

# 談當前社會工作專業課程之 問題與改革

沈慶盈

## 壹、前言

一九五〇年代末期開始世界性的教育改革運動，導致了學校制度與課程的改革。當時的課程改革是要把現代的科學與技術納入傳統的學科結構之中（鍾啓泉，民八〇）。直至今日，課程改革仍在持續進行，而改革的主要趨勢包含：（一）課程的多樣化：專題選修課程增多；（二）課程的鄉土化：社區、生活及勞動體驗等課程的開發；（三）課程的個別化：運用科技（如電腦輔助教學）提供學生個別的教学目標、教材與方法等；及（四）課程的綜合化：以合作教學方式進行不同學科的整合（鍾啓泉，民八〇）。美國的社會工作教育也在一九六〇年代末期開始進行變革（徐震，民六五；引自林萬億，民八九）。而臺灣的社會工作教育雖然自始就存在著知識移植的水土不服及實務與教育界缺乏交流兩大問題（陶蕃瀛、簡春安，民八六），

使得社會工作教育所培養學生的專業能力常常不符合實務界的需求與期待，但課程改革的議題卻直到最近才逐漸受到重視與討論。

在實務工作方面，由於人口及家庭結構的變動，加上貧富差距擴大，各種社會問題層出不窮，使得我國的社會福利系統日漸複雜，許多新興的福利服務領域受到重視，各類的社會福利機構亦相應設立（劉香梅，民八六），以便提供不同的服務給需要的對象，因此對於社工專業人力的需求大增。而隨著國家經濟的發展與政治的民主化，民眾在意見的表達與公共事務的參與上都有大幅的提升，社會福利的議題在政治上的能見度升高，對於服務績效責任（accountability）的要求也逐漸成爲一種必然的趨勢。在這些因素的影響下，許多社工員面臨了前所未遇的複雜社會問題或跨入陌生的服務領域，需要一段摸索、適應與整理實務經驗的時間，而教育單位在反應社會需求的速度上又向來較緩慢，在實務上能夠提供的協助較少；但在績效責任的要求下，社會工作者所具備的專業能力逐漸

受到質疑，連帶地，社工教育單位所培養的學生是否具備足夠能力的議題亦浮上檯面。

在社工教育方面，民國八十六年通過了社會工作師法，將社工專業助人者納入國家體制認可的範圍之內，使得一個社工師所應具備的專業能力及其評鑑的標準引起廣泛的討論，而社工師考試科目的訂定亦自然促使各社工相關科系進行課程的修訂。此外，教育部對於高等教育的開放促使許多大專院校新設立社工相關科系，還有些學校申請設立二年制或三年制課程的學士班，使得有些專家學者擔憂國內社會工作的專業水準將更行降低，甚至有去專業化的可能。這些因素使臺灣社會工作教育改革的呼聲在近幾年才受到較多的重視，並開始公開討論社會工作教育專業課程的內涵。

專業課程的修訂是一個連續不斷的歷程。Pinar, Reynolds, Slattery 和 Taubman (1995)認為教育課程應是一種移動的形式，必須不斷地被批評、評量、重整與重新闡述（引自 Markward & Drolen, 1999）。目前臺灣社會工作相關科系每年多少會進行課程的檢討，只不過變動的幅度皆不大。近幾年所舉辦的有關社會工作教育或課程的學術研討會有增多趨勢，臺灣社會工作專業人員協會亦曾邀請各系主任與教師進行社會工作專業課程的分組討論，但因學術界對於社會工作課程的具體改革方向仍不明確（林萬億、呂寶靜、鄭麗珍，民八七），仍未見明顯成效。較具體的成果則是實踐大學社會工作學系在民國八十八年進行大規模的課程修訂，並於八十九學年度開始施行。本文之目的即在於討論當前社會工作專業課程的適當性，並

