

研究ノート「社会福祉援助技術を伝達する方法について - II」

塩村 公子

The Literature Review on How the Social Work Skills Have Been Taught - II

Kimiko SHIOMURA

The teaching methods of social case work, applied during the period of 1918-1950's, were summarized as "growth model", concerning how to make students grow as a whole person. Learning from the direct experience was considered important, and the theory and technique of psychoanalysis were applied to assist students to grow. However, the teachers soon found their students responding to the approach with difficulty. As a result, teachers started to search for more effective and less threatening way of teaching, referring to the learning theories and/or to the group theories.

社会福祉をめぐる社会の動きと社会福祉教育

今回は1918年以降1950年代末までについて、個別援助技術の伝達方法の変遷をたどっていくが、その前に社会福祉教育のあり方に影響を与えた大きな動きとして、この間にどのようなことがあったのか簡単にまとめておく。まず、1917年にアメリカが参戦した第一次世界大戦の影響があった。さらに、1929年には大恐慌が起これ、それを克服するためにニューディール政策がとられた。1935年には社会保障法が成立した。アメリカは、1941年に第二次世界大戦に参戦し1945年に戦勝国となったが、1947年頃から当時のソヴィエト連邦との冷戦が始まった¹。

このような社会の動きに伴って起こった社会福祉教育の変化としては、前回にも述べたように、1919年に社会福祉の訓練校代表による American Association of Professional Schools of Social Work ができた²。同年、第一次世界大戦からの退役軍人の治療にかかわる精神科ソーシャルワークの訓練校がスミスカレッジに出来、1922年頃には、精神科ケースワークがソーシャルワークの専門分野として認められるようになった。そして、ソーシャルワークの中におけるケースワークの占める割合が次第に大きくなり、中でも精神科ソ-

シャルワークの方法がその中心を占めるようになった³。その後、それまで活用されてきた分野以外、つまり、非行、雇用・失業などの問題においても、ケースワークが使用されるようになったが⁴、1930年代の恐慌中には、ケースワークでは失業問題を扱うことが出来ないという議論もあった⁵。1936年の社会保障法の運営開始にともない、公的機関の職員に対して、講習会や社会事業学校への派遣などでケースワーク訓練を行うようになった⁶。1940年には社会事業学校連盟が社会福祉教育機関をすべて大学院課程とし⁷、1950年代には大学院程度の教育を行うところが全米で50校以上、博士課程をおく学校も増加した⁸。そして、教育内容の幅もソーシャルワークすべての分野を含むものに拡大されていった。

実践的教育の強調

ソーシャルワーク技術の伝達について、実践的であることにこだわり続けたソーシャルワーク教育であったが、1919年には M. Richmond が、ソーシャルワークの学校はたくさんあるが、大多数が実践による教育 - 経験から学ぶ - ということが行えていないと指摘しており⁹、それが簡単なことではなかったことが伺える。

実践的教育の強調は、J. Dewey の学習に関する考え方に影響を受けたと説明している文献がある。山崎道子によれば、Dewey の影響により当時のソーシャルワーク教育では、「暗記による学習」ではなく、「行うことによる学習」が強調され、「ソーシャルワークの大学では、実践による理論の獲得をめざし、実践現場での教育をカリキュラムの必須の部分とし、当初から一体化するように導いた。学生はスーパーバイザーの指導のもとで社会福祉施設での実習を割り当てられた。個人指導の教授法が採用されて、個人カンファレンスがスーパーバイザーと学生の間週に1度か、2週に1度のペースで定められた。」¹⁰

Dewey の教育論としては、例えば彼が1920年代に発表したものから、「在来の教育目的は、学習者の学習過程に対し外から課せられた目的であって、これは未来のための準備という考え方からきている。この考え方では、機械的な人間ができるだけで、創造的な人間は生まれることはできない。教育目的のため方は、学習者がその具体的状況で、行動の結果を予見し、この予見を、観察や実験を導くために利用するものでなければならない」という考えが紹介されている¹¹。又、志賀政男は、Dewey は「教育とは経験の絶えざる再構成」とし、反省的思考のプロセスを、1) 問題または困難があるということに漠然と感じ取る段階、さあ困ったという漠然とした不安や当惑を感じ取る段階、問題意識の発生、2) 問題の箇所はどこか、困難の性質はどんなものかを知る段階、問題の明確な把握、3) さまざまな問題解決のための暗示を整理して、解決の為の仮説をたてる段階。試案的方法の着想。4) 推論による仮説の検討の段階、5) 仮説に基づいて実際に行動して仮説を検証する段階、と整理したと解説している¹²。

