

政策视角下美国学校 社会工作实践模式的变迁及启示

■ 邓晓翔

(华东政法大学社会发展学院, 上海 200042)

【摘要】美国学校社会工作的百年历史始终伴随政策演进与模式变迁。从20世纪初的“访问教师”行动到1975年的《全民残疾儿童教育法案》,再到2015年的《每个学生都成功法案》,美国学校社会工作逐渐从生态模式和临床模式转向综合模式。本文基于美国学校社会工作的国家标准、实践模型与评估框架研究,揭示多层次支持体系(MTSS)的理论核心价值,并提出中国学校社会工作发展的四项建议,包括推动立法与政策支持、厘清学校社工独特价值、建立专业评估框架以及对接多层次支持体系。

【关键词】学校社会工作 政策演进 多层次支持体系 综合模式

我国现代教育体系面临青少年心理危机、教育均衡性不足及家庭教育功能弱化等多重挑战。2021年修订的《未成年人保护法》和《预防未成年人犯罪法》将学校社会工作定位为链接教育系统与社会支持网络的核心枢纽,这一制度赋权凸显出构建学校社工服务体系的紧迫性^[1]。在此背景下,美国学校社会工作百年演进的脉络尤为值得省察,其因由政策驱动形成的三次范式转换轨迹,完整映射了学校社工专业理念与社会保障制度的深层互动。美国学校社会工作发展的核心逻辑是“教育制度对社会问题的策略性回应”^[2],历次教育改革遭遇结构性困境时,政策革新均推动其范式迭代。

范式转换背后蕴含着三组张力:社会系统改造与个体修复的方法论冲突、专业自主性与政策主导性的权力博弈、服务标准化与学生差异化的价值平衡。美国经验表明,成功的制度设计需要建立“动态调谐机制”——既保持对政策窗口的敏感性,更需守护社工专业内核的完整性。这对正处制度建制关键期的中国学校社会工作具有重要启示:服务标准制定不仅需要技术理性,更要构建能容纳多元需求的政策弹性空间。

收稿日期:2024-11-15

作者简介:邓晓翔,华东政法大学社会发展学院社会政策系讲师,博士,主要研究教育政策、学校社会工作。

基金项目:本文系中央社会工作部委托项目“学校社会工作服务项目”、上海市浦江人才计划项目(课题编号:22PJC035)的阶段性研究成果。

一、政策驱动下的范式迭代:美国学校社会工作的百年演变

美国学校社会工作的百年发展是政策开启驱动范式转换的演变史。生态模式发轫于义务教育普及与移民融合的政策需求,改革者将学生辍学、违纪等问题归因于社会环境剥夺,强调通过改善教育资源分布与家校合作机制消除结构性障碍,这种范式确立起学校社会工作干预的环境再造功能。20世纪70年代,残疾人权利运动的政策窗口促成学校社会工作向临床模式转型,资金驱动使学校社工角色聚焦于特殊学生的个案管理、残疾评估、心理干预等临床工作。这虽提高了专业可见度,却导致生态模式的边缘化——实践被简化为“修复问题学生”的医疗化操作,反映出残疾权利政策与学校教育目标的部分错位。世纪之交出现的综合模式则展现出范式整合的突破,通过将学校氛围、社会情感能力等非学术指标纳入评估体系重构服务理念。学校社会工作实践由此形成“临床技巧为工具、生态思维为导向”的综合结构,实现了从修补型干预向发展型支持的跃迁。

(一)从《义务教育法》到《克纳报告》:生态和临床模式的出现

学校社会工作起源于20世纪初的美国,最初以“访问教师”行动为起点,逐渐发展成为一种系统化的社会服务形式。1918年,美国每个州都通过了针对儿童的义务教育法(The School Compulsory Attendance Laws for Children),这些法律迫使成千上万的工人阶级、贫困人口和移民儿童进入公立学校系统,但公立教育系统无法满足这一需求,最终产生了对访问教师的需求。人们意识到由于城市化、贫困、移民、班级规模扩大、学生个人需求等各种原因,学生的教育需求没有得到满足^[3],于是“访问教师”的工作重点就被定位在将学校与社区联系起来^[4]、协助心理学家记录学生的社会历史^[5]、预防犯罪(低出勤率和不良行为)^[6]、为教师提供指导以提高他们对学生生态环境的理解(即学生家庭环境对其学校表现的影响)。事实上,与以往研究所认为的不同^[7],当“访问教师”作为学校社会工作这一职业的开端出现时,它包含了一种强烈的生态视角,这既反映在它改变和建立学校、家庭和社区环境的目标之中^[8],也反应在它以生态视角为基础的干预方法之中^[9]。

