

事例研究

海外体験学習における第3の道：オンライン実践

— コロナ禍で実施された NGO との協働事例から —

秋吉 恵・小峯 茂 嗣
藤掛 洋子・磯野 昌子
田中 治彦

要旨

新型コロナウイルス感染症に見舞われた2020年度は、多くの大学が海外での体験学習プログラムを中止し、一部がオンラインで実践された。本稿では、2019年度まで受け入れ先の NGO や社会的企業と連携し、市民とつながる体験学習プログラムを実践してきた3つの大学の経験をもとに、2020年度に新形式で実施したオンラインでの実践を振り返り、2019年度までの海外渡航を伴う実践と比較する。アジア、南米、アフリカの3事例では、対面での交流とオンラインでの交流は並べて語れるものではなく、それぞれが学生にユニークな学びをもたらしていることが明らかとなった。このことは、これまで実施されてきた訪問型・招聘型の海外体験学習プログラムに加えて、オンライン型が第3の海外体験学習プログラムとして想定できることを示唆している。今後、この教育方法の実践を蓄積し、評価していく必要がある。

キーワード

海外体験実習、新型コロナウイルス感染症、オンライン実践、市民、NGO、社会企業

1 はじめに

近年、日本の大学では、海外を実習先とした体験学習プログラムが拡大してきた。日本学生支援機構によれば、2019年度には日本の大学786校の約3割の234大学1,152プログラムが海外留学支援制度（協定派遣）（短期研修・研究型）を通して日本人学生の短期留学を支援している（若林ほか2020）。これらには語学研修や海外研修、サービス・ラーニングなど多様な海外体験学習プログラムが含まれており、本論文で取り上げる3つの大学：立命館大学・横浜国立大学・立教大学も同様である。

本稿では、3つの大学における多様な海外体験学習の中から、その中核である海外研修やサービス・ラーニングとして実施された事例を取り上げる。海外研修やサービス・ラーニングでは、地域で活動する NGO や現地の大学と連携してプログラムを構築することが多い（子島ら2017）。

これらは NGO 等による国際協力活動の中から生まれ、教育・学習活動として展開し、国際社会が目指す持続可能な開発目標（Sustainable Development Goals: SDGs）の実現を支える開発教育の一つのあり方とも捉えられる。開発教育とは共に生きることのできる公正で持続可能な社会づくりをめざして、各学習者の学習プロセスで「知る」「考える」「変わり・行動する」ことを生み出す学習活動である（開発教育協議会 2021）。

2020 年、新型コロナウイルス感染症（以下、COVID-19 とする）は世界中の人々の暮らしに大きな影響を及ぼし、日本の多くの大学がオンライン授業に切り替えた。キャンパスでの学びが困難な中、キャンパス外での活動を伴う科目や正課外活動にも大きな影響があった。海外渡航を伴う体験学習プログラムを例年通り実施できた大学はほぼなかった一方、学生の物理的な移動を伴う留学や国際交流、そして海外体験実習の代替措置として、オンラインを活用した様々な国際教育の実践が広がった（新見ら 2021）。コロナ禍を受けた越境を伴う国際教育の停止は日本のみならず世界中に見られ、今後、高等教育全般に本質的な変化をもたらし、コロナ禍が収束しても以前と同じ状態には戻らない可能性も示唆される（Dennis 2020）。しかし、国際プログラムの学習成果とそれを可能にした学習手法に関する研究はまだ十分になされておらず、そのため物理的な移動に代わる学習方法を通じて学習成果をどのように実現するのかについての検討が必要とされている（Kalyani 2020）。

本稿では、2019 年度まで地域で活動する NGO 等と連携し実践されてきた 3 つの海外体験学習（図 1）における学習成果を踏まえて、コロナ禍において新たな形式として実施されたオンライン実践を紹介する。連携先との連携方法、過年度の実践との比較、学習効果等、共通の観点から事例を紹介することで、オンラインによる海外体験学習の可能性に関する議論を深めたい。



図 1 本論文で取り上げる海外体験学習の対象地域と連携団体

2 市民とつながる海外体験学習の3事例

2-1 立命館大学と（特活）シャプラニール＝市民による海外協力の会の協働

2-1.1 海外渡航実習の経験

立命館大学は、教養教育科目における社会で学ぶ自己形成科目に、7つのサービス・ラーニング科目を位置付けている（2020年度時点）。このうち1年を通して地域社会と向き合う「シチズンシップ・スタディーズⅠ」の1クラスとして、本項で取り上げるネパール未来プロジェクトは実施されている。サービス・ラーニングとは、地域で社会課題の解決を目指す活動を行い、教室で活動を通して得た地域や地域課題の理解、現場での気づきをふりかえることを通して、民主的な社会の主体的な形成者となる市民を育てる教育手法である。地域での「場」の運営に携わることを通じて社会問題への認識を深め、「問いを探す」「深く考える」習慣を身につけることを目指す。