ソーシャルワーク教育の具体例としては、B. Reynolds が行った1925-1937年の教育を挙げることができる。Reynolds が直接 Dewey に言及したのを見つけたことはできなかったが、次の様に語っているものがある。「ある技術を実践する為の学習は自分にとっては多くの大学で提供される教育と大変異なるものであると思われた。大学の教育は講義や読書で得た知識を貯え、それらを試験時にそのまま吐き出すことである。・・・一方、我々の目的は一般法則を理解させ学生が自分で理論を実践に適用することを考えるよ

うに指導することである。」¹³ ケースワーク教育のはじめは、経験を通じて得られる感性を訓練するべきと考え、たとえば学生を公園・駅・アイスクリーム店などへ行かせて、直接人々を観察させる方法をとった。そして、同じ状況を観察した学生のレポートを比較して、観察力を試したり、観察したこととそこから推論したことの区別について教えたりした。面接については、知らない者どうしが知り合うといった日常的な会話から初めて、これと目的をもった面接の違いについて学習するという順で教育した。その他、文化や偏見についての学習も行った。¹⁴

実習についても、9ヶ月の実習で学生が「ほとんど常勤のワーカーとして長期間配属されることでサービス機関への所属意識をもつ機会が持て、・・・そこでの仕事は、スーパービジョンと教室での議論に注意が払われることで教育的価値が与えられていた。大学は配属先の都市で学生のために毎週セミナーを開き、実習施設にはスーパービジョンについてガイダンスを提供し、学生の読書を報告書を通してフォローする責任があった。」¹⁵ と記述されている。そして、このために教員として各都市を訪問して回るが、現場のソーシャルワーカーに出会うことができる良い機会として、自分にとって大きな意味を持つものとなったと述べている¹⁶。

更に実習と授業の関係についても、学生に担当ケースを提出させて、精神科、医療、公的機関、ケースワークの各専門家それぞれにそれを検討してもらうという方法をとった¹⁷。

教育・研究・実践のバランスについては、Reynolds はスミス大学ソーシャルワーク大学院において、副学部長の職以外にケースワーク課程を担当し、2回の教室における夏期授業と9ヶ月の実習指導を行っていた。そして、学生が実習機関に配属されている9ヶ月のうち学生指導にあてる以外の期間（11月1日から5月31日まで）に、現場でのケースワーク実践を継続させながら研究活動を行った¹⁸。

Reynolds のような教育をすべての教員が行っていたわけではないだろうが、彼女の特徴は Dewey の主張と似たところが多い。学生に対しては、実習だけでなく通常の授業においても学生が一般社会や福祉現場と接点を持つように工夫している。実習は長期間であり学生はケースを担当していた。実習の記録は後の

授業に役立てられ、大学側と実習機関はセミナー、ガイダンス、実習巡回で密接につながっていた。更に教員自体も、実践を続けるような条件を作っていた。

全人的教育の必要性

以上のような実践的であろうという努力と共に、ソーシャルワーク技術の伝達は、単なる技術訓練ではなく全人的な教育であるべきだという主張が行われ、Reynolds は、ソーシャルワークは単にテクニックを伝えることではないとして、テクニックという言葉を定義している。「テクニックとは、何かをなすときの最善の方法のことである。それは、くりかえし行うことで学習され、他の同様に十分学習されたテクニックを選択することを状況が要求しないかぎり、たいした変更なく繰り返し実践される方法である。テクニックは、定型化という行為に適切であり、そこでは方法の独自性は望ましいというよりむしろ無駄である。」¹⁹ そのような見地からすると、ソーシャルワークには定型化できる手続きは比較的少なく、ソーシャルワーク専門職の技能、あるいは技術は定型化出来ない行動からなっており、従って、ソーシャルワークの伝達は、単なるテクニックの訓練ではないというのが、彼女の立場である。「ソーシャルワーカーは他の人が自分らしくなれるように、又、自分の考えや感情を表現できるように、自分の人格を使用して援助することができなければならない。・・・このためにワーカーはテクニックの訓練だけではなく、教育されねばならない。そして其の教育は全人的なものである。そして、そのアートの学習は短期間で行えるものではなく、一生続く成長の達成である。」²⁰ という主張を行っている。