同时代出现的精神病理学促使其他人将学生成绩不佳的根源归咎于内部,不合格的学生会被转介到校外的诊所接受心理治疗,然后才被允许返回学校,这些对儿童的矫正可以被视为学校社会工作实践临床模式的前兆。20世纪40年代,一些访问教师开始为心理诊所工作,这种对病理学的关注使得学校社会工作趋向于注重预防和支持那些在学校被认为情绪失控的儿童^[10]。1968年的《克纳报告》(Kerner Report)将当时种族暴力的大部分责任归咎于学校未能教育好少数族裔学生,它建议“贫民窟学校应作为社区服务中心”^[11]。但更多的人则在努力找出导致社区暴力斗争的个人或家庭病态^[12],这些努力最终在公众心中根植了一种观念,即认为许多不良的社会行为可归因于生理原因或内在心理特征^[13]。这些政策报告与教育领域的其他发展相结合,推动了学校社会工作向临床模式的全面转向。

(二)《全民残疾儿童教育法案》推动学校社会工作制度化与临床模式转向

1975年的《全民残疾儿童教育法案》(The Education for All Handicapped Children Act,简称

EAHCA)被称为学校社会工作的“游戏规则改变者”^[14]。从政策视角来看,学校社会工作在美国社会中的正规化、制度化过程是一个利益汇合的结果,而不仅仅是政策倡导的结果。20世纪70年代是美国残疾人公民权利争取的高涨时期,在联邦层面通过的《康复法案》(The Rehabilitation Act, 1973)和《全民残疾儿童教育法案》从根本上改变了残疾人在美国的待遇。虽然《康复法案》没有专门针对教育,但该法案的第504条规定,任何接受联邦资金的机构需要满足非歧视的要求,公立学校由此需要符合这些要求^[15]。两年后的EAHCA要求在“限制最少的环境”中为所有学生提供“免费和适当的公共教育”,并提供个性化教育计划(individualized education plans)和必要的相关服务,包括咨询、社会工作和心理服务^[16]。EAHCA为保护残疾学生的权利创建了情感残疾类别,情绪障碍或情感残疾类别的创建进一步强化了学校社会工作的临床干预模式^[17]。

EAHCA不仅有记录以来美国首部定义学校社会工作的法案,而且将学校社会工作者纳入了学校的基本配置之中,EAHCA要求学校为所有残疾儿童提供免费和适当的公共教育,这些要求为学校社会工作服务提供了合法性授权,也提供了潜在的资金来源,刺激该领域工作人员的大幅度增长。1978年美国公立学校聘用了大约8000名学校社工^[18],1999年则为13365名^[19],到2007年全职学校社工总数为17799名^[20]。随着学校社会工作岗位越来越多地通过EAHCA获得资助,学校社会工作者与支持残疾学生的三个核心职能更加紧密地联系在一起:评估、干预和案例管理^[21]。这些活动代表了一种高度个性化、以案例为导向的实践方法,这些核心职能虽然并不限制社会工作者在生态框架之下开展干预,但塑造其工作的任务在很大程度上却没有任何生态框架。社会工作、咨询和心理学通过这些政策法案的授权建立了一种在学校进行个体干预的临床模式,残疾人公民权利运动是这种模式的重要合作伙伴,一方面它肯定了心理健康服务对残疾学生可能的作用,另一方面提供了支持这些服务的财政资金^[22]。残疾学生平等入学的社会问题与学校对支持性服务需求的结合是学校社会工作完全转向临床模式的重要推手。

