

研究論文

社会奉仕体験活動の展開への示唆

—米国サービス・ラーニングをめぐる議論に着目して—

創価大学教職大学院

宮崎 猛

I 問題の所在

新学習指導要領（平成21年告示，25年実施）では高等学校の重点項目として社会奉仕体験活動が示され，その導入が進められることになった¹。これを先取りする形で東京都教育委員会は都立高等学校に2007年度より必修教科「奉仕」を設置させた。社会奉仕体験活動は，社会性や人間性の育成，国家・社会の一員としての義務や責任の自覚を涵養するものとされている。類似した目的と方法をもつ教育活動は近年，米国では「コミュニティサービス」や「サービス・ラーニング」，韓国では「自願奉仕（チャオンボンサジャ）」，英国では「シティズンシップ教育」や「コミュニティサービス」などとして他国においても導入されている²。一方で，奉仕活動を学校教育において強制力をもって導入することに対しては，その意図や方法をめぐって反対意見や忌避感も少なくない³。

こうした反対の強い声がある中で学校現場では，奉仕活動をどのように受け止め実施すればよいのだろうか。当局の求めるままに実施した場合，そこでの懸念を実体化する責を負う可能性がある。一方で社会奉仕体験活動の目的として挙げられている事項それ自体に異論を挟むものは少ない。担当する教師がその意義を感得したり，課題を認識しないままに実践したりした場合，所期の教育成果を挙げないばかりか，弊害をもたらすことすら考えられる。

生徒に資する奉仕活動とはどのような視点に基づき，どのような内容や方法をもつべきか。学校現場はそれをどのようにして具体化すればよいのか—本稿はこうした問題意識に基づいている。

前述したように米国では日本に先立つ1990年頃より奉仕的な活動が積極的に学校教育に取り入れられ，コミュニティサービスやサービス・ラーニングとして幼稚園から

キーワード：社会奉仕体験活動，サービス・ラーニング，変革の視点，学習としての構造

大学までの幅広い学校教育で実施されている。米国でも導入が促進された際、日本と同様の批判や懸念が起きた。そこで本稿では、日本の奉仕活動の動向ならびにそこの課題について考察するとともに、先行経験をもつ米国のサービス・ラーニングならびにそれらをめぐる議論を手がかりに、日本の社会奉仕体験活動の展開にあたって学校現場に資する事項を、現場の実態を踏まえて論考していくこととする⁴。

Ⅱ 社会奉仕体験活動の性格

1 社会奉仕体験活動導入の経緯

社会奉仕体験活動の導入は、2000年9月の教育改革国民会議が行った奉仕活動義務化の提言を端緒としている。提言では「小中学校で2週間、高等学校で1ヶ月間の奉仕活動を行わせること」「満18歳の国民のすべてに1年程度の奉仕活動の義務づけを検討すること」が示され、小学校、中学校、高等学校のすべての校種ならびに18歳の奉仕活動の義務化の方針が示された。この提言が公表されると、多方面の学識者、関係者等から奉仕の義務化に対する反論や懸念が呈され、最終報告（平成12年12月）では一部が修正された⁵。修正の主な点は第一に「義務化」の方針が弱められたこと、第二に「奉仕活動」に「体験」が付加され「社会奉仕体験活動」となったこと、第三に「大人も様々な機会に奉仕活動の参加に努める」として、子どもだけに求めるのではなく、社会全体での取り組みとすることが示されたことである。

教育改革国民会議の提言を受けて2001年1月文部科学省は「21世紀教育新生プラン」を発表し、奉仕活動の充実のための予算措置を行うとともに、同年6月「学校教育法」「社会教育法」を改正し、「ボランティア活動などの社会奉仕体験活動、自然体験活動その他の体験活動の充実を努めるものとする」（学校教育法第18条の2、現在は第31条）ことが条文上明記された。こうした奉仕活動の実体化、具現化について中央教育審議会は「奉仕活動・体験活動を推進する等、多様な体験活動の機会を充実し、豊かな人間性や社会性を培っていくことが必要である」と説明し、それが「新たな『公共』を支える人間に成長していく基盤にもなると期待される」とした⁶。

学校教育法等の改正によって社会奉仕体験活動の導入が促進されるなかで、東京都教育委員会は全国に先駆けて、2007年（平成19年度）より「奉仕」を必修教科として都立高校に設置させた。東京都教育委員会は2004年4月の「東京都教育ビジョン」の中で東京都立高校における奉仕体験の必修化を以下のように提言している⁷。

「多感な時期の子どもたちに対し、規範意識や公共心を育成していくには、実際の社会の中で、体験的に学ばせていくことが必要である。そこで、学校教育において、児童・生徒に対して、長期の社会奉仕体験や勤労体験等を義務付けることも検討すべきである。」

この東京都教育ビジョンをもとに、2005年4月に東京都設定教科・科目「奉仕」カ

リキュラム開発委員会と奉仕体験活動必修化実践・研究校が設けられ、事業の推進が図られることになった。「奉仕体験・勤労体験活動の指導に関する研究」では、奉仕体験のねらいとして次の5つをあげた⁸。

- ・ 人との支えあいの中で自分が存在していること、助け合うことの大切さを知ること、感謝の気持ちを持ち、感謝される喜びを感じることを。
- ・ 自分で決めた活動に対して責任をもってやり遂げることで、自信をもって新たな活動へ挑戦すること。
- ・ 他者を思いやる心を持ち、相手の立場に立った発言や行動をすること。
- ・ 社会のルールやマナーを守ること。
- ・ 社会の一員として、社会に貢献することの意義や大切さを考え、自分の意志で社会のために役立つ活動に取り組もうとすること。

こうした経緯を経て、東京都では2007年4月より教科「奉仕」が全面実施されることになった。学習指導要領上、東京都教育委員会による設定教科としての設置は認められないため、各学校に対して学校設定教科・科目として教科「奉仕」を設置させることになった⁹。東京都教育委員会による社会奉仕体験導入の提言は、教育改革国民会議への批判から法制化において削除された「義務化」が「義務付けることを検討する」などとして復活しており、「長期」や「勤労体験」の文言が付加されている。こうしたことから、東京都の提言は、当初教育改革国民会議で提唱された「奉仕活動の義務化」に近いものであり、法制よりも踏み込んだ内容といえることができる。