「シチズンシップ・スタディーズⅠ」では学びを深めるために、地域の受入団体との対話と活動中の体験の言語化を重視する。前者の受入団体との対話について、学生は受入団体から提案された活動テーマに対し真摯に取り組み、そのプロセスで受入団体が対峙する社会の課題と、彼らが目指す社会のあるべき姿（VISION）やそのための道筋（MISSION）を理解する。後者の体験の言語化について、活動中やミーティング中のフィールドノートへのメモを元に何を学んだのか整理する月刊ジャーナル、ジャーナルをもとに活動終了後に活動で学んだことをまとめる報告会とレポートによって、体験の言語化を促す（山口ほか2019）。

ネパール未来プロジェクトの受入団体は、「特定非営利活動法人シャプラニール＝市民による海外活動の会」（以下、シャプラニールと称す）である。「シャプラニール」は、1972年から南アジアの貧しい人々の生活上の問題解決に向けた活動を行い、人々が持つゆたかな可能性が開花する社会の実現を目指している。本団体は、2019年度総収入2億3300万円の51%を市民からの会費や寄付金が占める、市民に支えられた団体である（シャプラニール2021）。本事例の担当教員も25年前から会員として「シャプラニール」を支える市民の一人でもある。「シャプラニール」からネパール未来プロジェクトに提示された活動テーマは「フェアな社会を創るための一歩を学ぶ」で、「実習で得た学びを深めながら、日本でできることを学生自らが考え、企画、実行」することが期待された。そのため、学生は春学期から自らの興味関心に沿ってネパールへの学びを深め、夏休みの現地渡航を経て、秋学期にはネパールで得た気づきや学びをキャンパス等での「場」の運営、具体的には発信の場として、学祭等でのフェアトレード販売に取り組んできた。

2019年度までにネパール未来プロジェクトに参加した学生の気づきは現地との接点から生まれていた。『『価値観の違いがあるから違和感を感じる』海外に行ったことのない私は、日本が真ん中にある生活をしてきた。日本の普通が私の普通である。ネパールで、なにこれ不思議だな、と感じたことは私に価値観の違いを教えてくれた。①』や「ネパールに行くまでは、貧しくてもその中で幸せがあって、心の豊かさにつながると考えていた。しかし、それは第三者の立場だから言えることであり、現実には経済的な不安を抱える家庭が多いことを知った。では、どちらの方を優先するべきなのだろうか？そもそも心の豊かさや経済的豊かさを、優先度を比べる対象にすることが間違いなのではないか。②』など、最終レポートに書かれた文章から学生たちが渡

航中に五感で感じた気づきを、自らに問いかけ深く考えていることがわかる。一方で、短い実習期間にたくさんの課題や取り組みが埋め込まれて消化不良になりがちであること、訪問国の現状に心を奪われ足元の問題とつなげ考える余裕が持ちにくいこと、渡航中と終了後数ヶ月は集中して関わるが帰国報告会後には関心が切り替わってしまい継続されないことを、クラスの課題として抱えていた。

2-1.2 オンライン実習の経験

2020年度のサービス・ラーニング科目では、通年で受け入れ団体とともに地域の課題に取り組む「シチズンシップ・スタディーズⅠ」のみ一部の活動が実施された。COVID-19拡大に対する立命館大学の行動指針レベルが2に引き下げられた6月19日以降、国内活動については教員引率の下で感染対策をとりながら活動してきた。ネパール未来プロジェクトは、4月にネパール渡航の中止を決め、受入団体の東京事務所訪問を核とした実習に計画を変更した。しかし、7月に「シャプラニール」から東京実習での安全確保に懸念が表明されたことから、オンラインおよび関西でのプログラムを再設定した。9月のネパール実習を予定していた日程にオンラインを活用して「シャプラニール」のネパール事務所や東京事務所のスタッフ、ユースチームの大学生とつながり、地元の在日ネパール人やフェアトレードショップと出会う活動を展開した。