(三)《残疾人教育改进法案》与“临床—生态”综合模式的雏形

八九十年代美国的社会问题日益突出,如校园暴力、吸毒和青少年怀孕^[23],这些问题还往往与学生成绩较低相关,学校对其使命的看法发生转变,对这些问题的预防和干预成为学校关注的重点^[24]。随着与学生心理健康有关的问题越来越多地被视为社会和环境问题,随之而来的政策和解决方案将越来越具有生态性。20世纪90年代出现了各种思想和概念的融合,社会情感学习(Social-Emotional Learning,简称SEL)、反应性干预(Response to Intervention,简称RTI)、积极行为干预和支持(Positive Behavior Interventions and Supports,简称PBIS)的兴起体现了学校社会工作领域生态模式和临床模式两个领域的综合化趋势^[25]。

SEL框架是最早反映社交和情感技能会影响学术学习,并且它们本身也需要一个习得的过程^[26],1997年伊利诺伊州首先制定了一套学校社会工作标准,随后2003年通过的《儿童心理健康法案》(the Children's Mental Health Act)建立了包含SEL的标准^[27]。RTI框架采用三层或四层模型,通过定期评估识别学生学术需求,提供及时支持与干预以规避学业滞后问题。这一框架提倡为所有学生提供普遍支持,这与SEL框架非常吻合,其应用范围逐渐扩展至学生心理健康领域^[28]。随后出现的PBIS框架就利用多层次的支持系统针对学校教授和促进积极社会和情感行为,因此PBIS框架反映了RTI框架和SEL框架之间的融合^[29]。2004年重新授权的《残疾人

教育改进法案》(简称 IDEA)要求为有情绪行为障碍的学生实施积极的行为支持,允许在学习障碍评估中使用 RTI 流程,并要求学校提供证据证明接受学习障碍评估的学生在普通教育中接受了适当的高质量指导^[30],这一要求促使学校社会工作的服务在临床模式中开始融入更多生态方法的特点。

(四)《每个学生都成功法案》:多层次支持体系下的综合模式

2015年的《每个学生都成功法案》(Every Student Succeeds Act,简称 ESSA)是对2001年《初等和中等教育法案》(Elementary and Secondary Education Act,简称 ESEA)的重新授权和更新,后者强调通过定期监测学生的学业进展,评估课程和实践的有效性,推动了数据驱动的决策和循证实践的普及;前者则在此基础上强调家庭的参与、平等机会的保障以及对弱势学生的支持,并继续推动循证实践和研究评估要求。这一政策的推动,使得学校不仅关注学术进展,还逐渐认识到学生行为和社会情感健康的同等重要性。在 ESSA 的支持下,多层次支持体系(Multi-Tiered System of supports,简称为 MTSS)逐渐取代 RTI 体系成为领先的实践框架,21个州教育部门网站将全州分层服务模式描述为 MTSS 框架,17个州将全州模型描述为 RTI 框架,其余使用州特定的模型术语^[31]。

MTSS作为一种预防和干预模型,其结构和内部构成与 RTI 相同,但 RTI 主要侧重于学术,而 MTSS 则综合了对学生的学术支持与行为和社会情感健康方面的支持^[32]。MTSS 框架基于“预防优于补救”的理念,借鉴了公共卫生领域的预防模式,尤其是疾病的一级、二级和三级预防^[33]。MTSS 框架将这一理念引入教育领域,提供了多层次的学术、行为和社会情感支持。大多数 MTSS 模型采用三层结构,第1层相当于一级预防,向所有学生提供循证实践^[34],基础学术技能和社会情感学习(SEL)课程就属于这一层,所有学生都能接触到。第2层对应二级预防,向高危学生提供有针对性的干预。第3层则是三级预防,针对有更大需求的学生提供个性化、密集的支持,例如有社会情感或行为问题的学生会得到一对一的干预。MTSS 模型的层级递进特征体现在三方面:支持力度递增、次级干预作为基础层级补充以及层级间的非替代性协调机制^[35],见图1。