建議進行社會工作專業課程改革的步驟與重點，以供未來發展社會工作專業課程之參考。

## 貳、當前社會工作專業課程的適當性

課程(curriculum)的概念極為複雜。黃炳煌(民八四)界定課程為：「學生在學校或教師指導下所從事的一切學習活動或經驗」(頁三三)。王文科(民八八)綜合不同學者的觀點，指出課程是：(一)欲實現的學習目的、目標或成果的敘述；(二)所要教授的科目與教材；(三)接受教育者所獲得的一切經驗；及(四)為接受教育者所提供的有計畫的學習機會。就以上觀點而言，在規畫社會工作專業課程時，需考量社會工作教育的目標，亦即如何養成優秀的社會工作人員。其次，社會工作相關科系所排定的必修與選修科目及其所使用教材必須能涵蓋社會工作專業的內容。第三，學生在受教育的過程除了應能學到與未來工作有關的知識與技能外，並應能培養對專業的認同。最後，課程計畫應顧及學習者的角色與需求，提供符合學生期待且是其能夠掌握的學習機會。本節將討論當前的社會工作專業課程是否符合上述課程的概念。

### 一、社會工作專業課程是否能反應所欲實現的學習目標？

當前的社會工作專業課程是否能培養優秀的社會工作人員？如

果社工系畢業的學生在實務工作上不符合機構的期待，則當前社會工作專業課程就可能有問題。至於其問題是否出在社會工作課程未能明確反應社會工作學系欲培養社會工作人才的目標？作者以為，大多數的文獻皆指出專業人員會認同其專業，較不會認同其工作機構或其它專業。而林萬億、呂寶靜、鄭麗珍（民八七）所主持的研究指出目前社會工作與社會福利學術機構的師資與研究人員的學門背景相當複雜多元，在一六〇位師資的最後學歷中是屬於社會工作、社會福利或社會政策的只佔五一·二五％。林萬億等人認為社會工作、社會福利或社會政策師資不足會明顯地影響專業認同，換言之，約有五成的師資在其原有專業的影響下，是否會認同培育社工人才的目標或在教學的過程中能否培育社會工作人員不無疑問。但是各科系的課程一般是由所有教師共同規畫，可見當前社會工作課程是否能實現其所欲之目標是需要進一步檢驗。

## 二、社會工作課程的科目與教材是否涵蓋應有的內容？

當前社會工作課程的必修與選修科目及其所使用教材是否適當是最常被討論的問題。社會工作課程應涵蓋哪些內容？林萬億等人（民八七）認為社會工作教學與研究的範圍應包含六類：（一）人類行為與社會環境；（二）社會福利政策與服務；（三）社會工作實施方法：直接（微視）與巨視方法；（四）社會工作研究；（五）社會工作實習；及（六）社會工作實施領域，包括：家庭社會工作、兒

童福利、青少年福利、學校社會工作、健康照護、心理衛生、工業社會工作、老人福利、殘障福利、犯罪矯治、少數民族福利、公共福利服務及軍隊社會工作等十三類。美國社會工作教育協會（CSWE）在11002所公佈的社會工作基礎課程內容則分為八類：（一）價值與倫理；（二）多元的人群背景；（三）危機人口群及社會和經濟正義；（四）人類行為與社會環境；（五）社會福利政策與服務；（六）社會工作實務知識與技能；（七）研究；及（八）社會工作實習。比較兩者之內容，美國社會工作教育協會的課程內容除了多了一項價值與倫理之外，與林萬億等人的分類並無顯著差異。

基本上，當前各社會工作相關科系所開設之專業科目（沙依仁，民九〇）大致皆可歸到各類之內，然此並未能保證其內容的涵蓋性適當。如果從臺灣社會工作知識向來水土不服或從教育單位的反應趕不及社會問題變遷快速等角度來推論，當前社會工作相關科系所開設之授課科目與教材的適當性恐有疑義。事實上，已有許多專家學者提出調整或改革社會工作專業課程的看法，例如，Reisch 及 Gorin（2001）認為當前社會的貧富差距擴大且工作大量減少，但是大多數的社會工作學生並不瞭解經濟如何發展與運作，是很難教導學生如何去追求經濟與社會正義，所以 Reisch 及 Gorin 建議社會工作學院應進行顯著的課程調整，整合總體經濟的概念，以教導學生有關就業勞動市場的轉變對社會的影響及就業法令、規範和工作本身對社會文化的顯著影響。沈慶盈（民八九）認為社會工作者容易接觸到令人感傷的情境，加上受服務對象往往容易退縮且社會支