2 学校現場の状況

教科「奉仕」は学校現場でどのように受け止められたのだろうか。以下は実施後1年を経た2007年末に行われた東京都教育委員会ならびに職員団体（東京都高等学校教職員組合）によるアンケートである。教育委員会のアンケートへの回答では、教育委員会への批判は十分に反映されず、職員団体への回答では、批判部分が強調されていることが想定されるが、二つのアンケートから以下を指摘することができる¹⁰。

職員団体（東京都高等学校教職員組合）実施171校

（全都立高校の約8割から回答、2008年2月実施）

生徒の状況（教員からみた）		奉仕をどのようにすべきか	
積極的に取り組んでいる生徒多い	13(7.6%)	教育的な意義あり、積極的に実施すべき	3(1.8%)
少しずつ積極的になっている	37(21.6%)	学校独自で実施の有無を決めるべきだ	77(45.0%)
いやいや行っている生徒が多い	50(29.2%)	即時にやめるべき	89(52.0%)
特別な受け止め方をしていない	71(41.5%)	不明	2(1.1%)

自由記述（筆者まとめ）

職：職員団体実施（同上），セ：東京都教職員研修センター実施

（全都立高校より回答，2008年3月実施）

<p>準備や実施の困難さについて</p> <ul style="list-style-type: none"> ・準備や計画の立案大変。連携先との連携にも時間。(職) ・奉仕の研修にも授業準備時間が削られる。(職) ・定時制の場合，対外的な活動は制約が大きい。弾力的な運用が望まれる。(職) ・安易な方向に流れるか，他の教育活動にかける時間をかなり削ってこちらにかけるかで苦しい。(セ) ・学校の実態にあった授業計画作成の難しさ。全体計画を立てる教員の負担増。(セ) ・大人数をどうこなすか。体験先が内容よりも一発で受け入れてくれることを優先。(セ)
<p>専門教員不在</p> <ul style="list-style-type: none"> ・専門外で負担大。経験不足。(セ・職) ・専門的に指導方法を学んできたものもない。教科としての指導方法が確立されていない。(セ) ・外部講師等の協力があってようやく実施。(職) ・パイロットスクールとして先行実施。担当が一人で仕切っていた実態。他の教員の賛同なし。(職) ・担当者が抱え込んでいる状況。担当者のなり手がいない。負担の公平化と組織づくりが課題。(セ) ・非協力的な教員が計画をつぶそうとする。(セ) ・校内の組織作りなどにも専門家のアドバイス欲しい。(セ)
<p>施設との関係</p> <ul style="list-style-type: none"> ・施設の方に奉仕して頂いているのが現実。(職・セ) ・東京マラソン参加は，奉仕の押しつけの感あり。歓迎しているとは思えない。(職) ・遅刻や欠席をする生徒が施設に迷惑を。施設との連携は時間をかけるべき。(職) ・体験先の確保・連絡調整の困難。(職・セ) ・受け入れ先の要望に基づかない一方的な学校の希望の押しつけに。(セ) ・コーディネータの負担が前提。学校の状況をよく知ってもらう時間なし。(セ) ・コーディネータの利用等は，校内に新しい風を。(セ)
<p>生徒への影響，生徒の取り組み</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生徒は「テキトー」とはいえないところが辛い。(職) ・「めんどくさい」と動かない生徒。その気にさせる効果的な方法が課題。動くまでに力を使い果す。(セ) ・自分の飲み食いした容器を片づけられない生徒に学校周辺の美化の意義を理解させるのは難しい。(セ) ・ボランティアの強制になってしまい動機付けが困難。(職) ・教育として行う意味を説得力を持って説明できず。(職) ・評価法が困難。欠席者への対応が困難。(職) ・身体にハンディキャップをおう生徒への対応。(職) ・昼間働いている定時制生徒への外での清掃は酷。(職)
<p>制度そのもののあり方</p> <ul style="list-style-type: none"> ・国家のために仕えるというニュアンスを少なからず含んでいるということに抵抗感。多くの教員がそう思っている。(職) ・意義を認めがたいことを生徒にやらせる精神的苦痛ははかりしれない。(職) ・奉仕という言葉と単位認定はなじまない。(職)

職員団体が行ったアンケート調査では、生徒の反応は、「特別な受け止め方をしていない」が40%で最も多い。「いやいや行っている」(30%)と「積極的に取り組んでいる」(8%)「少しずつ積極的に取り組んでいる」(22%)を合わせたものが、同比率の30%となっている。このことは教師や大人が批判をしていたり、忌避感をもっていたりしたとしても、生徒は特に反発することもなく、教師によって与えられる新しい教育活動「奉仕」を受容しているものと考えられる。このことは自由記述にある「生徒は『テキトー』とはいえないところが辛い」というコメントに端的に表れている。また、「特別な受け止め方をしていない」生徒とは、教師から見て無難にこなしている生徒の割合と見ることもでき、指導のあり方によっては、積極的に取り組む可能性もあるものと考えられる。

教師の1年を経ての教科「奉仕」への捉えは、「即時にやめるべき」が52%、「学校独自で実施の有無を決めるべきだ」が45%となっているが、これは「学校独自で実施の有無」を決めた場合、「即時にやめる」ことが容易に想定される。忌避感の理由として自由記述から読み取れる事項は、「どのように指導したらよいか分からない」とする指導法にかかわる問題が挙げられる。教科の専門性が求められる高等学校教員にとって、自らが体験したり、指導法を学んだりしたことがない「奉仕」という教科を担当することへの困難や負担感が大きいものになっているのである。制度的な問題としては、実施や準備のための時間が確保されていないことや定時制、島嶼地域での実施へ配慮、学年規模で体験活動先を確保することの難しさなどが挙げられている。また、コーディネータとの調整の難しさなども指摘されている。

教科「奉仕」を支える環境の不備の問題と合わせて「意義を認めたいことを生徒にやらせる精神的苦痛ははかりしれない」とするコメントに見られるように、教師自身がその意義を理解したり、感得したりしていない状況で実施することへの精神的負担も呈され、前向きな実施を困難にしているものと考えられる。こうした状況の中で「担当者が抱え込んでいる状況。担当者のなり手がいない。負担の公平化と組織づくりが課題」に見られるように、担当者が他の教員からの協力を得られないばかりか、批判にさらされながら取り組んでいる状況が浮き彫りになっている。