前掲の解説書によれば、Dewey もその著作の中で「教育の目的は成長であり、成長以外に目的はない」と述べているが²¹、ケースワークの伝達は、単なる訓練ではなく全人的な教育が必要であると、ワーカーを個人として成長させることを第一の目標とする教育を成長モデル growth-therapeutic approach という。これ以前のモデルは、徒弟的モデル apprenticeship model といわれ、経験による学習ということで、教師がモデルとなり実践する姿を学生に見せ、学生はその観察者であり技術をそこから盗む。成長モデルでは、教師が学生の価値観や信条を人間的に成長するように変化させ、それをクライアントへのサービスの質の向上に反映させる²²。そして、その時に人間的成長を図

ための理論としてまず活用されたのが、特に精神分析理論であった。

精神分析がどのようにケースワーク教育に取り入れられたかについては、Reynolds が自身の学生の頃の思い出として述べている。彼女は1918年にスミス大学の夏期コースに参加した。そこで精神分析を教えた精神科医は、Richmond の Social Diagnosis を情報収集の見本として見事だと思うが、そこに含まれている事例の半数は、精神科医の目からみたら精神科ケースだと学生達に教えた²³。

Reynolds 自身はこの教育に対して以下のような印象をもったと想起している²⁴：

- 1) 精神的な異常は、誰にでも見いだされる機制的誇張されたものに過ぎないとするなら、特に自分が神経的な病いにかかりやすいなどと思う必要はない。安心と自信を得た。
- 2) 精神分析の文献には、ビクトリア朝の潔癖さの中で育った女にとっては驚かされるような内容が多かった。自身の性について正直であるようにと教えられたが、ペニス羨望や去勢コンプレックスなどの考えは、自分が知っているソーシャルワークにはとても適用できるようには思えなかった。これらの知識はそのような仮説で説明できるような事実があったときのためにとっておこうと思い、学んだことのほとんどすべては後に何らかの形で役立った。
- 3) キャンパスを歩いているときに、自分たちが行っていることすべてについて、非現実的だという感覚が起こってきた。それを生きている者たちにとってのつらい現実について、私たちはことばだけでそれを扱っているのだという気持ちである。人間が経験する中でも最も困惑させられる類いの病いとの実践だけがこの温室での経験の夢みたいな感じを取り除くことができるだろう。

このような教育を受けた学生達で、実習配属が陸軍病院や赤十字に配属にならずにニューヨーク慈善組織協会に行くことになった者たちは、「私たちはソーシャルワークの勉強に来たのではなく心理療法を学びにきたのに」とひどく失望したということである²⁵。

精神科ソーシャルワークの将来を大学がどのように考えていたかについては、教員の一人が Reynolds

達の卒業に際して語った内容として示されている²⁶。それによると、精神科のケースワークには、1) 精神科看護婦や心理療法的補助職のように精神科医の指示のもとではたらく心理療法のアシスタントと自分たちをみなすもの、あるいは2) 自身の専門性を発達させ、心理療法に我々自身の社会性と技術を持ち込み、独自でしかも同盟的な専門家として精神科医の横に位置づけるもの、という2つの可能性があるとされている。しかし一方であまり精神分析の知識を医師達の前でひけらかさないようにという注意も受けている²⁷。

精神科ソーシャルワーク教育の中で精神分析学が大きな影響を与えたことが、以上の例からも顕著だが、ケースワーカーの中にはこれまでの方法を全否定し、精神分析のみに価値を見いだした者もあった。1935年の会議で、G. Marcus が「今日のソーシャルワークの地位」について報告し、これまでの方法をすべて無目的、無計画な気まぐれとして却下しようとした。そして精神分析が導入されてはじめてソーシャルワークが科学的な基盤にたったものとなったと述べた²⁸。