持較貧乏，使得社會工作者在服務的過程中常會遭受挫折，因此應加強對學生自我強度的訓練以增強其自我強度與挫折容忍力，使其能堅持服務人群的職志。Kopds & Gustanssan (1996) 根據文獻指出法令知識較佳的社工員是較有效的倡導者，因此認為社工專業課程應使學生了解法令對社工實務、社工員角色、社工員責任及案主權利的影響。Kropf (1996) 認為失能老人人口群並未受到應有的重視，因此建議將有關失能老人的內容併入社工專業課程。Nichols-Casebolt、Figueira-McDonough 和 Netting (2000) 則認為應將女性知識融入社工課程。這些建議在某方面皆反應社會工作專業課程涵蓋性不足的問題。

不過，社會工作的早期發展深受社會學、精神醫學和心理學理論的影響，而隨著社會工作服務領域的擴展又進一步吸收人類學、社會心理學、政治學、經濟學、法律學、犯罪學、公共衛生及公共行政等學科的知識與理論，使得社會工作的知識基礎非常多元化(沈慶盈，民八九)，因此許多專家學者也早就體認到社會工作專業課程的內容已經飽和，像 Kropf (1996) 及 Kopds 和 Gustanssan (1996) 雖建議調整社會工作課程，但並不建議加開一門新課，而是將其融入原有之基礎課程之中。作者亦認為社會工作專業課程涵蓋性的問題並非是因爲開課科目不足所造成，像實踐大學社會工作學系在八十九學年度修訂後之必修科目有二〇門(含實習)共六三學分，選修科目則多達五五門共一二〇學分(沈慶盈，民九〇)，還是有部分專家及學生反應該系課程雖多，但在某些領域之課程仍有不足。

至於造成社會工作之課程內容涵蓋性不足之原因，一般而言，大學課程之安排往往會受各系師資背景與研究領域的影響，而即使相同學門背景的教師對於專業課程架構的看法也不會一致，本就難以在專業課程規劃的見解方面取得共識，更何況當前臺灣社會工作相關科系的師資背景相當多元卻又普遍不足(林萬億等人，民八七)，因此在遷就現有師資專長的狀況下，不易有一完整性之規劃。此外，大學課程之授課內容與教材爲了維護教師的學術自主，往往由授課教師自行決定，然而社會工作的服務領域非常廣泛，不同領域所需的知識與技能卻有其重複性，可是不同科目的教師之間卻很少就課程內容事先進行協調整合，因此可能會造成有些課程內容在不同科目重複出現，有些重要內容或概念卻又未曾被教導的缺點。

### 三、社會工作學生在受教育的過程是否能培養對專業的認同？

Bloom (1964, 引自歐用生，民八八) 將教育目標分成認知、情意與技能三個領域，其中情意目標強調態度、價值與品格形成。Eisner (1979) 將課程分成外顯課程、內隱課程或潛在課程和空無課程三類(引自王文科，民八八)。外顯課程係將課程目標與內容以文字敘述出來的課程，主要顯現在各系對教育目標的陳述及必修、選修科目的安排，包括各科目規定的授課時數與學分數。內隱課程則指教師在授課過程中雖未明顯提示，卻已教給學生的內容，一般多指態度與價值領域。空無課程則是教師或課程委員經考慮後



加以排除的內容。由此可見，社會工作課程應能培養學生的專業價值、倫理與對專業的認同。

有關價值、倫理與專業認同的重要性早已受到重視，像美國社會工作教育協會就將社工價值與倫理明訂為基礎課程內容之一。一般而言，學生會從學校的制度、組織方式、社會過程和師生互動等方面接受沒有顯現出來的價值（鐘啓泉，民八〇），例如教師如果在課堂上多談從事實務工作的愉悅，其所傳達的訊息可能是社會工作是有價值的、重要的、充滿樂趣的。反之，如果教師在課堂上批評學生就讀社會工作是一種錯誤的選擇，或總是擔憂學生畢業後的出路問題，其所傳達的訊息則可能是社工專業是沒有價值的，不被社會認可的。又如果教師在課堂上批評受服務對象大多數是懶惰且依賴社會的廢物，其所傳達的訊息則是這些服務對象的價值不如他人。