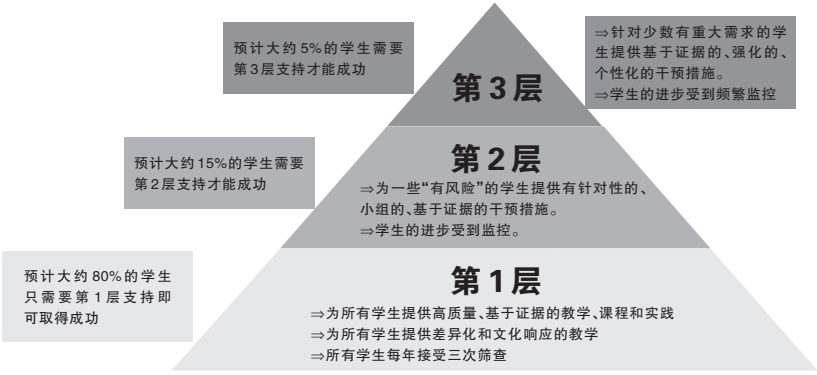


图1 多层次支持体系(MTSS)框架

二、多层次支持体系下的国家标准、实践模型评估框架

美国学校社会工作通过制度三元组构实现系统化整合——国家标准设定价值范式、实践模

型解码操作路径评估框架驱动效能提升。这种结构下多层次支持体系从理论模型转化为制度化体系。其运行机制表现为:国家标准不仅规范伦理边界,更将 MTSS 原则嵌入全流程。实践模型则架构起“四维枢纽”使临床模式与生态模式形成动态互补。评估框架则通过其“四领域”指标体系实现效能提升。此三位一体的系统化架构,反映出学校社会工作从单一模式转向复杂性适应的综合模式进化。

(一)美国学校社会工作国家标准的理论框架

美国学校社会工作国家标准由美国国家社会工作协会(NASW)制定,这一标准具有较强的理论性和适用性,因为美国学校社会工作服务标准是与其实践模型、评估框架共同体系中的一部分,就标准本身而言,其对具体服务细节和本地化实践的指导不多,单独借鉴其标准会遗失大量信息^[36],见表 1。

表 1 美国学校社会工作国家标准目录

美国学校社会工作国家标准	
目录	标准 4. 干预
简介	标准 5. 决策与实践评估
教育的演变背景	标准 6. 记录保存
指导原则	标准 7. 工作量管理
标准目标	标准 8. 专业发展
标准	标准 9. 文化能力
标准 1. 道德与价值观	标准 10. 跨学科领导力与协作
标准 2. 资格	标准 11. 倡导
标准 3. 评估	附录 A. 行政结构与支持

其中“教育的演变背景”部分介绍了自 2001 年《初等和中等教育法案》颁布以来对学校社会工作产生重大影响的教育政策变化,也包括介绍 2004 年《残疾人教育改进法案》颁布对反应性干预(RTI)的授权以及多层级模型对学校社会工作服务的重新分配。在“指导原则”部分专门定义了包含三个层次的多层次干预原则:第 1 层是指以证据为基础的全校预防计划和实践。第 2 层是指使用基于证据的小组和短期干预措施。第 3 层是指使用基于证据的个人和长期干预措施。在其后的

“标准 3.评估”“标准 4.干预”“标准 7.工作量管理”“附录 A.行政结构与支持”中再次使用多层次框架的术语定义相关标准。学校社会工作的发展需要好的标准和系统实践方法的配合^[37],而标准的制定需要建立在支持这一领域的社会政策之上。

(二)美国学校社会工作实践模型的分析

美国学校社会工作协会(SSWAA)为学校社会工作制定了实践模型,SSWAA 从目的、关键结构、服务领域三方面为学校社会工作构建了实践模型^[38],见图 2。

美国学校社会工作实践模型注重理论、伦理和框架性的指导,提供了学校社会工作的一般性方向,突出了四个关键结构对于形成三个服务领域的影响作用。明确这一实践模型的构建目的是阐明学校社会工作者应具备的技能和服务,促进本科和研究生社会工作教育、资格认证和专业实践的一致性,从而改善学生的学术和行为结果。从理论层面看,美国学校社会工作实践模型整合 MTSS 框架,形成嵌入式干预体系,“提供循证教育、行为和心理健康服务”是学校社会工作实践支持学生学业和行为成果的最直接组成部分,其实现方式即为实施、监测、评估 MTSS

模型的全过程。由此可以看出,美国学校社会工作实践模型是在多层次支持体系理念下搭建而成,并且在生态和临床模式的综合下推进学校社会工作的开展,该模式以教育政策革新与教育权益倡领为支撑,最终内嵌于学校系统之中。