3 社会奉仕体験活動の課題

先にも述べたように2000年に「教育改革国民会議」によって奉仕活動の義務化が提言されると有識者や現場教員、ボランティア関係者など多方面からの異論や反論が提起された。それらの趣旨は概要次のようなものである。①国家の施策は恩恵ではなく、国家・社会の恩恵に対する反対給付という意味から奉仕やボランティアを強要することはできない、②国家による奉仕の強制は自立した個人の育成を難しくする、③国家による奉仕の強要は「個」よりも「公」が尊重されるものであり、「滅私奉公」や「勤労奉仕」を想起させるものである¹¹。

奉仕活動や東京都の教科「奉仕」のねらいは、道德教育と共通する内容をもつものであり、高等学校には道德が設置されていないことから、その代替としての役割が期待されているものといえる。教科「奉仕」や今後導入が進められる奉仕体験活動は、現実社会での行為を伴うという点で教室内での学習を基本とする道德教育と異なる。道徳的な価値を自ら判断・選択し、内在化させていくプロセスを欠いた場合、奉仕体験活動は行為による徳目主義の強制ということになり、批判の多くはそれへの懸念を示しているものと考えられる。

こうした批判に対して、奉仕活動導入を提唱・推進した曾野綾子は「教育はすべて強制からはじまる」として、幼児期の「あいさつ」などのしつけと同様に自発的活動への契機として「強制」という形をとることも必要であり、奉仕によるつらさや不自由さの体験も精神的な鍛錬となり、生き方を考察する内省の機会にもなると主張した¹²。さらに福祉分野における人手不足を充当するものとしての社会的効用についても言及している。実際、東京都教科「奉仕」では、上述のアンケート調査に見られるように生徒がまじめに取り組んでいる姿も浮かんできており、曾野が指摘するように教師の意欲や姿勢、強制などによる問題の有無にかかわらず、その活動の現実の効果に着目したとき、所期のねらいを一定程度もたらす可能性があるともいえる。

Ⅲ 米国におけるコミュニティサービスとサービス・ラーニング

1 コミュニティサービスからサービス・ラーニングへ

米国においては、サービス・ラーニング（以下SL）といわれる奉仕的な活動をともなった学習が就学前教育から大学院教育までの幅広い学校教育に取り入れられている。その概要を筆者は、「サービスラーニングの動向と意義」（「社会科教育研究」日本社会科教育学会1998年）において明らかにしたところである¹³。後段で日本の社会奉仕体験活動とSLの関連に言及するために、同研究成果等に依拠しつつ、近年の動向も踏まえ、SLの特徴とSLに至る経緯を確認しておくこととする。

米国ではボランティア活動が伝統的に重視されており、それは「ピルグリムの時代から大切にされてきた伝統精神であり、その活動は教会やボーイ・ガールスカウトなどによって担われてきた」ものとされる¹⁴。1980年代にはそれを学校教育に導入し、単位化しようとする動きがみられるようになる。カーネギー教育振興財団が組織した「全米公立問題研究会」の報告書「ハイスクール新生12の鍵」（1984年）は、その5番目の鍵として学問的なプログラムの他に1年間30時間以上の奉仕活動を完了すべきであるとする勧告を行った¹⁵。そこで紹介される校長のこの活動に対する方針は、「『世の中が私にしてくれる事が何かある、市は何かしてくれる。福祉だって、これだって、あれだって受けて当たり前なんだ』と考えている子どもがいる」「人々は何か出来ることがあれば、それをやるためにこの世の中に生きているのだということ

学ぶ必要があります」などとするもので、実践の成果として「与えている以上に得ているものはるかに多い」などと報告されている¹⁶。奉仕活動導入の目的は「自分が責任をもつ、より大きなコミュニティの構成員であることを生徒自身が理解していくこと」と述べられ、その背景として青少年の社会性の欠如やコミュニティに対するアイデンティティの希薄化などを示す事例が様々な形で示されている¹⁷。

1990年代になるとこうした取り組みがコミュニティサービスとして学校教育に幅広く取り入れられるようになる。その契機は1993年の合衆国法“The National and Community Service Trust Act”の成立である¹⁸。この内容は、幼稚園から大学までの学校教育において、生徒・児童のコミュニティサービスへの参加を促進することを目的とし、財政的な基盤として“Corporation for National and Community Service”（CNCS）という公的な振興機関を設立させるものであった。こうした公的な資金援助体制の確立に呼応して、民間企業の中にも私的な基金を設立するところも現れ、コミュニティサービスは多方面から支援されるようになった。コミュニティサービスとボランティア活動の相違は「コミュニティにおけるボランティア活動を外部的な報奨をともなっていくものである。サービス活動が単位や卒業要件になっている場合には、ボランティア活動ではなくコミュニティサービスとなる」などと説明されている¹⁹。

こうした中等・初等教育の動向の一方で、高等教育にも奉仕活動を取り入れようとする動向があった。1971頃に全米学生ボランティアプログラムが設立され、1979年に全国SLセンターが組織された。1985年にはサービス活動導入を推進するために東部の大学の学長が中心になってキャンパスコンパクトといわれる大学連合がつくられ、これが母体となって大学教育に地域への奉仕活動や国際平和などに貢献するプログラムが取り入れられるようになる²⁰。その奉仕活動のモデルには、学術的な研究成果の地域社会への還元を目的としたり、学術的な調査研究を含んだりするなど高等教育ならではの取り組みが含まれている²¹。

高等教育でのSLと初等・中等教育でのコミュニティサービスの導入は相互に関連しながら広がりを見せていくことになるが、そうした中で1990年代中頃よりコミュニティサービスにかわるものとしてSLの有意性が強調されるようになるのである。

2 サービス・ラーニングの特徴

社会科学教育協会（SSEC, Social Science Education Consortium）はSLについて「教科のカリキュラムとリンクしておりコミュニティサービスを教育的により洗練したものである。SLは、教科の学習内容とサービス活動が統合している指導法である。生徒は社会参加の実際の場面において、教室で学んだ事柄を用いることができ、教室で学んだことの意味や学校・地域の重要性、自分自身の存在の重要性に気づくことができる」と説明している。SSEC発行の“Service Learning in the Middle School Curriculum”によれば、SLは次のような学習構造をもつものとされる²²。



Service Learning in the Middle School Curriculum, A resource book (1996) (筆者訳出)