そして、精神科ソーシャルワークだけではなく、他の分野のケースワークにも精神分析が影響を及ぼし、それまでケースワークは、援助の対象としてユニットとしての家族（一義的には経済ユニットとしての）に注目していたものから、一人の人格としての個人にその視点を移すという変化がおこった。そこでは、診断にとってまず重要なのは、彼内部の状態と能力評価であって、クライアントの経済状態はその次とされた²⁹。

精神分析学の影響下にあるケースワークの技術伝達では、ワーカーの教育は、手続きの規則を学ぶことではなく、ワーカーの理解と個人的な成長にかかっているとされた³⁰。そして、教員は学生が自身の生育歴と現在の行動／態度のパターン（必ずしも学習上のこととは限らない）を結びつけて洞察し、気づきを深め、葛藤のすべてを解決するわけではないが、それを認知し取り扱うことによって成長していくということを期待した。その援助の為に、学生に対し教員は批判的な態度をとらず受容していくということが強調された。このアプローチにおいて、学生自身がケースワークを自分に適用されることで、ケースワークについて考え、感じ、生きる能力を育て、それを他人に使用することにためらいを感じる事がなくなるということも述べ

られている³¹。このように学生は自らケースワークの対象となることによって、ケースワークの技術を体得していくことが期待されていた。

これらの目的の為に、ケース記録とスーパービジョンが活用されたが、そのケース記録は教育用に編集され、1) 状況についての記述、2) 実践過程についての注意深い概略、3) 正直に述べられた結果、4) なぜそれぞれのステップがとられたか、他の選択肢とそれらが採用されなかった理由に関する議論、が含まれるべきであるとされた³²。

精神分析の影響からの脱却

一方、Virginia P. Robinson のように、Freud の精神分析理論の影響について批判した者もいた。彼女が、1931年に Otto Rank の影響のもとにこの批判を博士論文として提出した時には、精神分析一辺倒になっていたソーシャルワーク界に大きな衝撃を与えたとされている³³。

その後、こうした批判や大恐慌等の社会の変化を経て、ケースワーク教育が精神分析の手法をそのまま適用することは次第に少なくなっていった。例えば、精神科ケースワークに重点をおいていたスミスカレッジにおける講義も、ケースワークの定義をセラピーに似たコンサルテーションだけに限定することはしないで、学生をソーシャルワークすべての分野のために教育しようとし、公的扶助機関を責任範囲のなかに含めるようになった³⁴。差し迫ったニーズをもっている人に何も与えることが出来ない時に、ケースワークは何をすべきか、ただ話を聞いて、来談者が共感的な相手に話すことで少しでも救われるのを期待するのか、受け身に話を聞くという何年もの間ケースワークの間で流行っていたやり方で良いのか、などの疑問を持たれるようになったからである³⁵。

又、ソーシャルワーク教育について論じた文献の中には、実践重視／成長モデルで学生が経験する学習過程でおこる困難をいかに乗り越えるかということに関する記述が多くみられるようになる。ここでは、ReynoldsとTowle の文献をとりあげる。

Reynolds は、1963年の出版物の中で、先に具体例として挙げた実践重視の教育法 ―学生をまず現実に曝し、学生自身の感性を通して、そこから考察を深め

させることによって全人格を成長させることで実践への準備とする。が、学生には不満をもたらしたとし、当時スミスカレッジに集まってきた学生達は、当大学の、トップクラスの教育に引かれて集まってきた勉強家たちであり、必ずしもそうした学生に適した教育方法ではなかったと反省している。そして自身のこの教育理論は、教師としての自身の力量が乏しかったこと、又、自分自身のそれまでの体験に大きく影響された誤ったものであったと振り返った³⁶。そして、この内容はすでに1942年の出版物の中に盛り込まれている：

