, 1976.
- CSWE, *Teaching for Competence in the Delivery of Direct Services*, 1976.

- CSWE, *Colleges and Universities with Accredited Undergraduate Social Work Programs*, 1981.
- CSWE, *Schools of Social Work with Accredited Master's Degree Programs*, 1981.
- CSWE, *Summary Information on Master of Social Work Programs*: 1981.
- Dea, Kay, ed., *Perspectives for the Future: Social Work Practice in the '80s*, NASW, 1980.
- Dinerman, Miriam, *Social Work Curriculum at the Baccalaureate and Masters Levels*, The Lois and Samuel Silberman Fund, 1981.
- Dolgoft, Ralph, *Report to the Task Force on Social Work Practice and Education*, CSWE, 1974.
- The Greenwood Encyclopedia of American Institutions, Social Service Organizations, Greenwood, Vol.1 and 2, 1978.
- Hollis, Earnest V., and Alice L. Taylor, *Social Work Education in the United States: The Report of a Study Made for the National Council on Social Work Education*, American Association of Social Workers, 1951.
- Kazmerski, Kenneth J., and David Macarov, *Administration in the Social Work Curriculum: Report of Survey*, CSWE, 1976.
- Levy, Charles S., *Social Work Education 1898-1955*, NASW, 1981.
- Morales, Armando and Bradford W. Sheafor, *Social Work: A Profession of Many Faces*, 2nd ed., Allyn and Bacon, 1980.
- Pins, Arnulf M., "Challenge and Change in Social Work Education," *Social Work Education Reporter*, Vol.17-1 (Mar.1969), pp.34A-34D.
- Pins, "Entering the Seventies: Changing Priorities for Social Work Education," *Social Work Education Reporter*, Vol.18-1 (Mar.1970), pp.31R-38R.
- Pins, A.M., C.A.Scott et.al., *The Current Scene in Social Work Education*, CSWE, 1971.
- Ripple, Lilian, *Report to the Task Force on Structure and Quality in Social Work Education*, CSWE, 1974.
- Sanders, Daniel S., "Developing a Graduate Social Work Curriculum with an International-Crosscultural Perspective," *Journal of Education for Social Work*, Vol.13-3 (Fall 1977), pp.76-83.
- The University of Michigan School of Social Work, *Future Directions for the Curriculum: A Conceptual Framework*, 1981.
- Bulletins of the following Schools:*
- The University of Michigan School of Social Work.
- The Florida State University The School of Social Work.
- Columbia University School of Social Work.
- The Catholic University of America The National Catholic School of Social Service.
- Boston University School of Social Work.
- University of Hawaii at Manoa College of Health Sciences and Social Welfare School of Social Work.
- The University of Chicago The School of Social Service Administration.
- University of Washington School of Social Work.
- University of California-Berkeley School of Social Welfare.
- University of Denver Graduate School of Social Work.
- The University of Kansas School of Social Welfare.
- The University of Oklahoma School of Social Work.