筆者が1990年代中頃に初等・中等教育におけるSLにかかわる諸文献や諸実践を渉猟した際には、当地においてもSLとコミュニティサービスの理解についての混同や混乱がみられ、SLと称しながらもコミュニティサービスと変わらないものやコミュニティサービスにラーニングを加えたコミュニティサービスラーニングとの名称でコミュニティサービスを行っている事例などがみられた。近年のSLの動向や意義については、毎年行われている報告書“Growing to Greatness”に詳しい。この報告書の2008年度版によれば、SLは哲学であり、教育法であり、コミュニティの開発であるとした上で、質の高いSLの実践には①意味のある奉仕活動（サービス活動）、②カリキュラムとの連携、③振り返り、④多様性、⑤若者の声の反映、⑥参加者間の互惠性、⑦活動経過の観察（モニタリング）、⑧持続と集中の各要素が重要であるとされている²³。

このようにSLの特徴は、第一に教科の学習内容と奉仕活動の連携を要件とし、教室で学んだことを奉仕活動で応用したり、奉仕活動で身につけた技能や知識を教室で活用したりすることが重視されているところにある。これは地域等の学校外の団体が行う奉仕活動に対して、学校教育にしかできない教育活動としての特徴を見出したものと考えられる。第二はテーマの立案や奉仕活動の内容の策定、目標の設定に生徒や地域の関与を求め、事前の評価計画をもとに詳細な活動計画が策定されることである。これは教師（学校）、生徒、地域が同じ立場のアクターとして、地域のニーズに合致した奉仕活動に参画することを目指したものと捉えることができる。第三は熟慮された準備と計画的な振り返りが必須とされていることである。これは活動だけに終始することなく、教科と奉仕活動の連携を担保したり、市民性等の態度形成や知識・技能などの学習成果をメタ認知させたりすることがねらいである。振り返りについてSSECは、討論やレポートを通して体験を振り返ったり共有したりすることの重要性とともに、地元新聞へのエッセイの投稿が有効であると指摘している²⁴。近年は評価

のためのルーブリックの開発なども盛んに行われている。一方で、目標や評価の厳密化や規格化は、生徒の活動それ自体の学びの高まりへの阻害要因として捉えられている状況もみられる²⁵。

IV 米国の奉仕活動（コミュニティサービス，SL）における課題

Westheimer, Joel（ウェステマー）と Kahne, Joseph（カーン）は民主主義教育や市民性育成の観点からSLがもつ課題について問題提起を行ってきた。ウイスティマーらは米国で国策としてSLが広がりを見せるようになった1990年代中頃，“In the Service of What? The Politics of Service Learning”において、SLには、「慈善」（チャリティ）を目的としたものと「変革」（チェンジ）を目的としたものがあるとして、両者の相違に検討を加えている²⁶。彼らによれば、「慈善」は責任ある市民の育成を目的とするもので、その活動は“施し（giving）”ということができるものである²⁷。「変革」はより深い関係性を模索し、他者をその立場から理解し、改善を目指していくような取り組みをいう。政府機関は「変革」よりも「慈善」を重視していると述べ、その一例証として、コミュニティサービスが国家によって支援される契機となった“The National Community Service Act of 1990”制定の際のブッシュ大統領（当時）の演説を取り上げている。この演説は「私はこの法律がコミュニティサービスの倫理を促進するものであることを喜んでいる。（中略）政府は家庭を再構築することはできないあるいは隣人愛を取り戻すことはできない。そしていかなる行政のプログラムも個々の人間に降りかかってくる問題を解決できないであろう」というものである²⁸。ブッシュの演説はアメリカ社会のモラルの低下や伝統的な価値の喪失に対して政府が無力であることを述べるとともに、学校教育へコミュニティサービスの導入はその代替として位置づけられるものであることを指摘している。さらにウェステマーらはエドワード・ケネディ議員の見解「民主主義とは、アメリカが自分に与えてくれたことに対するお返しとして何かを与える責任をもつことである」（1991）²⁹やペンシルベニアの州知事のスピーチ「質の高い労働者はよい市民と同じである」³⁰などを引用し、こうした背景をもつサービス活動は「同情や慈善であって、構造的な不正義を指摘することができない」としている。とりわけ従前のコミュニティサービスにおいてはその傾向が顕著であると指摘し、コミュニティサービスと異なる性格をSLにもたせる必要を強調している。奉仕活動の効果については、「若者に責任と実質的な立場を提供することから有用感の育成が可能」であるが、他方で生徒に「優越感や特権意識を植え付けてしまう」危険性をもっていると指摘している。それはサービス活動のもつ構造的な問題であるとしている。ウェステマーらは「他者の現実が私にとっての現実の責任となり、共に戦う参加」が重要であるとしている³¹。

近年のウェステマーらの議論では、民主主義社会の価値の問題を議論し、教育にお

ける「善き市民」(Good Citizen) の概念を明らかにしている。彼らは2年間の民主主義促進に関する教育プログラムの研究を通して、「善き市民とは何か」「善き市民は何をすべきか」について検討を行い、三つの「善き市民」の概念を示した(表参照)³²。ウェステマーらは、教育者や教育行政はSLなどを通して、市民教育を強化するためのプログラムを積極的に取り入れてきているが、民主主義の価値への議論が十分ではなく、市民教育はなお「個人として責任あるプログラム」を強調したものが多く指摘している。研究では「参加する市民」と「公正を志向する市民」を育成するためのプログラムを2年間にわたって実施し、その成果を明らかにしている。このうち「公正を志向する市民」のプログラムは、社会の諸問題に対しての諸問題を根本的要因(root causes)から変革するものであり、参加する生徒にとっても問題発見力や問題解決力、市民としての責任感などの育成を可能にするものとされる³³。「公正を志向する市民」を強調するウェステマーらの知見に立脚したSLは、批判的な調査・提案が