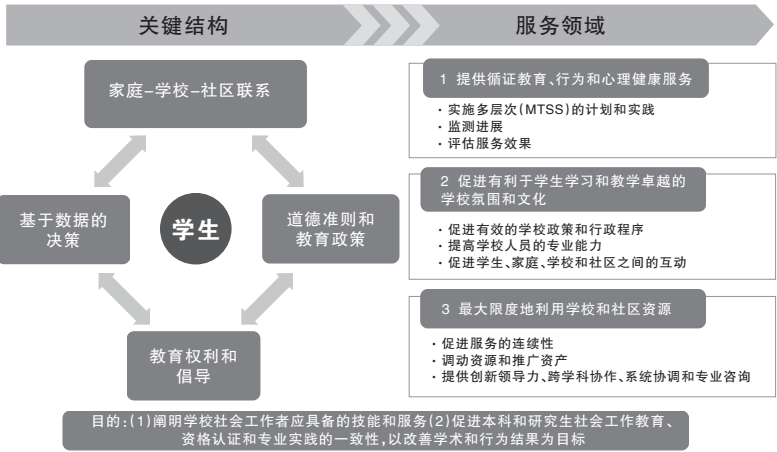


图2 美国学校社会工作协会实践模型

(注:图片由作者基于美国学校社会工作协会服务手册整理绘制)

(三)美国学校社会工作评估框架的多维度分析

美国学校社会工作实践国家评估框架包含四个实践领域,包括:(1)规划和准备。(2)学校环境。(3)服务交付和资源。(4)专业职责,每个实践领域再由多个子领域所组成,这些子领域代表了学校社会工作者的主要职责。每个子领域都大量引用前述国家标准和实践模型中的相关内容,最终形成由国家标准、实践模型、评估框架所组成的学校社会工作服务体系。绩效评估框架构建四级梯度:不满意或不可接受的绩效行为、基本或发展中的绩效行为、熟练或预期的绩效行为、杰出或模范的绩效行为^[39],见表2。

表2 美国学校社会工作评估框架

1. 规划和准备 学校社会工作者确定学校需求并以专业社会工作的方式进行组织回应	
1a.进行多层次的学校需求评估	1d.建立协作的专业关系
1b.确定科学支持的教育、行为和心理健康服务以满足学校需求	1e.评估家庭参与度
1c.确定学校和社区资源以满足学校需求	1f.了解当前的联邦、州和地方法律以及指导学校社会工作实践的地区政策和程序
2. 学校环境 学校社工推动以学生为中心的校园环境,以利于学习,尊重文化、背景和学习需求的差异	
2a.促进安全健康的学校环境	2c.确定影响学习环境的历史和当前政治、社会、文化和经济条件并倡导变革
2b.倡导尊重多样性、满足个人需求并支持所有学生、	2d.挑战影响学习成果的结构障碍、社会不平等
家庭和学校人员固有尊严和价值的政策、计划和服务	和教育差距

(续表)

3. 服务交付

学校社会工作者利用社会工作理论、实践和研究知识来实施计划和服务

3a.实施和监控多层次的实证支持干预措施,以提高学业和行为表现

3d.以文化敏感的方式提供计划和服务

3b.提供培养社交和情感能力的计划和服务

3e.调动学校和社区资源,最大限度地提高学业和行为成功率

3c.提供危机干预和咨询等专业服务

4. 专业职责

学校社工保持对专业行为的承诺,以提高学生的学业和行为成功率

4a.遵守州教育机构制定的标准和实践要求

4d.继续专业发展

4b.遵守 NASW 道德规范和 SSWAA 道德准则

4e.表现出自我意识、自我监控和专业责任感

4c.按照 FERPA 和州的要求及时准确地保存记录和文档

评估一直以来是美国学校社会工作的核心职能,在一系列政策文件的要求中学校社会工作都与评估联系在一起,不论是在对残疾学生的评估中^[40],还是在生态取向的社会情感学习模式中。美国学校社会工作评估框架在“规划和准备”和“服务交付”两个领域中都明确体现多层次支持体系,分别是 1a.进行多层次的学校需求评估和 3a.实施和监控多层次的实证支持干预措施,以提高学业和行为表现。当前的美国学校社会工作评估框架的确立同样来源于政策空间的打开,2015 年的《每个学生都成功法案》包括一项额外要求,即公立学校必须在现有数据和问责计划中增加至少一项非学术问责指标,这些指标可能包括学校氛围、安全、社会情感学习指标、出勤率、毕业率等^[41]。虽然这是相对较小的政策变动,但表明政策重视影响学生福祉和成功的非学术因素,也为学校社会工作的评估工作确立了合法性基础。