9月に実施したオンラインおよびキャンパス所在自治体での実習によって、ネパール実習とは質も量も異なるが、新たな学びの経験を提供できたと考えている。学生たちがネパール渡航のない活動に戸惑いながらも関わり続け、自らの学びを中高生に伝えるオンラインワークショップを構築、2回にわたって実施する積極性を示したことが、その現れだと感じている。2020年度のネパール未来プロジェクトに参加した学生の最終レポートから、彼らの学びを窺うことができる。

授業で「自分にとってのボランティアとは何か」という問いについてメンバー間で意見を共有した際、「ボランティアについて自分なりの考えを頭の中では持っているつもり」だったにもかかわらず、「自分のボランティアに対する考え方を口に出すという行為を通して初めて、自分なりのボランティアを確立できていないことに気づいた」ことを印象的なできごととして記載した学生がいた。この学生はこの経験をもとに、「フェアトレードも、自分の頭の中だけで重要性を実感しているだけでは、意味がない」こと、「自分だけの行動では、フェアトレードが多くの人を救うことができるようにはならないからこそ、多くの人の協力が必要である。」ことに気がついた。つまり、言語化の難しさを通して、「活動を通して当初は自己完結に終わっていた自分のフェアトレードに対する思いを発信する立場」になることができたと考察している。^③

本実習では、フェアトレードの背景にあるネパールの貧困問題を知るために、親がネパールから日本に出稼ぎに来ている子どもに関わるキュメンタリーを見た上で、自宅やキャンパス周辺の在日ネパール人にインタビューすることが求められた。その経験を学生は「私はネパールから日本に出稼ぎに来る人がいるということは知っていた。しかし、彼らの娘、息子がネパールに残されていて、彼らが日本に対して嫌悪感を持っているということにまで考えが及んではいなかった。このことから、私は出稼ぎについて、自国に残される家族についても焦点を当てることで、出稼ぎの問題に新たな側面があるということ学んだ。」と整理した。さらに、インド料理店で働くネパール人に「自国に家族はいるし心配もする」と聞かされ、「物事を一面的に、見える部分で

しか考えていなかった自分に気づいた。今後は光のあつたっていない面の存在に気づいていけるような人間になりたい」と、これからの自らの社会課題に対する立ち位置を語っている。④

これらの文章から、フェアトレードに取り組む他者とのオンラインでの出会いと、それを踏まえた自宅周辺での調査によって、ネパールにある貧困や出稼ぎのために残された家族が持つ悲しみなどを身近に感じ、自分ごととして考察していくプロセスがうかがえる。また、学生同士で共有し、外部に発信するために、自身の考えを言語化することで、社会の課題解決と自分自身の体験とをつなげて、自分なりの解決策を見出していることがわかる。このことは、オンラインを活用し足元の地域とつなげる学習活動が、途上国の現場に行くこととは質的には異なるものの、途上国が抱える課題の理解やその解決に向けた行動変容において、一定の成果を生む可能性を持つことを示している。

2-1.3 考察

立命館大学ネパール未来プロジェクトにおける大学生への教育効果は、渡航実習でもオンライン実習でも認められた。一方で、その内容には、以下2つの違いが認められた。第1に、活動を通して培われる俯瞰する範囲の違いがあげられる（図2）。渡航実習では2-1.1で示した学生の声①②のようにネパールのフェアトレード生産者やその子どもを視野の中心に置き、彼らの暮らしと比較することで自分自身を捉え直す。一方、オンライン実習では2-1.2で示した学生の声④のように身近な在日ネパール人やフェアトレード商品に関わるステークホルダーを視野に入れながら、自らが暮らし学ぶ地域を広く把握していた。

第2に活動の経験をリフレクションすることによる学びの深まりがあげられる。渡航型の実習では、現地を五感で感じたその感覚を日本で暮らす人々に伝える言葉を紡ぎ出さねばならない。これには思考の深まりと言語化のための時間が不可欠で、帰国後数ヶ月での授業期間内では時間と集中力が足りなかった。そのため、発信の方法として、自身が生産の現場を見てきたフェアトレード商品を販売することを通して、社会課題を伝える形を取ることが多かった。一方、オンラ