Knight (2001) 調查一九四位大學部及碩士班一年級的社會工作學生，結果顯示大多數學生會將教師當作社會工作專業人員的典範。沈慶鴻（民九一）在調查國內一八〇位社會工作系四年級學生並訪談其中的二二位後，指出教師、畢業校友及實務界之社工員如過早或提供過多個人對社會工作的負向經驗或情緒，容易導致學生提早做遠離社會工作生涯的決定。這些研究亦皆驗證了情意或潛在課程的重要性。不過，沈慶鴻（民九一）的研究亦發現大學生在大一時對社會工作的專業歸屬感、工作投入與生涯承諾與其在大四時的專業歸屬感、工作投入與生涯承諾並無顯著差異。換言之，在大一剛入學時對社會工作有興趣且想從事相關工作的學生到其要畢業

時仍然有興趣且要找相關工作；而在大一剛入學時就對社會工作沒有興趣且未來不想從事相關工作的學生則到其將畢業時也仍然沒有太大改變。此結果則反應出學生經過四年專業教育之薰陶後，對專業認同的程度卻無顯著增加，可推知當前社會工作課程在培養學生專業認同與興趣上可能有待加強。而究其原因，從林萬億等人（民八七）未將社會工作價值與倫理列為社會工作教學與研究範疇及絕大多數社工系未開設價值與倫理課程（沙依仁，民九〇），可推測目前臺灣社會工作界可能忽略價值、倫理與專業認同的重要。

至於臺灣社會工作學界為何忽略價值、倫理與專業認同的教育目標？作者以為價值與倫理是屬於情意或潛在課程的範圍，換言之，身教應比言教重要，因此即使是開設價值與倫理課程也不見得就能提昇學生的專業認同。而在當前教師之評量與升遷首重學術表現而不重教學與服務成效之下，教師可能忽略應提供學生實務工作典範的職責。此外，許多教師可能本身就不認同社會工作專業，更是無法成為學生學習實務工作的典範。

#### 四、社會工作課程計畫是否能提供學生適當的學習機會？

早在一九四〇年代就有學者強調學習者期待的重要性，並建議讓學生參與課程計畫與評鑑的工作，以便能提供接受教育者有計畫的學習機會，包括科目中心課程、能力本位課程、價值澄清經驗課程及學習者能掌握意義的學習環境等（王文科，民八八）。從學習機

會的內涵來看，其具體的呈現是各科系在進行課程計畫時是否會為學習者提供整套的學習經驗。換言之，對專業課程中所開設的各門科目是否能系統地回答下列問題：「（一）為什麼我們教這而不教那？」（二）什麼人應該接觸什麼知識？」（三）支配教學材料（或教學內容）選取的規則是什麼？」（四）為了形成連貫的整體，課程的各部分之間的關聯性如何？」（Kliebard, 1977，引自王文科，民八八：一一—一二頁）。上述問題基本就是課程規劃的問題，更具體而言，學生應學到的整體專業知識為何？這些知識如何切割成為不同的科目？哪些是核心或必修科目？怎樣的學生該選修哪些課程？各科目的內容之間如何區分與協調以避免重疊過多或遺漏？最重要的是，學生在學到被分割的知識之後，如何再將其整合成一個完整的專業知識？畢竟社會工作是一個應用的學科，如無法整合又如何有效應用？而在社會工作教育的設計上，除了在課堂上訓練學生的獨立思考與整合能力外，協助學生整合知識的機制主要是社會工作實習，因此實有必要探討社會工作實習是否能提供學生適當的學習機會。

Skolnik, Wayne, 和 Raskin (1999) 調查不同國家的社會工作課程有關實習的安排，結果發現幾乎所有的受訪者皆認為協助學生整合理論與實務是教育上的主要挑戰。沈慶盈（民九〇）的研究亦發現有些個案管理員的督導表示個管員在評估個案或解決問題時，連結理論與實務的能力最弱；而社工人員亦自認其在提供早療服務時，最弱的是社會工作理論與處遇模式的知識及應用理論來發展適

當處遇計畫的技能。沈慶盈認為社會工作人員無法將個案經驗與理論加以融合的主要原因是其缺乏獨立思考與整合知識的能力。而根據作者數年來參與社福機構評鑑的經驗，有些機構社工員的個案記錄確實未能反應其應具備的社工專業。機構社工員的專業不足導致實務界對教育界的批評。事實上，社工教育單位將學生送至機構實習，但因學生人數眾多，在事先未能嚴格篩檢機構，事後又未能與機構密切合作之下，很有可能無法提供學生適合的學習環境與機會，使得學生未能學得整合理論與實務的能力。而學生畢業後進入機構，成為新一代的實習督導，社工專業也在此種循環中難以有效提升。