三、美国学校社会工作体系对中国实践的启示

通过对美国学校社会工作国家标准、实践模型以及评估框架的分析研究,特别是结合其发展历史和相关法律政策的汇集与支持,我们可以从中提取出多方面的经验与启示,为中国学校

社会工作的进一步发展提供有益的启示。中国学校社会工作起步较晚,目前正处于地方实践逐渐涌现而全国层面的制度化亟待开启的十字路口。深圳市学校社会工作地方标准的发展走在国内前列,从其制定的地方标准《深圳市学校社会工作服务指南》(以下简称“深圳标准”)可以管窥一二,美国学校社会工作服务体系进行比较后可以分析出各自的优势与不足,见表 3。

“深圳标准”力求在一份地方标准的

表 3 深圳市地方标准——学校社会工作服务指南

目录	
前言	8. 服务管理
引言	9. 服务保障
1. 范围	附录 A(规范性)社会工作通用服务原则
2. 规范性引用文件	附录 B(规范性)服务管理基本要求
3. 术语和定义	附录 C(规范性)信息化建设与服务档案管理基本要求
4. 服务原则	参考文献
5. 服务内容	
6. 服务方法	
7. 服务过程	

文件中囊括尽可能多的规范化信息,从而利于传播,其细节明确,结合中国社会文化与教育背景,有助于实务操作,但是在理论深度上略显不足,缺乏与相关理论框架(例如RTI、SEL、MTSS)的链接,可能难以适应复杂多变的教育政策环境^①。作为地方标准,“深圳标准”中并没有对学校社会工作的服务模式进行规范化的路径规定,但在其第5、第6部分服务内容和服务方法中有具体的学校社会工作服务内容和服务方法的规范化信息。第5部分服务内容分为四个方面:(1)身体健康和生命安全相关服务。(2)认知情绪与心理健康相关服务。(3)能力发展与社会支持服务。(4)思想道德素质教育服务。第6部分服务方法则分为通用服务方法和特定服务方法,前者指社会工作服务中通用的个案工作、小组工作、社区工作等方法,后者则又具体分为师生联合会谈、结对子朋辈助力、“2+1”个案成长陪伴、社工信箱、个案管理、主题班会、社工课堂、家长互助会、社会实践、家访。“深圳标准”中将服务内容与方法的规范化信息融入本土化服务实践,它在具体服务领域上进行了深入的规划,并提出了明确的服务方法,能够根据地方社会环境和文化给予操作性指导^②。“深圳标准”中并没有规范化的评估信息,对评估相关内容其以规范性引用文件的方式引用《社会工作服务项目绩效评估指南》来作出规定,还缺乏类似美国学校社会工作评估框架这样专门细分领域的评估框架。

从美国百年学校社会工作模式变迁与政策演进的历史与中美学校社会工作服务模式的比较中,我们获得以下启示。

(一)推动立法与政策支持,构建学校社会工作标准体系

美国学校社会工作的发展离不开一系列法律和政策的支持。从最早的《义务教育法》到《全民残疾儿童教育法案》,再到《残疾人教育改进法案》、《每个学生都成功法案》,这些政策和法规都或间接或直接地为学校社会工作提供制度化的法律保障和实践框架。因此,推动学校社会工作的政策和立法建设,是中国学校社会工作健康发展的重要保障。我国应尽快启动相关法律法规的立法进程,明确学校社会工作者的资格认证、工作职责以及在学校教育体系中的定位。政府应加大对学校社会工作经费的投入,为学校社工的服务提供必要的资源保障,确保学校社会工作能够长期稳定地开展。