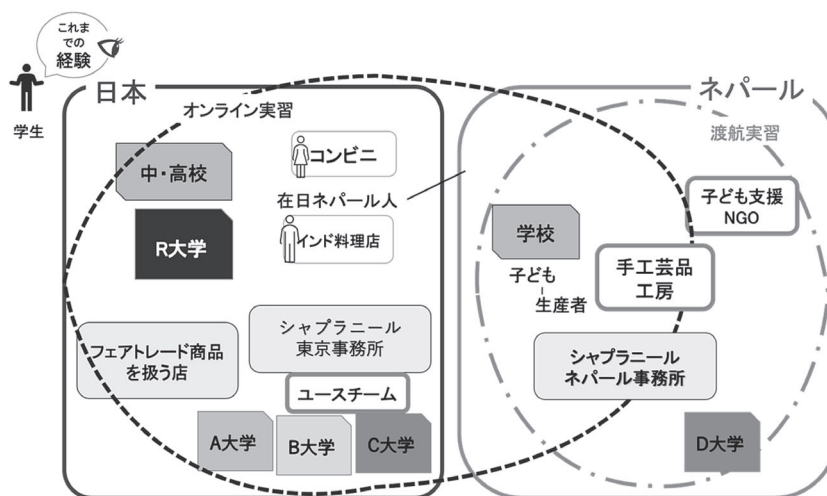


図2 学生が実習の中で認識していた範囲の実習形態による違い

イン実習では時間に余裕があったこともあり、2-1.2 の学生の声③のように活動で得た体験を咀嚼し、考えを深めて言葉を紡ぎ、発信することが可能となった。これには、オンライン活用によって、他地域の大学生が実習でのワークショップのファシリテーションを担うなどピアエディケーションによるロールモデルの獲得が大きな影響を与えたと考えられる。またリフレクションでは自分たちが実施したオンラインワークショップへの参加者、つまり伝える対象とのコミュニケーションによって学びの相乗効果が起きていることも提示されている。

ただし課題として、オンライン実習においては、途上国での実習で生まれる学生と地域住民間の齟齬・すれ違いという学生にとっての学びの糸口は得られず、学生間のそれを糸口にしただけでできなかった。それは、対面では五感を十分活用することで言語系の表現力・理解力の不足を埋められたが、オンラインでは学生の言語系の表現力の課題が障壁になったと想像される。これら成果と課題から、オンライン実践は渡航による海外体験学習とは質的に異なる学びを提示する可能性が示唆される。渡航による海外体験学習が海外の現場で得た感情の揺れを契機にその揺れが生じた要因をそれまでの自らの経験の中から探すために、時間をかけた思考の深まりと言語化が可能（秋吉ら 2016）なのに対し、オンライン実践は、実践で得た情報を足元の問題への関心に転化できるので比較的短い時間で行動を起こせる。オンライン実践に参加した学生が、さらなるオンライン実践を展開するといった発展も感じられる。さらに経済的、時間的に制限のある学生の参加が可能となることで海外体験学習への参加者層が拡大する可能性もある。

2-2 横浜国立大学と認定（特活）ミタイ・ミタクニヤ子ども基金との協働

2-2.1 渡航実習の経験

横浜国立大学都市科学部には、グローバル・スタディーズプログラムという海外渡航プログラムがある（以下、パラグアイ渡航と称す）。ここで取り上げるパラグアイ渡航は、2013 年度に開始し、2019 年度まで行ってきた¹⁾。特色は、パラグアイに 40 日前後渡航し、国際協力の実践を行うプログラムを学生が、教員や NPO（後述）、JICA プログラム（後述）などと連携しながら自ら企画する点である。これまでのパラグアイ渡航は、横浜国立大学学部生・大学院生に加え、他大学の学生も参加したことがあった。年によってはパラグアイに加え、ブラジルやボリビアに渡航することもあったが、本事例ではパラグアイ渡航に焦点を当てる。

この渡航プログラムには、毎年 10 名～20 名程の学生が参加してきた。現地では、横浜国立大学が学術・学生交流協定を締結している大学と学術・学生交流を行うとともに、現地で活動する認定・特定非営利活動法人ミタイ・ミタクニヤ子ども基金（以下、ミタイ基金と称す）が展開する国際協力プロジェクトの活動サイトや横浜国立大学 XJICA 草の根技術協力事業：「パラグアイ農村女性生活改善プロジェクト」（2016 年 9 月～2021 年 12 月まで実施）の活動サイトを訪問し、学生でもできる／だからこそできる国際協力の実践を行ってきた。本プログラムの引率者である筆者は、1993 年より今日までパラグアイにおいて研究者／実践者として多様な関わり続けていることから社会関係資本が多く、学生の安全確保が可能な点もプログラム継続の大きな要素である。

パラグアイ渡航に参加したいと考える学生たちは、概ね 1 年半かけて以下の授業を履修するとともに、授業外でも準備を行う。1 年次：全学教養科目「パラグアイ事情」（含む安全管理）、通