ウェステマーらによる市民像

	個人として責任ある市民	参加する市民	公正を志向する市民
内容	<ul style="list-style-type: none"> ○コミュニティにおける責任ある行動 ○勤労と納税 ○遵法, リサイクル, 献血 ○緊急時の援助 	<ul style="list-style-type: none"> ○コミュニティの組織や変革に貢献する活動的な一員 ○コミュニティのニーズ(経済振興や環境保全など)に対してコミュニティとしての取り組みを組織化する ○政府機関がどのように機能しているか知る ○協調して仕事を成し遂げる方略を知る 	<ul style="list-style-type: none"> ○社会, 政治, 経済的の構造を批判的に考察し, 表面的な要因越えた理解を図る ○不正が行われている領域を見つけ出したり, 解決のための努力をしたりする ○民主主義に基づく社会運動について知ったり, システムの変化に影響を与える方法について知ったりする
事例	<ul style="list-style-type: none"> ○食料配給機関に食料を提供する 	<ul style="list-style-type: none"> ○食料配給機関を組織化するための手伝いをする 	<ul style="list-style-type: none"> ○飢えを生じる要因を究明したり, 根本的な原因を解決したりするために行動する
中心的な仮説	<ul style="list-style-type: none"> ○社会的な問題を解決したり, 社会を改善したりするために, 市民は善の徳性—正直であること, 責任, 遵法精神等—を備えていなければならない 	<ul style="list-style-type: none"> ○社会の問題を解決したり, 社会を改善したりするために, 市民は既存のシステムやコミュニティの構造の中で活動的に参加し, 先導的な役割を担わなければならない 	<ul style="list-style-type: none"> ○社会の問題を解決したり, 社会を改善したりするために, 不正義が経時的に再生産されていると考えられるとき, 市民は疑問をもち, 議論を行い, 既存のシステムや構造を変革しなければならない

(筆者訳出)

結びついたものでなければならず、それらは構造的な不正義を指摘できるものということができる。

V 社会奉仕体験活動とサービス・ラーニング

これまでの論考を再度振り返りながら、日本の社会奉仕体験活動と SL を比較考察してみたい。

1 社会奉仕体験活動のねらいと方法

社会奉仕体験活動ならびに SL は、国家や地域を構成する一員としての権利や義務等にかかわる資質育成をねらいとして導入が推進されている。それらは日本では道徳教育、米国においては“Character Education”と近似するところがあるものの、道徳教育との違いは、その方法において実際の行為によってそのねらいを身につけさせようとするところにある。公教育において行為の強制（必修化）によって道徳心や公共心を育成しようとすることに対しては、両国ともに「強制労働」（米）や「勤労奉仕」（日）と同等のものである等の批判を招いた。導入を支持する立場は、社会に適応する人間を育成する役割を強調するものであり、国家・社会の側から、それへの貢献を求めるものである。既定の価値や規範意識を身につけさせ、それを組織する力量を身につけさせようとするものである。反対の立場は教育の自己解放や独立促進の機能、批判精神に着目し、奉仕活動がそれらの育成を阻害するものであると主張する。奉仕活動導入の議論の背景には、制度としての学校教育そのものがもつ社会的機能に内在する本質的問題があり、両国ともにそれらが表出したものともいえる。

日本の奉仕体験活動と米国の SL やコミュニティサービスは、その方法として地域・社会への参加を要件としている点で共通しているが、米国では、地域の「現実の役に立つ」という参画や参加者間での互惠性が強調されているのに対して、日本では奉仕的な「体験」によってこれを身につけさせようとしている。日本で当初「奉仕活動」とされていたものに「奉仕活動」に「体験」が付加された「奉仕体験活動」となった背景には、法制化の過程での批判があった。「体験させてもらう」という関与の在り方は、受け入れ先の「奉仕」を前提とするものともいえる。筆者の研究室が関与した高等学校の教科「奉仕」担当の教諭は「高校では奉仕活動を行わせることは無理だ。体験どまりがせいぜい」と述べていたが、学校や生徒の実態、学齢などからも「体験」に留めることが現実的でもあるということであろう³⁴。これに対して、米国では子どもであっても大人と同様の市民の一員であるという立場が重視されており、奉仕活動に対する両国の取り組みへの相違として捉えることができる。また、コミュニティサービスへの批判を背景とし登場した SL では、振り返りを必須の要件としていたり、カリキュラム作成における生徒の関与を奨励していたりするなど、より構造化

された学習方法が示されているものということができる。

2 奉仕活動導入の経緯

米国では「なぜ学校が行わなければならないのか」という疑義に対して、SLの関係者は次のように述べている³⁵。「公教育は基礎的な技術に専念すべきだという。学校があまりにも幅広ことを行うのは学校の負担をますます増やすことになり、民主主義に必要な技術や価値は家庭や宗教機関などが担うべきであると指摘する。しかし、今日の生徒の社会的なスキルや個人の利害関係の調整に対するセンスの欠如はもはや猶予がない」として学校が窓口とならざるを得ないとの立場を表明している。これは日本で奉仕活動を提唱した曾野綾子の同種の見解である。こうした状況において米国では1990年代初めに、日本はその約10年後の2000年代初頭に国家的な施策として取り上げられるようになった。両国とも政府が必置のものとして各学校に求めたものではなく、その具体化は各学校や教育行政区に任されている。米国においてはメリーランド州など州単位でSLを義務化しているところがあり、日本の東京都立高等学校と同様である。一方、米国での合衆国法は、奉仕活動を奨励するとともに、その促進のための財政的な基盤や支援組織を整備するものとなっており、CNCS（前出）などの支援機関が官民によって設立され、プログラムの提供や情報交換、教育効果の測定などにあっている³⁶。日本では法律による奨励は行われているものの、実施に向けての仕組みづくりは十分ではないという現状がある。

3 理念と方法に対する議論

米国では、コミュニティサービス展開の過程での批判等を踏まえ、学習としての構造をもたせる取り組みが行われ、それらの成果について様々なセクターで情報交換されている。また、民主主義の価値についての議論が不断に行われ、選挙においても価値の選択という基軸が重視される社会的な土壌がある。SLの理念は基本的にアメリカの伝統的な価値を自ら維持・再生産するとともに、地域の一員としてのアイデンティティの感得が強調されているのであり、その意味では保守主義の側面をもった共同体主義を反映したものともいえる。これに対して、日本では民主主義の価値の議論や価値の選択という基軸が必ずしも存在しないことから、教育においても「善き国民とは何か」といった議論が十分に行われることなく、政府が示す国家・社会の一員としての資質育成の教育が導入されたり、実施されたりすることになる。その結果、日本の奉仕活動はウェステマーのいう「適応」や「個人として責任ある市民」の性格を強めることになるものと考えられる。