## 參、社會工作專業課程之改革程序

在上述的討論中，作者指出當前社會工作專業課程並不完全符合一般課程的概念。至於問題的產生，作者認為是因國內社工科系很少有系統地進行課程規劃與設計，而其解決之道則是進行社會工作專業課程之改革。

許多教育專家學者針對課程規劃、課程發展或課程改革所提出的模式很多，在此並不多加贅述。黃炳煌（民八四）比較國內外學者有關課程發展的模式之後，發現所有的模式皆有規劃（或計畫）、設計與實施三個階段，其餘階段則各家說法不一。黃政傑與游家政（民八二）提出一個成人教育課程規劃模式，但其內容可適用於一

般之課程發展。該模式之程序包括：(一)計畫，(二)設計；(三)發展；(四)實施及(五)評鑑等五個階段。根據黃炳煌(民八四)的看法，計畫階段主要偏重外部因素的考量，如課程修訂委員會之成立與時程的安排等，而此階段的一項重要工作是進行需求評估；設計階段則是考量內部要素以進行細部規劃，如訂定課程目標、科目數目、科目名稱及時數、必選修之決定、授課年級之安排等。至於發展階段的工作是研訂授課大綱、選編教材、發展教學活動等；實施階段則是實際進行教學與評鑑學習成果；評鑑階段則是著重於評鑑整體課程方案的成效(黃政傑、游家政，民八二)。

教育專家學者所發展的課程規劃或發展模式應是社會工作課程改革可以依循的程序。由於臺灣目前有關課程的發展與實施階段的工作向來是由授課教師自行負責，不在本文加以探討。以下茲針對社會工作專業課程的計畫與設計進行討論並提出建議。

## 一、課程計畫

黃炳煌(民八四)認為課程計畫應依循：(一)民主性，(二)前瞻性，(三)整體性，(四)代表性(有各方代表參與)，(五)可行性及(六)效率性等原則。黃政傑與游家政(民八二)認為在課程計畫階段應考量相關理論與法令，邀請機構代表、學校代表、授課教師代表、學生代表、專業組織代表、課程專家、學科專家等成立課程規劃委員會，評估社會需求、學校或科系需求及學生需求與特質，分析經費、師資、場地、設備與學費等可能影響因素，然後確立工作計畫。

在以上工作中，尤以評估學生的動機與需求為必要項目。

然而社會工作專業課程的發展往往略過規劃階段，並未進行需求評估的工作，因此對社會變遷不夠敏感又無法掌握學生需求，可能違背課程規劃所應依循的原則。就目前而言，國內有些相關研究曾從某些層面探討社會、社福機構或學生的需求(如蕭英玲、沈慶盈，民九〇；沈慶鴻，民九一)，但並無專為課程計畫而進行的研究或文獻整理，這應是社工教育界在進行課程改革的同時，可以加強努力的方向。

## 二、課程設計

黃政傑與游家政(民八二)說明設計階段的任務為設計課程方案與設計課程實施方案，本文只探討設計課程方案的部分。設計課程方案的主要工作為：(一)成立「課程規劃小組」，(二)確立課程的具體目標，(三)選擇課程領域、科目或主題，(四)設計各領域、科目或主題的時數及順序，及(五)評鑑、修正及確定課程方案(黃政傑、游家政，民八二)。黃炳煌(民八四)認為課程設計富有專業性，應由課程學者、學科專家及教師代表進行；黃政傑與游家政(民八二)雖認為不一定要成立課程規劃小組，但建議其成員可邀請機構代表、學校代表、授課教師代表、學生代表、課程專家、學科專家及諮詢人員等參加。在社會工作方面，林萬億等人(民八七)則建議由「臺灣社會工作專業人員協會」發起課程標準的界定工作，但其認為參與人員應以社工教育界人員為主，在參與人員方面似可加廣。