年科目「スペイン語」、自主ゼミ：パラグアイのもう一つの公用語であるグアラニー語（先住民の言語）のサバイバルレベルの修得、2年次：「開発人類学」、「開発人類学演習」、「海外研究スタジオ（ゼミの前段階のようなもの）」、2年次～3年次：帰国後のふりかえり、学内外での発表3本、ワークショップの開催、フェアトレードの実践などである。また、毎年パラグアイ渡航のリピーターがおり、2年生から4年生まで3年連続して参加した学生や、1年間休学し、パラグアイで国際協力の実践を行った学生もいた。

パラグアイ渡航プログラムに参加してきた学生の意識変容や就職意識の変化などについて藤掛（2020年b）で考察した。日本から36時間もかかる、航空運賃も高いこのプログラムに学生たちは参加し、五感を通し、異なる文化を知り、格差の問題を目の当たりにして、大きな衝撃を受ける。日本から遠いことも学生に異文化への扉を大きく開くプロセスになってきたと考えられる。学生たちは日本から南米に向かう途中、2回飛行機を乗り換える必要がある。そして、パラグアイに到着すると、首都アスンシオンの高層ビルの先にあるスラムに入る。「ものすごい匂いでショックだった」「子ども達が豚に爆竹を投げていて、あんなことがスラムの子どもたちの遊びになるなんて想像もできなかった」など日本の大学での学びを越えたものを感じている。

村でのホームステイでは、「豊かな自然と資本主義社会との共生が可能なのかを考えた」と語る学生もおり、大学の授業で考えた連帯経済や持続可能な開発が村でのホームステイなどを通して具現化していくケースなども認められた。また、学生を受け入れた村人が「学生が村に来てくれて誇りだったし、学生からも多くの学びがあった」と語るなど、このプログラムによって学生と村人との間に互恵の関係が生まれていることも推察できた（前掲書）。帰国すると「パラグアイにもう一度行きたい」と決意する学生が毎年数名おり、リピーターとして参加する学生が多いのも本プログラムの特徴である。2013年度から毎年1名から3名ほどが長期滞在の機会（留学、NGO インターン、JICA ボランティア短期派遣など）を得てパラグアイに再渡航し、彼ら・彼女らは「パラグアイに家族ができるなど、これまで想像もしたことがなかった嬉しいことである」「人々の暮らしぶりをみて人生観や就職観が変わった」と語る。2回目以降の渡航に参加する学生は、引率者である担当教員のサポーターとして渡航メンバーを率いることになり「めったにできない経験、買ってでもした方が良い」とも語る。

パラグアイ渡航プログラムは、パラグアイ関係者やミタイ基金との連携により年々充実したプログラムに変化していった。しかし、コロナ禍で2020年度は渡航が叶わず、このプログラムに参画したいという思いで高校から横浜国立大学を目指してきた学生や1年生から準備を積み重ねてきた学生たちにとっては大きなショックであった。代替案として「オンラインパラグアイ渡航」（学生たちがネーミングしたことからそのまま使用）を計画し、実施にあたり学生たちは思考錯誤を繰り返してきた。以下ではオンラインパラグアイ渡航の準備状況と実施内容、それらに参加した学生たちの学びについて紹介する。

2-2.2 オンラインパラグアイ渡航の経験

2020年度は以下の4つのプロジェクトを日本とパラグアイをつないでオンラインで実施した。第一は、学生発案による村の女性たちのエンパワーメントのプロセスを表現した動画作成である。担当教員が展開している「パラグアイ農村女性生活改善プロジェクト」に参加している農村の女

性たちやミタイ基金スタッフと連携し、学生たちが日本で動画作成を行った。第二は、連続してオンライン会議を開催し、スペイン語でのやり取りを重ねながら「SAKURA TAJY (サクラ・タジュ) プロジェクト」というバーチャルシンポジウムを2020年12月15日にパラグアイ3大学の教授陣・学生と連携して開催した。日本の桜の花とパラグアイの国木であるラパチョ (パラグアイの先住民族の言語グアラニー語でタジュ:TAJY) が似ていることからこの名前をパラグアイの大学の先生が提案してきた。このプロジェクトの目指すものは、異なる美しい花の下にある回廊を通り、学生たちがそこで出会い、異文化に触れ、語り合い、学びを深めていくというものであった。日本とパラグアイの学生、パラグアイの教員が連携してポスター制作も行った。第三に、パラグアイ農村部にエコトイレと給水タンクを作るプロジェクトを学生自らが発案し、横浜国立大学とカアグアス国立大学教員や村の女性、パラグアイからの留学生と連携し、企画立案した。2021年9月より学生とミタイ基金が連携し、エコトイレのクラウドファンディングも開始した。第四に、バーチャル渡航を複数回実施し、最終回は学外に開いて交流会も開催した。