日米両国の奉仕活動の比較 SL（サービス・ラーニング） CS（コミュニティサービス）

	目的	活動内容と方法		立場	批判	法律	議論
社会奉仕体験活動	「規範意識や公共心」 「豊かな人間性や社会性」 「新たな公共を支える人間」	奉仕活動を伴う体験		体験としての参加	「勤労奉仕や徴兵制」 「国家の役割の肩代わり」	「学校教育法，社会教育法」（2001年） 「学習指導要領」（2013年施行） 社会奉仕体験活動を奨励することを目的	批判が中心で，積極的な議論は見られない。
SL	「責任ある市民」 「モラルや伝統的な価値」	教科学習の活用・応用	コミュニティの現実的必要性に基づく活動	教科学習との連携，計画的な振り返り	市民の一員としての参加	「強制労働」 「国家の役割の肩代わり」	民主主義の価値やそこにおける市民の意味内容。 社会を変革する社会貢献活動の意義など。
CS						“The National and Community Service Trust Act”（1993年） “Edward M. Kennedy Serve America Act”（2009年）支援組織の確立やプログラム，情報提供を目的	

（筆者作成）

VI 米国の議論から日本の社会奉仕体験活動への示唆

民主主義の歴史的背景や土壌が異なる米国の民主主義やその方法に関する議論をそのまま持ち込むことは適切ではないが，これまでみてきたように奉仕活動の導入の背景や動向，それへの批判には日米に共通するところも多い。日本の社会奉仕体験活動の展開に際しては，その意義に注目し，一方でそれが国家の施策として行われる際に懸念される事項へ適切に対応することが求められる。それらを前提として先行する経験をもつ米国のSLやそれを巡る議論から参照されるべき事項として次の三つが挙げられよう。

1 学習としての構造

第一に学習としての構造をもたせることである。SLでは活動中心のコミュニティサービスへの反省から振り返りを不可欠の要素とする学習としての構造が強調されている。そこでは目標と活動を常に学習者自身に検証させながら学習を進めていくことが重要であり，そのために事前学習，活動中の検証と振り返り，事後の振り返りを適切に取り入れていくことが求められ，学校教育が行う独自性を創出する観点から教科指導等の既存の学習内容とリンクさせることが要件化されている。一方で学習としての構造や振り返りの過度な強調は，活動それ自体が導く多様な学びを阻害するものと

の声もあがっている。日本の社会奉仕体験活動においても、振り返りを奉仕活動と同様に重視するとともに、柔軟な振り返りのあり方が検討されるべきであろう。また、日本では社会奉仕体験活動が高等学校という発達段階で実施されることを考えると、キャリア教育の一環として位置づけ、自らの社会における役割を模索する機会として活用することが有益であるものと考えられる。

学習の目標と活動内容の策定にあたって、それを教師と学習者、活動体験先の三者が関与しカリキュラムを作成するという方策についても、学校や教師からの生徒への「押しつけ」を回避し、目的と意義を学習者と教師の共有のもとに実施するという観点から重要である。

2 「変革」「公正を志向する市民」の要素

第二に「変革」や「公正を志向する市民」の要素を取り入れることである。そこではウェステマーらの研究成果が参考になる。民主主義国家では、それを維持・発展のために国家・社会への「適応」と同時に現在の社会を建設的に批判し、よりよい社会を構築していくための資質を育成することが求められる。本来市民性教育はそれら両面の資質育成をねらいとするものと考えられるが、国の施策として行われる教育は、「適応」の側面に偏向する傾向をもつ。教育の立場からは、批判精神が奪われたり、政府に迎合する国民の育成に貢献したりすることへ懸念を生じているのであり、「適応」のみをねらいとすることは、民主主義国家における社会の担い手を育成する方法としてバランスを欠いたものになる。とりわけ徳目主義が懸念される奉仕活動については、「変革」の側面を積極的に取り入れることでバランスを図ることができるものと考えられる。蓮見二郎（2007）は公民教育における愛国心の問題に関連して、「社会認識に限定して行う」「愛国心をその対抗となる態度・心情によって中和・客観視させる」「自由で民主的な社会の原理の範囲内に止める」の三つの立場があると整理している。「変革」はこのうち「対抗する態度・心情によって中和・客観視させる」に相当するアプローチを含むものであるということが出来る³⁷。一方で「変革」によって懸念される権利意識のみに長ける生徒の育成は、「適応」による社会の一員としての責任ある行動を取り入れることで抑制されるものと考えられる。社会奉仕体験活動においては、「適応」と「変革」の二つの側面は、二つがともに重要であり、車の両輪として相互に関連しながら、国家・社会の一員としての資質を育成することができるのである。二つは補完関係でありながらも、緊張関係にあるものであるからである。

3 責任ある市民としての関与

米国における市民性育成の議論においては、子どもであっても地域や社会の重要な構成員であり、地域社会におけるプレゼンスは大人と同等に扱うべきであるという姿

勢が重視されている。これは米国の民主主義に対する捉え方が反映されているものともいえよう。国家・社会の一員としての責任や自覚の育成を求める以上、そこにおける権利も担保されるべきである。日本の社会奉仕体験活動は「体験」という言葉が付加されていることからロジャー・ハートの言う「操りの参加」の留まっているものであり、米国のそれは「参画」を目指しているものということができる³⁸。生徒を責任ある一人前の市民として扱うことは、子どもによる社会の変革を受容しようとする土壌を準備するものであり、社会奉仕体験活動を契機として大人自身が変わることを求めるものとなる。このことは社会奉仕体験活動の導入に際して中教審が「大人も様々な機会に奉仕活動の参加に努める」とした方向とも合致するものである³⁹。

Ⅶ おわりに

本稿では日本の新しい学習指導要領の重点項目として取り上げられた社会奉仕体験活動について、その設置の経緯やそれへの批判、現場での取り組みの状況などについて考察し、米国のSLとの比較を行った。また、米国のSL等の経験から、日本の社会奉仕体験活動の展開において参照されるべき点を明らかにした。

本稿でも明らかになったように多忙を極める現在の学校や教師のおかれている実態において、新しい教育活動を取り入れることには多くの困難を伴う。生徒に資する社会奉仕体験活動を展開するためには、教師の現場での捉え直しの姿勢が不可欠であり、多くの時間と労力を要する。それらを担保することが、社会奉仕体験活動が生徒にとって有益な活動として展開されるために不可欠である。そうした現場の実態を踏まえ、筆者は2007年度より大学の演習（ゼミ）において東京都立高校、教科「奉仕」支援の取り組みを行っている。これは大学生のSLによる教科「奉仕」のSL化の取り組みということもできる。本稿では紙幅の関係からそれらを提示するには至らなかったが、支援の概要については学生自身の手によって本学会において公表されている⁴⁰。