- 1) 「学習というものは、人生の一部であって単なる人生への準備ではない。生活が全人格を含むものであると同様、学習もそうである。」³⁷ とし、そもそも誰かが何かを学習しようと思うのは何故なのかという学習動機について考えている。そして、学習はその努力をしたいという思いとそれへの抵抗の2要素を持つとした³⁸。
- 2) ソーシャルワークの学習とは、講義や読書から得た知的な概念を経験に置き換えなければ本当ではないとする³⁹。なぜなら、何かを知ることとそれで何かができることは異なり、ソーシャルワークの学習では、何かができるようにならなければいけないからである。その為、ソーシャルワークの教育は学生を新しい経験に晒すが、その時学習への抵抗が起こる⁴⁰。
- 3) しかし、学習への抵抗も反応全体の一部にすぎない⁴¹。従って、教師の仕事の一つとして、学生を新しい経験に晒すときに新たな学習の衝撃を和らげることが挙げられる⁴²。そのための様々な工夫として、例えば、教室での教育をプロジェクトと講義・読書のバランスのとれたものにすることによって、単に学生が話を聞いたり観察したりというところから、自身で実際に行ってみる危険を冒すようになる準備が速やかになる⁴³。又、授業にグループを活用し、教室での授業を討論グループとすることで、ケースワーク概念を適用・テストし、尚且つ、クライアントへの責任のない「実験室」とする⁴⁴。そしてグループを作る際は温かな受容的雰囲気を作り出すことが必要である⁴⁵。
- 4) 学習には諸段階がある。ワーカーの成長に従ってワーカーとクライアントの関りをみることを媒介にワーカー自身に関心を移していくが、初

期には自意識を刺激しないよう注意するべきであり、記録も、初期には簡単に、しかもプロセスではなくクライアントに注目したものにするべきである⁴⁶。

- 5) 学生は知的にも感情的にも抑制されていて、工作上必要となる感性が自由ではない。生徒の抑圧された恐怖と堅さを開放し、彼らが恐れなく自身の創造的なアイデアを表現することが出来るようになる教育方法が必要である⁴⁷。知的な質と共に感情を目的意識的に使用するという共通点から、芸術家の教育が参考となる。ソーシャルワークはアートである⁴⁸。
- 6) ケースワークを教える場合には、その為の新たな学習が必要である⁴⁹。

一方、S. Towle は、専門職の教育一般との関わりの中でケースワーク教育を捉え、*The Learner in Education for the Professions* で、専門職教育の目的を5つにまとめている⁵⁰：

- 1) 学生の中に科学的に調べようとする精神を成長させ確立させること⁵¹
- 2) 適切に考え行動できるように学生の感情と態度を育てること⁵²
- 3) 目的をもった協働関係を作り維持する能力を学生の中に育てること⁵³
- 4) 社会的な関心と社会的良心を育てること⁵⁴
- 5) その専門職が機能している社会における専門職の立場 - 民主主義を尊重する - に学生を導くこと⁵⁵

学習に関する理解としては、ソーシャルワーク教育では今まで教育心理学の知見を活用してこなかったが、教育心理学が注目してきた学習の情緒的要素は、認知能力に役立ったり障害になったりするので、ソーシャルワーク教育においても重要であるとし⁵⁶、学習に伴って起こる不安について考察している⁵⁷：

- ・ ソーシャルワークの学習がストレスに満ちているのは、ソーシャルワークが感情に深く関わる仕事であるためとされてきたが、学習自体に内在する主要な要素としての感情的な部分については、十分にこれまで認知してこなかった。学習者が感情的にも関わらなければ、態度変容を起さすような学習は起こらない。

そして、学習を Freud 派の自我発達についての説

明との関係で論じつつ、一方、精神分析の影響を受けたケースワークを教育にあてはめていた時代とは異なり、次のように明言している：

- ・ ここで自我の発達について詳細に述べたのは、教育者が学生の生育歴を知らなければならないとか、大学が学生予定者の臨床的調査を行うのが正しいというためではない⁵⁸。
- ・ 学習過程における困難に対する学生の正常な適応反応は、神経症患者が面と向かうことができない葛藤にたいする防衛と混同してはならない⁵⁹。

更に、学習の促進要素については、学生が学習に持ち込んで来るもの、知識、学習体験の順序よい構造、学習者と教育者の関係性があげられているが⁶⁰、ここでも、学習者と教育者の関係性にのみ比重を与えることなく、また、子供と大人の学習の違いを意識して、一般に学習を促進させるといわれている教育者との「同一視」ということについて、それはある種の不安は減少するが、学習の統合を妨げる可能性のある別種の不安（自立 vs. 依存）を引き起こすのであって、「同一視」を学習の促進要因として位置づけることについて注意を促している⁶¹。