1年半の準備期間をかけ、40日間現地に渡航し、帰国報告会を終えて、一部の学生たちはリピーターとなり、一部の学生は熱量がなくなり、パラグアイのことを忘れてしまうという両極端な状況とは異なり、オンラインでは熱量の上がり方が緩慢であったものの、持続可能性が担保されているように見受けられた。

以下では、それぞれのプロジェクトに取りくんだ学生たちの語りを紹介する。学部2年生のMさん(男性)のチームは、既述の通りミタイ基金スタッフの力も借り、村の女性たちと連携し、動画制作を行った(図3)。Mさんは、「簡単な作業のように思われますが、どれも当初の私の計画通りには行きませんでした。インタビュアーをパラグアイの農村女性にさせていただくので、質問内容を文章にまとめて伝えたところ、私が求めていた質問内容とは異なっており、また、スマートフォンを手に持ち、かつ縦画面での撮影動画になっていました。そこで私は、ミタイ基金スタッフのTさんに協力して頂き、質問内容を再度考え、また実際に自分でスマートフォンを横画面にして固定し、自らがインタビュー対象となっている様子を自撮りすることによって、どのように撮影をして欲しいのか伝わりやすいように工夫をしました。」Mさんは、このように自分の思いを報告書に記し、村の女性とコミュニケーションをとる際の難しさをオンラインでも体



図3 学生と農村女性が連携した動画作成
* 村の女性より承諾を得て本論文に写真掲載。

験することができていたことがわかる。

実際に渡航した際も、言語的な課題があり、身振り手振りや、携帯電話の翻訳機能などを活用し、村の人々とやり取りすることから誤解が起きることもあるが、オンラインでもこのような誤解や思い込み、そしてそれを修正するためのやり直しの作業などが起きたことから、文化や価値観の異なる人々とのコミュニケーションの難しさと達成感が多少なりとも得られたのではないかと考えられる。Mさんは、「最終的には、はじめに私が考えていた内容とは違う動画になったものの、農村女性の方々は私の考えた質問内容や動画の撮影方法を理解して下さり、インタビューに答えて下さいました。プロジェクトに参加された農村女性の直接の声をお聞きすることができるのはとても貴重なことであると思います」と報告書に記している。

パラグアイ農村部にエコトイレと給水タンクを作ろうと準備してきた学生Eさん（男性）とYさん（男性）のチームは何度もパラグアイの関係者とZoomを活用した打ち合わせを行い、計画を実行してきている。そのプロセスでEさんとYさんは以下のように語った。「村の現状がはっきりとしない中で進めていく苦しさ、本当にこれでいいのかという葛藤があった。また、建設イメージが現地の方にうまく伝わらず、想定とは違うモデルの見積もりが来た。」このようにパラグアイ渡航プログラムで体感する意識や認識のずれについて、エコトイレの計画でも学生はしっかりと体感していることがわかる。また、Yさんは、「大学の授業で学ぶ『地球温暖化や水不足の問題』が技術投資だけで解決し得る問題ではないという着想が実践に関わることで初めて生まれた。渡航ができなかったからこそ、時間をかけて現地の人々の協力を得ながらもプロジェクトの内容を形作れたことは価値のある経験であったと考えている」と報告書に記している。

2-2.3 考察

オンラインで行った複数の取り組みは、コロナ禍によりパラグアイ渡航が困難になったことから、参加学生やパラグアイ大学関係者と話し合い、やむを得ず採った代替措置である。しかし、学生たちは「今週は2回もパラグアイと繋がることができ、スタジオ全体でプチ渡航気分を味わうことができた」と語り合うなど、40日間渡航して現地で一気に熱量が上昇し、帰国後に熱量が一気に落ちるといふこととは異なり、現地の方々とコツコツと関係性を紡ぎあげていったことが伺える。その過程で、ニーズが見えない葛藤であったり、認識のずれを埋めるためにコミュニケーションを密にとり相互理解していくプロセスをオンラインでも見いだされた点が興味深い。また、過去にパラグアイ渡航に参加した先輩や経済的事由などにより渡航を検討していなかった学生たちが「オンラインなら参加する」と気軽に参加したことは、これからの海外体験学習の可能性を示すものである。