今後の筆者の課題は、こうした学生のSLが学生の学びにどのように貢献したか、また学校や地域にどのような影響（インパクト）を与えたかを検証していくことである。

フランスの政治思想家トクヴィル（1840）は、「一国の人民において境遇が平等になるにつれて、個人はより小さく見え、社会はより大きく映る」として、民主主義や自由主義の進展によって平等化するにつれ、人々は公的な事柄に関心を失い、私的な経済福祉への関心をもつようになり、それは中央集権的な国家への期待を高めると指摘する⁴¹。また、イギリスの歴史学者トインビー（1975）は「与える意味での愛は、福祉政策とか慈善活動などにむしろ独占されており、それが個人的な感情に根ざさない、制度化された愛になろうとしている」「人間関係が非個人化してしまった社会に

において、人間同士の真実の愛というものは、いかに人間関係の中に復活しうるか」が21世紀の課題であると警鐘を発している⁴²。今後も教育現場には教科「奉仕」のような装置や仕組みが埋め込まれてくることは想像に難くない。学校現場では、その意味や意義を捉え返し、本質を見据えた上で対応することが求められる。生徒の資質育成とともにそれらを担当する教師の役割が益々重要になろう。

本研究は、「社会奉仕体験活動の展開におけるステークホルダーへの説明責任に関する実用的研究2010～2012」（科学研究（基盤研究(C)）課題番号22531033／研究代表宮崎猛）における成果の一部である。

注

- 1 全教師向けに配布された新学習指導要領を解説したパンフレット「生きる力、理念は変わりませんが、学習指導要領が変わります」（2008年1月）には、教育内容に関する主な改善事項の一つとして体験活動の充実をあげ、「子どもたちの社会性や豊かな人間性をはぐくむため、（略）奉仕体験活動や就業体験活動（高等学校）を重点的に推進する」と示された（5頁）。なお、学習指導要領では「奉仕体験」と記されているが、学校教育法、社会教育法では「社会奉仕体験活動」と規定されている。
- 2 文部科学省委託調査「諸外国におけるボランティア活動に関する調査研究」平成19年3月、3-14頁。
- 3 日本の奉仕義務化の緒論点については朝日新聞「三者三論」2006年12月6日付け朝刊や『教育の論点』文藝春秋社、2001年、104-157頁など。それらで筆者はSLの有効性について述べるとともに、奉仕活動の性急な義務化への懸念を表明した。
- 4 教科「奉仕」をSLの立場から論考した先行研究には富川拓、大東貢生らによる「日本におけるサービス・ラーニングの展開Ⅰ—東京都都立高校における必修科目『奉仕』の創設について—」「同展開Ⅱ—東京都都立高校における必修科目『奉仕』が及ぼす影響について—」『佛大社会学』33号、2008年、46-52頁がある。この研究は実態調査を中心としたもので、高校側の負担の問題や地域の受け入れ先確保の問題などをインタビュー調査によって明らかにしている。それらは筆者が、2007年以降都立高校5校の教科「奉仕」の授業づくりに担当学生と関与した際の実態分析とも共通した内容となっている。詳しくは、三宮匡樹他7名「よりよい奉仕体験活動の研究と提案—都立高校必修教科「奉仕」へのプラン提案と共同実践を目指して—」創価大学教育学会『創大教育研究』第17号、2008年、79-92頁などを参照されたい。
- 5 ボランティア団体や教育関係者から反論が呈された。例えば、日本ボランティア学会『ニュースレター』2001年2月号など。
- 6 中央教育審議会答申「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について中間報告」

2002年4月。

- 7 東京都教育委員会「東京都教育ビジョン」2004年4月，
『<http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/soumu/vision/saisyu/honbun.pdf>』。
- 8 東京都教職員研修センター『東京都教職員研修センター紀要(5)』2006年3月，7頁。
- 9 基本原則として次の3つが挙げられている①すべての生徒が1単位以上履修しなければならない。②週時程に組み込んで実施し，年間35週行うことを標準とする。③35単位時間の少なくとも半分は「奉仕体験活動」に配当する。評価については文章記述により，生徒の自己評価，奉仕体験活動の受け入れ先などの評価等に基づき総合的に行うこととされた。また，「総合的な学習の時間」に（一部）代替できることや特定の日，期間に集中しての実施すること，長期休業日における奉仕体験活動の実施，単位認定の弾力化（ポイントリザーブ制）などが示された。東京都教育委員会『「奉仕」カリキュラム開発委員会報告書』平成18年9月。
- 10 職員団体のアンケートについては，東京都高等学校教職員組合本部から入手（2008年2月），東京都教職員研修センター実施のアンケートについては，東京都教育委員会から入手（2008年3月）した。
- 11 前掲，日本ボランティア学会『ニュースレター』2001年2月号。
- 12 前掲，朝日新聞「三者三論」1996年12月6日付け朝刊。
- 13 宮崎 猛「サービスマーケティングの動向と意義」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.80，1998年，33-39頁。
- 14 *Service Learning in the Middle School Curriculum A resource book, ed. Social Science Education Consortium* (1996), pp. 7-10.
- 15 アーネスト・L・ボイヤー，天城 勲・中島章夫監訳『アメリカの教育改革』メディアファクトリー，1984年，230-243頁。
- 16 同上書，240-241頁。
- 17 同上書，240頁。
- 18 コミュニティサービスからSLへの動向については前掲「サービスマーケティングの動向と意義」1998年を参照されたい。
- 19 *Service Learning in the Middle School Curriculum A resource book* (1996), Ibid., pp. 7-10.
- 20 The National Service-Learning Clearinghouse “Historical Timeline”
http://www.servicelearning.org/what_is_service-learning/history
- 21 Jim Kielsmeier, Marybeth Neal, *Growing to Greatness 2008* (2008), the State Farm Companies Foundation. ここにはSLの普及実態や教育的効果について，統計的な調査資料をもとに報告されている。SLの実施セクターとしてはK-12（幼稚園—高等学校）27%，Higher Education（高等教育）65%と報告されており，SLの主体は大学教育であることが分かる。また，そこでは実践の類型として6つのモデルが示されているが，大学教育での展開が想定される純粋型（学生の研究課題と社会貢献が関連）や学科ベース型（調査や研