教育者と学習者との人間関係に注目するだけでなく、個人の態度は生涯にわたり家族や他の集団内の関係を通じて形作られるので、再教育（それまでの態度の変化をもたらすもの）を受け入れられるようにする為の効果的な方法の一つは、個人が所属感を持つ「イングループ」を作ることであり、K. Lewin の「再教育の過程は基本的には文化を変えるのと同様な課題を達成しなければならない」ということばを引用している⁶²。

Lewin は、グループ・ダイナミクスという言葉を最初に使用したことや、「場の理論」、「独裁的なリーダー vs. 民主的なリーダー」などの研究で有名であるが、特に民主的なリーダーについては、「多くの実験的な研究を行い、人間の行動を変容させ、改善させるには、高圧的な指示よりも民主的な集団決定によるほうが、はるかに効果的なことを明らかにしていった」。1940年代にはグループ・ダイナミクス研究センターを創設し、集団に関する多くの研究を続け、数々のワークショップを開いた。また、その経験をもとに人間関係の改善や他者への感受性を高めるためのTグループを作り、ここからさまざまなグループワークが広がっ

ていったと説明されている⁶³。コーニンによれば Lewin は「グループにまとまっている個人を変える方が、個々に人を変えるより容易である」⁶⁴とも述べている。

Towle は、その他にも、ケースワーク教育がソーシャルワーク教育全体に貢献できること、また、ケースワーカーもソーシャルワーク全体に目を向けるべきことに言及している⁶⁵。更に、ケースワーク教育の中で何を教えるべきか⁶⁶、また、そのためにはどのような事例や文献をどのように選択し、漸次その内容が深まりまた積み重なって効果をあげていくように順序だてるか⁶⁷、教員間の協力や教員自身の準備⁶⁸、教室における授業・課題・試験⁶⁹、にまで言及している。

まとめ

1918年以降1950年代末までの個別援助技術の教育方法を概観してみると、前回からのテーマとして実践的訓練かアカデミックな教育かという相克に加えて、単なる実践の強調ではなく、何らかの理論に基づいた効果的な方法が模索されていくようになる。そして、その目標はいわゆるテクニックを伝えることではなく、学生を全人的に成長させることと理解された。ケースワーク教育における実践の強調には Dewey の教育理論の影響が伺われ、その方法については、精神分析の影響を受けたケースワークを学生に対して行うことによって学生の全人的な成長を図るというモデルが多く採用された。しかし、これらのアプローチが学習に対する抵抗をひき起すことが反省され、ケースワークと教育を区別し、学習の諸段階やグループ力動の理解を活用していくという変化が起こった。

現在のソーシャルワーク教育との関連を述べれば、現在においても、アカデミックな研究を重視する立場から、学習者を「いきなりプールに投げ込んで泳ぎを覚えさせる」方法まで、様々な教育方法がとられている。又、学習者の人間的な成長が大切だということから、教員・スーパーバイザー・現場の指導者が学習者の相談相手やセラピストに近い役割をとったり、自己覚知を迫るような場面もある。そしてこれらは、過去のソーシャルワーク教育の歴史から学び共有された指針によってではなく、個々の教育者の経験や直感に頼って「気まぐれ」に行われていることが多い。今後は、より効果の上がる教育法を模索しそれらを共有していくことが、現在のソーシャルワーク教育には必要であ

ろう。

尚、この研究ノートをまとめるに当たり、ここで使用したケースワーク関係の主たる文献については原著をあたったが、その他関連分野についての文献は解説書を利用したことを、限界として特に記しておく。