このようなオンライン体験学習を達成できる条件は何であろう。第一に、地域や対象国との太い社会関係資本（地域研究者や地域で実践しているNPO関係者などつながっている指導者）が必要である。第二に、現在進行形のプロジェクトの存在（先輩たちから引き継がれた社会課題解決のためのプロジェクト、JICA草の根技術協力事業の存在、ミタイ基金による農村やスラムにおける生活改善事業の実施など）が必要である。第三に、対象社会のニーズを把握できるパイプ役の存在が必要である。三角検証も必要であり、学生はチーム、個人でパラグアイの人とWhatsAppなどでつながることができるため、教員やスタッフの意見を鵜呑みにせず、自ら検証

することが可能となる。第四に語学力が、第五に、オンラインを駆使することから IT リテラシーが必要であり、語学力に課題がある場合は翻訳ツールなどを駆使する能力も求められる。第六に、社会的な活動に、自分の興味関心で参加し、人と対話したいと強く希求する思いが必要である。授業時間以外にも多くの活動があり、資料作成や翻訳など、通常授業の 3 倍ほどの時間を使っている。このことから、学生たちのモチベーションを担保する「何か」が必要である。最後の第七として、教員側は、対話・省察を通して地球市民的感覚をうみだすための隠れたカリキュラムを意識する必要がある。

オンライン体験学習は、工夫すれば、海外の仲間たちと対話ができ、学んできたスペイン語をブラッシュアップでき、パラグアイの社会課題を現地の方々と議論することができ、同時にパラグアイの豊かな文化を知ることができるなど多くのことを一定程度達成できる可能性を秘めていることが明らかになった。筆者はオンライン渡航では異文化ショックを与えられないと考えたが、パラグアイの学生たちの時間の使い方が日本の学生には大きな異文化ショックになったようである。また、経済的に渡航が厳しい、あるいは海外やグローバルな事象に強い興味がない学生にも門戸を開く新しいスタイルの海外体験学習がオンラインパラグアイ渡航であったと言える。学生や教員はバーチャルな活動でも自らの実践を省察できたことから、参加学生たちが相対化のプロセスを辿ることは一定程度可能であったと言えよう。

今後、オンライン海外体験学習をより良いものにするためには、思考のパラダイムシフトのための隠れたカリキュラムを教員は工夫をする必要がある。また五感を通じた体験は不可能であることから、学生たちが緩やかに、そして長く、バーチャルパラグアイ渡航に関わる仕掛けを作る必要があり、学生も教員もずっと相手国のことを考える続ける必要がある。このように検討すべき課題はあるものの、コロナは新しい国際協力の在り方と e-フィールドワーク、e-アクションリサーチの可能性を開く機会になったことは間違いないだろう。

2-3 立教大学とアフリカノオト社 (Africa Note Ltd.) の協働

2-3.1 渡航実習の経験

本節では、2004 年以來、早稲田大学、東京外国語大学、大阪大学、立教大学で短期（10 日～2 週間程度）の海外体験学習プログラムを企画し、学生引率を行ってきた教員が、立教大学異文化コミュニケーション学部で担当してきた「海外フィールドスタディ」のルワンダにおけるプログラムについて述べる。

立教大学異文化コミュニケーション学部は、自分とは異なる考えを持つ他者とどう向き合うか、価値観の違いを生み出す文化や社会背景をどのように理解するか、そして多様性や違いを前提としつつ、いかに他者と共に生きていくべきなのかという問題について考えることすべてが異文化コミュニケーションであるとしている。この考えのもと、2017 年度より正規の科目として設置されたのが「海外フィールドスタディ」である。この科目は、夏季の約 2 週間、海外のフィールドにグループで滞在し、異なる生活や文化、その国が抱える社会問題などを、体験を通して学ぶという形態のプログラムである。そしてプログラム実施国（これまでの実施国はルワンダ、スリランカ、モンゴル、タイ）の人々との交流、対話、協働を通して、異文化社会におけるコミュニケーション能力を養うことを目的としている。

現地での活動としては、ホームステイなどを通じて現地の生活の体験、プログラムの学習テーマに関する史跡や資料館などの視察、同じく学習テーマに関連する様々な立場の当事者への聞き取り、現地の学生との意見交換などを行っている。そして海外体験学習プログラムを実施する他の多くの大学と同様、渡航にあたっての事前学習や帰国後の「ふりかえり」や自己の学習目標に対する自己評価といった事後学習を行っている。