- 究をもとに社会貢献)などが典型的なモデルとして示されており、学術的な研究と関連させた地域貢献が重視されていることが分かる。
- 22 *Service Learning in the Middle School Curriculum A resource book* (1996), Ibid., p. 21. 前掲「サービスマーケティングの動向と意義」(1998), 36頁にも掲載。
- 23 Jim Kielsmeier, Marybeth Neal, Ibid., pp. 9-11.
- 24 *Service Learning in the Middle School Curriculum A resource book* (1996), Ibid., pp. 34-35.
- 25 例えば、K-12の関係者が加入しているマーキングリスト(The Service-Learning Listserv K12-SL)では、2010年の7月に“Let’s Talk about the CNCS Strategic Plan”のスレッドが立てられ、「CNCSの新しい戦略プランは、SLの複雑さと繊細さを捉えることに失敗している」などとして、意図しない学びの重要性やそれを担保する柔軟性についての議論が行われている。
- 26 Westheimer, Joel and Kahne, Joseph, *Inannual the Service of What? The Politics of Service Learning* (1994), *Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association* (New Orleans, LA, April-4-8 1994) ERICより1997年3月入手(ED375521 EA 026233)。ウェステマラーの「慈善」と「変革」に関する議論については、「アメリカにおける『サービスマーケティング』とわが国における「社会参加」学習の比較・検討」日本社会科教育学会1999年10月(横浜国立大学)自由研究発表において検討を行った。また、倉本哲男はウェステマラーの議論を「共通善」や「強固な民主主義」の構築の観点から整理し、そこにおける人格性教育の重要性を考察している。倉本哲男「米国のサービス・ラーニングにおける市民教育論に関する研究—『アプライド・ラーニング』および『人格教育』に関する実践分析を通して」日本公民教育学会『公民教育研究』11号, 2003年, 1-15頁。
- 27 「慈善」や「変革」などにかかわる市民像の議論は「消極的市民」「積極的市民」などとして従前から行われてきたものでもあると筆者は捉えている。例えば森本直人は、「合衆国における市民的資質教育改革の方向性」『島根大学教育学部紀要』第17巻, 1984年, 41-48頁において、バー(R. D. Barr)らの知見をもとに市民的資質の性格を分析した上で、NTFCE(National Task Force on Citizenship Education)のレポートを取り上げ、「消極的市民」を補完的に扱うことによって「積極的市民」を育成することを試みていくとする米国の動向を明らかにしている。
- 28 Westheimer, Joel and Kahne, Joseph (1996), Ibid., p. 18
- 29 Westheimer, Joel and Kahne, Joseph (1996), Ibid., p. 16
- 30 Westheimer, Joel and Kahne, Joseph (1996), Ibid., p. 30
- 31 Westheimer, Joel and Kahne, Joseph (1996), Ibid., p. 10
- 32 Westheimer, Joel and Kahne, Joseph, *WHAT KIND OF CITIZEN? THE POLITICS OF EDUCATING FOR DEMOCRACY* (2004), *American Educational Research Journal*, Vol. 41 No. 2, Summer 2004. この論文は、2003年度アメリカ教育研究協会(American Educational Research

- Association) より社会科教育における優秀論文賞 (Outstanding paper) を受賞している。
また、同年度アメリカ政治科学協会の教育部門からも最優秀論文賞を獲得している。
- 33 Westheimer, Joel and Kahne, Joseph (2004), *Ibid.*, p. 12 など。
- 34 2009年11月11日, 多摩地域の東京都立学校に担当するゼミ学生が教科「奉仕」の支援に携わった際に聴取。
- 35 Joan Schine, *Service Learning : A Promising Strategy For Connecting Students to Communities*, Middle School Journal, ed. National Middle School Association, Vol. 28 (1996), p. 9.
- 36 CNCS の取り組みについては, <http://www.nationalservice.gov/>を参照のこと。筆者は1997年より K-12のSL 関係者間のメーリングリストに加入しているが, ほぼ毎日数通以上の情報の交換が行われている (上記註25)。アドレスは, k12-sl@lists.etr.org。
- 37 蓮見二郎「公共的価値の教育としての愛国心教育—英国のシティズンシップ教育における Britishness 概念を参考に—」日本公民教育学会『公民教育研究』第15号, 2007年, 50頁。
- 38 ロジャー・ハート (IPA 日本支部訳, 木下 勇・田中治彦・南博文監修)『こどもの参画』萌文社, 2000年, 42頁。
- 39 中央教育審議会答申 (上記註6)。
- 40 この実践では, 大学生という高校生にとって身近な存在が授業を担当したことを歓迎する記述も多数見られ, 生徒の主体的な活動を引き出すことに貢献したものと考えられる。この授業の概要や学生自身の分析については, 創価大学教育学会『創大教育研究』第17号, 18号, 19号, 20号を参照されたい。18~19号はウェブ上での掲載。
- 41 トクヴィル著 (松本礼二訳)『アメリカのデモクラシー』岩波文庫, 2008年, 第二巻下 215, 229頁。
- 42 池田大作, A. トインビー『21世紀への対話』文藝春秋社, 1975年, 下巻392, 388頁。

Suggestions for the development of “Activities to Experience Social Service” From the analysis of discussion on “Service-Learning” in the United-States

Takeshi MIYAZAKI

(Soka graduate school for teacher education)

This study is based on an awareness of the issue what “Activities to Experience Social Service” which contributes to students is. It is thought what “Activities to Experience Social Service” has the point of view, contents and means in the field on a basis of the actual state at school.

The new school course guidelines in Japan places importance “Activities to Experience Social Service” for high school. The activities aim to improve students’ social skills and humanity, and to cultivate awareness of duty and responsibility as a member of their nation and society. The educational activities which have similar aim and means to “Activities to Experience Social Service” have recently been introduced in the United States, Korea and the United Kingdom and so on.

First this paper gives consideration to the course of establishment, criticism and state of carrying out at schools on “Activities to Experience Social Service”. Then it makes reference to features and issues of “Service Learning” which was introduced in the United States in 1990s and comparison with “Activities to Experience Social Service”. Also the matter which must be referred on development of “Activities to Experience Social Service” in Japan is explained from “Service Learning” in the United States.

Schools and the teachers face a difficulty in accepting new educational trials from the national authority such as “Activities to Experience Social Service”. It is important for teachers to reconsider and adjust to those requirements substantially.

Keywords : activities to experience social service, service-learning , focusing on change , structure as the learning