- 1 歴史的背景については、一番ヶ瀬康子、「アメリカ社会福祉発達史」、光生館、s 4 6、巻末年表を参考にした。
- 2 Frank J. Bruno, *Trends in Social Work 1874-1956, A History Based on the Proceedings of the National Conference of Social Work, 2nd Edition*, (New York: Columbia University Press, 1957)、pp. 142-143.
- 3 Ibid., p. 284.
- 4 1929年には、ミルフォード会議の結論が Social case Work : Generic and Specific として出版され、ケースワークはどの分野で使用されるものも基本的には同じ技術と知識を基盤とすることを確認した。
- 5 Frank J. Bruno, p. 287.
- 6 一番ヶ瀬康子 p. 213.
- 7 Ibid., p. 221.
- 8 Ibid., p. 268.
- 9 Mary E. Richmond, "The Long View - A portion of an address to the Junior League of New York City delivered at a meeting called in 1919 to discuss a plan of training volunteer workers for the New York Charity Organization Society", Joanna C. Colcord & Ruth Z.S. Mann, ed., *The Long View - Papers and Addresses by Mary E. Richmond*, (New York: Russell Sage Foundation, 1930), p. 473.
- 10 山崎道子、「ソーシャルワークのスーパービジョン - 歴史的発展過程から - 」、ソーシャルワーク研究、Vol. 7, No. 3, 1981, p. 152.
- 11 田浦武雄、「デュイとその時代」、玉川大学出版部、1984、pp. 89-90.
- 12 志賀政男、「授業方法の理論と技術」、梓出版、1993、p. 31
- 13 Bertha C. Reynolds, *An Uncharted Journey*, (New York: The Citadel Press, 1963), p. 86.
- 14 Ibid., p. 87.
- 15 Ibid., pp. 86-87.
- 16 Ibid., p.95.
- 17 Ibid., p.89.
- 18 Ibid., p. 98.
- 19 Bertha C. Reynolds, *Learning And Teaching in the Practice of Social Work*, (New York: Farrar & Rinehart, Inc., 1942), pp. 51-52.
- 20 Ibid., pp. 52-53.
- 21 田浦武雄、p. 90.
- 22 Wijnberg, M. & Schwartz, M., "Models of Student Supervision: the apprentice, growth , and role systems models" *Journal of Education for Social Work*, 13(3), 1977, pp. 107-113.
- 23 Bertha C. Reynolds, *An Uncharted Journey*, p. 60.
- 24 Ibid., p. 59.
- 25 Ibid., pp. 61-62.
- 26 Ibid., p. 62.
- 27 Ibid., p. 62.
- 28 Frank J. Bruno, p. 285.
- 29 Bertha C. Reynolds, *An Uncharted Journey*, p. 60.
- 30 Grace Marcus, "How Casework Training May Be Adapted to Meet The Workers' Personal Problems," *In Proceedings of the National Conference of Social Work*, (Chicago: University of Chicago Press, 1927), p. 387.
- 31 Ibid., p. 386.
- 32 Frank J. Bruno, p.189.
- 33 Bertha C. Reynolds, *An Uncharted Journey*, p. 120
- 34 Ibid., p. 193.
- 35 Ibid., p. 138-139.
- 36 Ibid., pp. 87-89.
- 37 Bertha C. Reynolds, *Learning And Teaching in the Practice of Social Work*, p. 57.
- 38 Ibid., pp. 57-58.
- 39 Ibid., p. 306.
- 40 Ibid., p. 144.
- 41 Ibid., p. 67.
- 42 Ibid., p. 144.
- 43 Ibid., p. 146.
- 44 Ibid., pp. 149-150.
- 45 Ibid., p. 161.
- 46 Ibid., pp. 238-241.
- 47 Ibid., p. 160.
- 48 Ibid., p. 160.
- 49 Ibid., p. 306.
- 50 Charlotte Towle, *The Learner in Education for the Professions*, (Chicago: The University of Chicago Press, 1954).
- 51 Ibid., pp.6-8.
- 52 Ibid., pp. 8-9.
- 53 Ibid., pp. 9-10.
- 54 Ibid., pp. 10-16.
- 55 Ibid., pp. 16-21.
- 56 Ibid., pp. 23-25.
- 57 ibid., p. 43.
- 58 Ibid., p. 85.
- 59 Ibid., p. 89.
- 60 Ibid., pp. 134-135.
- 61 Ibid., p. 141-142.
- 62 Ibid., p. 47.
- 63 武井麻子、春見静子、深澤里子、「ケースワーク・グルー

- ブワーク」、光生館、1994、pp. 95-97.
- 64 Robert K. コーニン編、「ハントフック・クループワーク」、岩崎学術出版社、1989、p 218
- 65 Charlotte Towle, pp.233-246
- 66 Ibid., pp 247-280
- 67 Ibid., pp 281-330
- 68 Ibid., pp. 331-356.
- 69 Ibid , pp. 357-394