(二)厘清学校社工独特价值,加强跨学科协作与多领域整合

虽然学校社会工作的作用已经在国内一些学校得到了初步的认可,但其与心理老师、德育老师等其他学科和部门的功能区分以及协作机制仍未厘清。应当在学校社会工作标准体系的建设过程中,在相关政策和法规的立法进程中,向社会相关方积极宣传学校社会工作的独特价值与功能定位。美国学校社会工作体系强调跨学科协作与多领域整合,尤其是学校社工与教育、心理、精神卫生医疗等专业的合作,形成一个多元支持系统。在美国的学校社会工作实践中,社工不仅承担着家庭、学校与社区之间的桥梁作用,还在危机干预、心理咨询、行为干预等多个领域发挥着重要作用。因此厘清学校社会工作的独特价值与功能定位、建立多领域整合的工作机制是中国学校社会工作发展的重要方向。

(三)建立专业领域评估框架,强化服务质量控制

中国学校社会工作的专业领域评估框架还未建立,更多是参考通用性的社会工作服务项目

^{①②} 深圳市地方标准:《深圳市学校社会工作服务指南》,《DB4403/T210-2021》,2021年。

绩效评估框架,这不利于学校社会工作服务质量控制的强化与学校社会工作服务本身的推广。借鉴美国的学校社会工作评估框架,其明确的各个服务环节包括规划和准备、学校环境、服务交付、专业职责,通过不同层级的评估标准确保服务效果和质量,并以绩效评估为核心,评估结果不仅帮助学校社工及时调整服务策略,也为整个学校社会工作体系的优化提供反馈。学校社会工作的评估框架设计需满足教育系统的多维复杂性:覆盖全学段差异群体(学生/教师)、兼容普通与职业院校需求,确立专业领域的精准化评估指标体系,建立符合中国国情的学校社会工作评估框架,推动学校社会工作更加高效、精准地开展。

(四)明确对接多层次支持体系,发挥生态与临床综合模式

美国的学校社会工作实践表明预防与干预的多层次服务体系可以发挥百年来学校社会工作在生态和临床领域积累的丰富经验,以综合模式来应对学校场域中的复杂需求。事实上,国内如上海^[42]、太仓、深圳等多地的学校社会工作实务中已经在运用这一理论和实践框架,并且取得了良好的效果,例如社工课堂、社工信箱、小组工作、个案管理等工作方法的安排都体现出多层次支持体系的理论支持。在地方实践逐渐涌现和全国层面的制度化开启之际,应明确在学校社会工作的标准体系中对接多层次支持体系理论框架,从而发挥生态与临床综合模式的优势,支持厘清学校社会工作的独特价值,在与心理学科、德育部门、精神卫生部门等校内外多领域的协同中展现独有功能。

[参 考 文 献]

- [1][42] 黄晨熹 王天童 张瑾瑜:《基于预防发展视角的上海学校社会工作:现实困境与对策建议》,载《华东师范大学学报(哲学社会科学版)》,2023年第6期。
- [2][24] Labaree, D. F.. The Winning Ways of a Losing Strategy: Educationalizing Social Problems in the United States, Educational Theory, 2008, (58).
- [3] Sugrue, E. P.. The Professional Legitimation of Early School Social Work: A Historical Analysis, School Social Work Journal, 2017, (1).
- [4] Charles, J., Stone, S.. Revisiting the Visiting Teacher: Relearning the Lessons of the Whole-child Approach, Social Service Review, 2019, (4).
- [5][10] Allen-Meares, P.. One Hundred Years: A Historical Analysis of Social Work Services in Schools. School Social Work Journal, 2006, (3).
- [6] Phillippo, K. L., Blosser, A.. Specialty Practice or Interstitial Practice? A Reconsideration of School Social Work's Past and Present, Children & Schools, 2013, (1).
- [7] 田国秀:《学校社会工作的模式变迁:美国的经验及启示》,载《首都师范大学学报(社会科学版)》,2014年第6期。
- [8][17] Gherardi, S. A.. Policy Windows in School Social Work: History, Practice Implications, and New Directions, School Social Work Journal, 2017, (1).
- [9] Sherman, M. C.. The School Social Worker: A Marginalized Commodity within the School Ecosystem, Children & Schools, 2016, (3).
- [11] National Advisory Committee on Civil Disorders. The Kerner Report. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2016, p.448.
- [12] Zelizer, J. E.. Introduction to the 2016 Edition. The Kerner Report. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2016, p.1.
- [13] Kauffman, J.. Social Policy Issues in Special Education and Related Services for Emotionally disturbed Children and Youth, In Noel, M., Haring, N. (Eds.), Progress or Change: Issues in Educating the Emotionally Disturbed, Washington, DC: U.S. Education Department, 1982, p.2.
- [14] Sherman, M. C.. The School Social Worker: A Marginalized Commodity within the School Ecosystem, Children & Schools,

2016, (3).