在許多課程規劃或發展模式中，確立課程具體目標皆是一個重要的工作，而目標的訂定往往是依據需求評估的結果產生；然而之前的討論中，作者已說明國內社工課程的規劃很少進行需求評估，並且當前社會工作課程的學習目標在師資學門背景多元的狀況下可能不夠具體明確。對於需求評估的部分可藉由文獻探討及相關研究加以彌補；至於師資學門多元化的狀況，除了有賴提高社會工作或社會福利背景的師資比例之外（林萬億等人，民八七），進行教師協調或辦理教師進修與研習應是可行且更為快速之方法。據聞屏東科技大學在今年聘請社會工作教授開設相關課程，以提供系上教師進修機會。作者期待此法能促進社會工作教育界之教師對社會工作專業之認同，提升教師之教學能力與技巧，進而促成課程目標之落實及教師對培養學生專業價值、倫理與認同之重視與瞭解。

至於課程目標的具體化方面，就作者的瞭解目前似乎未有完整之發展。歐用生（民八八）整理文獻有關認知、情意與技能三個領域的教育目標，指出在認知或記憶領域需達成的目標可分為知識、理解、應用、分析、綜合與評鑑六個層次；在技能領域的目標可分為知覺、準備、模仿、機械（成為習慣動作）、複雜反應、適應與創作七個層次；而情意領域的目標層次則可分為接受、反應、價值評定、組織（建立價值體系）與品格形成（專業認同）五個層次。有許多學者曾探討社會工作人員應具備的知識與技能為何，或建議如何訓練或學習這些知識與技能，但並未加以結構式地分層條列，而在情意的部分亦很少提及。作者以為訂定具體化之課程目標應是從

事社會工作課程改革時應注意的事項之一，而更重要的是要將這些課程目標融合到各科目的授課目標，以確保課程目標的達成。

有關社會工作課程領域、科目或主題之選擇，林萬億等人（民八七）建議依照：（一）人類行為與社會環境的知識；（二）社會福利政策與立法的形成與分析；（三）社會工作實施方法：兼顧微視、中程與巨視；（四）社會科學研究方法；及（五）實地實習等五種領域訂定核心課程，然後各系再考量地方特性、校園環境及社會需求來選擇專長領域，以發展課程特色。作者贊同此種以核心領域為必修，實施領域為選修之科目設計方式，不過各系是否需發展課程特色則有討論空間，畢竟林萬億等人亦認為大學生生涯規劃未定，因此大學部應採通才教育。

在各領域、科目或主題的時數及順序安排方面，黃炳煌（民八四）認為課程設計應依循：（一）系統性，（二）精密性及（三）彈性原則。由於國內社會工作課程之安排向來是受教師專長領域所決定，其是否符合課程設計原則不無疑問。王文科（民八八）亦指出如果我們強烈主張應傳授那些特定內容或要符合某些特定對象的意向時，提供給學生的學習內容一定會有遺漏。因此作者認為在設計課程時，可以發展學科架構（structure of the discipline），在學科架構下各系訂定各自的開課科目與順序。實踐大學社會工作學系目前之開課課程即是依其課程架構發展而來（沈慶盈，民九〇）。學科架構之優點為能有效教導學生專業概念及培養學生對該學科的積極態度，至於其缺點則為可能減損教師的自主與控制需求（王文科，

民八八)，因此爲了增加彈性，選修課程可以每年檢討，但必修課程則在法令限制之下，至少需經三年才能變動。

## 肆、結論

社會工作專業在臺灣萌芽之後，相關專業科系的發展可算成長快速，然而各系的課程仍然缺乏完整的規劃（林萬億，民八九）。而在社會問題越加複雜、社會工作服務領域更加多元及要求服務品質的呼聲提高等多重壓力之下，社會工作相關科系的課程改革實已刻不容緩。作者從課程的概念檢驗當前社會工作專業課程的內涵，亦發現社會工作課程實在有必要重新規劃設計。

雖然近兩、三年來有關課程發展的學術研討會有增多趨勢，臺灣社會工作專業人員協會亦在進行課程標準的界定工作，然而至今仍未能針對社會工作專業課程規劃或課程改革提出較具體且完整的結論。本文根據相關文獻與作者經驗提出對社會工作專業課程計畫與設計過程的看法，並建議進行學生及社會需求評量，具體條列課程目標，訂定課程架構及訓練社會工作教師。由於這些建議未經實務檢驗或研究證實，其實施步驟與可行性仍有待進一步探討，不過作者希望藉由本文喚起教育及實務界對社會工作課程改革之具體而持續的行動，促使臺灣社會工作教育課程能反應社會需求，進而培養符合實務界期待的社會工作人員。

（本文作者爲實踐大學社會工作學系副教授）

## ◎參考文獻：

- 王文科（民八八）課程與教學論。臺北：五南圖書出版公司。
- 沙依仁（民九〇）社會工作專業教育課程之研究。「社會工作教育與實務」學術研討會論文集，二三五—二五六。臺北市：實踐大學社會工作學系。
- 李增祿主編（民八四）社會工作概論（修訂二版）。臺北：巨流。
- 沈慶盈（民九〇）實踐大學社會工作學系課程改革過程介紹。「社會工作教育與實務」學術研討會論文集，二五七—二六九。臺北市：實踐大學社會工作學系。
- 沈慶盈（民八九）社會工作。於林寶貴主編，特殊教育理論與實務。臺北：心理出版社。一四九—一八六頁。
- 沈慶鴻（民九一）專業工作抉擇與社會工作專業教育歷程之研究，以實踐大學、東吳大學社工系四年級學生爲例。實踐學報，三十期，頁九三—一二七。
- 林萬億（民八九）我國社會工作與社會福利教育的發展。社會工作學刊，六，一二三—一六一。
- 林萬億、呂寶靜、鄭麗珍（民八七）社會工作與社會福利學科規劃研究報告。行政院國家科學委員會專題計畫成果報告，NSC87-2418-H-002-021。
- 歐用生（民八八）課程發展的基本原理。高雄：高雄復文圖書出版社。



黃炳煌（民八四）試為我國建立一個適切可行之課程發展模式——兼評國內當前之課程決策。教育部主辦，政治大學教育研究所承辦：「邁向二十一世紀我國中小學課程革新與發展趨勢」學術研討論文集與研討記錄。

黃政傑、游家政（民八二）成人教育課程規劃模式之研究。教育研究資訊，一卷六期，頁五四—六八。

陶蕃瀛、簡春安（民八六）社會工作專業發展之回顧與展望。社會工作學刊，四·一—二五。

劉香梅（民八六）編者的話。臺北市志願服務協會：臺北市社會福利資源手冊。

鍾啓泉（民八〇）現代課程論。臺北：五南。

蕭英玲、沈慶盈（民九〇）社會工作者專業能力之分析研究。「社會工作教育與實務」學術研討會論文集，一三二—一五五。臺北市：實踐大學社會工作學系。

Council on Social Work Education (CSWE) (2002) Educational Policy and Accreditation Standards. <http://www.cswe.org/accreditation/EPAS/EPAS-start.htm>. Downloaded on 2002/7/16.

Knight, C. (2001) The skills of teaching social work practice in the generalist/ foundation curriculum: BSW and MSW student views. *Journal of Social Work Education*, 37 (3), 507-521.

Kropf, N. P. (1996) Infusing content on older people with developmental disabilities into the curriculum. *Journal of Social*

*Work Education*, 32(2), 215-226.

Kopels, S.; Gustavsson, N. S. (1996) Infusing legal issues into the social work curriculum. *Journal of Social Work Education*, 32 (1), 115-125.

Markward, M.; & Drolen, C. (1999) Do accreditation requirements deter curriculum innovation? *Journal of Social Work Education*, 35(2), 183-194.

Nichols-Casebolt, A.; Figuerira-McDonough, J.; & Netting, F. E. (2000) Change strategies for integrating women's knowledge into social work curricula. *Journal of Social Work Education*, 36 (1), 65-78.

Reisch, M., & Gorin, S. H. (2001) Nature of work and future of the social work profession. *Social Work*, 46(1), 9-19.

Skidmore, R. A., Thackery, M. G., & Farley, O. W. (1997) *Introduction to Social Work*. (7th Ed.) Needham heights, MA: Allyn & Bacon.

Skolnik, L., Wayne, J. & Raskin, M. S. (1999) A worldwide view of field education structures and curricula. *International Social Work*, 42(4), 471-483.