- [15] Rehabilitation Act of 1973, <https://www.congress.gov/bill/93rd-congress/house-bill/17?q=%7B%22search%22%3A%5B%22rehabilitation+act+of+1973%22%5D%7D&r=3>
- [16] 黄汝倩:《〈残疾人教育条例〉实施过程中关键环节的制度建设——基于美国 IDEA 法案立法原则及相关条款的启示》,载《中国特殊教育》,2021 年第 4 期。
- [18] Office of Special Education and Rehabilitative Services. To Assure the Free and Appropriate Education of All Handicapped Children, https://archive.org/details/ERIC_ED206130
- [19] U. S. Department of Education. To Assure the Free and Appropriate Education of All Children with Disabilities (Individuals with Disabilities Act, Section 618), <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436071.pdf>
- [20] U. S. Department of Education. Thirty-first annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Act, <http://www.nectac.org/~pdfs/idea/pl105-17.pdf>
- [21] Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997, <http://www.nectac.org/pdfs/idea/pl105-17.pdf>
- [22] Kingdon, J. W.. Agendas, Alternatives, and Public Policies, Boston, MA: Little Brown, 1984, p.1
- [23] Dorfman, C. (Ed.). Youth Indicators 1988: Trends in the Well-being of American Youth, National Center for Education Statistics, 1988, p.1.
- [25][29] Sandomierski, T., Kincaid, D., Algozinne, B.. Response to Intervention and Positive Behavior Support: Brothers from Different Mothers or Sisters with Different Mistresses?, PBIS Newsletter, 2009, (2).
- [26] 李海鹏 张思怡 等:《何以系统落地社会情感学习行动理论的分析》,载《中国教育学刊》,2024 年第 12 期。
- [27] Illinois State Board of Education. Requirements for Professional Educator License (PEL) School Support Personnel Endorsements, <https://www.isbe.net/Documents/oos-pel-school-support-end.pdf>
- [28] Gresham, F.. Response to Intervention: An Alternative Means of Identifying Students as Emotionally Disturbed, Education and Treatment of Children, 2005, (28).
- [30] Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-108publ446/pdf/PLAW-108publ446.pdf>
- [31] Berkeley, S. B., et al.. A Snapshot of RTI Implementation a Decade Later: New Picture, Same Story, Journal of Learning Disabilities, 2020, (5).
- [32] Loftus-Rattan, S. M., Wrightington, M., Furey, J., et al.. Multi-tiered System of Supports: An Ecological Approach to School Psychology Service Delivery, Teaching of Psychology, 2023, (1).
- [33] Merrell, K. W., Buchanan, R.. Intervention Selection in School-based Practice: Using Public Health Models to Enhance Systems Capacity of Schools, School Psychology Review, 2006, (2).
- [34] Jones, R. E., Yssel, N., Grant, C.. Reading Instruction in Tier 1: Bridging the Gaps by Nesting Evidence-based Interventions within Differentiated Instruction, Psychology in the Schools, 2012, (3).
- [35] Fletcher, J. M., Vaughn, S.. Response to Intervention: Preventing and Remediating Academic Difficulties, Child Development Perspectives, 2009, (1).
- [36] National Association of Social Work. NASW Standards for School Social Work Services, <https://www.socialworkers.org/Practice/NASW-Practice-Standards-Guidelines/NASW-Standards-for-School-Social-Work-Services>
- [37] Phillippo, K., Stone, S.. Toward a Broader view: A Call to Integrate Knowledge about Schools into School Social Work Research, Children & Schools, 2011, (33).
- [38] Frey, A. J., et al.. School Social Work Practice Model, School Social Work Association of America, 2013.
- [39] School Social Work Association of America. SSWAA National Evaluation Framework for School Social Work Practice, 2013.
- [40] Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997, <http://www.nectac.org/~pdfs/idea/pl105-17.pdf>
- [41] Every Student Succeeds Act of 2015, <https://www.govtrack.us/congress/bills/114/s1177>

(责任编辑:韩永涛)