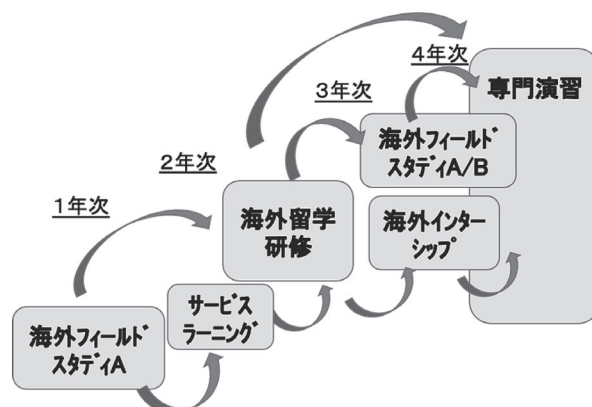


図4 異文化コミュニケーション学部の履修モデル
出典：立教大学異文化コミュニケーション学部留学準備室

異文化コミュニケーション学部の「海外フィールドスタディア」は、AとBの2種類ある。Aは1から4年次までを対象とし、海外のフィールドにおいて、異なる生活や文化、その国が抱える社会問題などを、体験を通じて学ぶものである。一方Bは3、4年次を対象とし、海外のフィールドにおいて、自らの専門性を土台にしながら社会の諸問題に実践的に取り組み、ある課題の解決／改善に取り組むプロセスを学ぶものとなっている。また当該学部は学生の大半が2年次の夏から半年～10か月の海外留学研修を履修する。他に「海外インターンシップ」（海外で日本語教育指導経験を積む）科目も設置し、これらを組み合わせた履修モデルを提示している（図3）。

ルワンダにおけるプログラムは、1990年代のルワンダ紛争を題材にし、①冷戦後の武力紛争の特徴といった国際関係の視点、②アフリカの国内政治などの地域研究の側面、③レイシズムとヘイトクライムに象徴される社会学的な視点、④紛争後平和構築の実践的な取り組みについて学んでいくことを目的とした。ルワンダをプログラム実施地とした意図は、ルワンダ旧政権が自国民の分断を助長したことで平和的コミュニケーションが破綻した結果、ジェノサイドという未曾有の暴力にまで発展したことに起因する。そのうえで、言語化された情報（法、政策、公文書、経済指数…）だけでなく、言語化されない当事者一人一人の声（ジェノサイドの被害者や加害者）に耳を傾けることや、ジェノサイドとその後の復興の様子を実地で見聞することを、現場に赴く意義と位置付けた。

本プログラムは2019年度に第1回目を実施された。現地では、ジェノサイド現場跡地と生存者へのインタビュー、農村部の小口貯蓄組合の活動見学と参加者へのインタビュー、ルワンダ大学教育学部での教授による歴史講義と学生交流、コンゴ難民キャンプ周辺での難民との対話などを行った。

2-3.2 オンライン実習の経験

2020年度もルワンダのプログラムを実施することが決まっていた。しかし新型コロナウイルスの世界的な感染拡大が進む中、同年度の現地渡航は中止となった。そうしたフィールドでの経験を通して学ぶ取り組みを、何らかの形で継続できないかという学部の意向もあり、新たに企画したのが「オンライン海外フィールドスタディア」である。このルワンダにおける「オンライン海

外フィールドスタディ」は、現地協力者が現地の訪問先にスマートフォンとモバイル Wi-Fi ルーターを使用して「中継」を行うというものである。参加学生たちは日本（自宅）からリアルタイムで現地の状況をパソコンの画面を通して見聞き、現地の人々と対話を行った。

現地での実習先は、担当教員が選択した。中継する時間配分だが、講義科目として授業時間数（100分×14コマ）が設定されていたため、現地とつなぐ時間は2コマ×4日（8コマ）と設定した。残りの6コマは事前・事後学習の時間である。現地とオンラインでつなぐ業務を委託したのが、アフリカノオト社（Africa Note Ltd.）である。同社は青年海外協力隊としてルワンダに赴任した経験を持つ邦人が設立した現地法人で、日本人向けのスタディツアーを企画している。同社に委託した業務内容は、スマートフォンと Wi-Fi ルーターといった機材の用意、実習先への移動と中継、実習先のインフォーマントとの連絡調整（公共施設であるジェノサイド跡地追悼施設の撮影許可含む）、インフォーマントへの謝金支払いである。

現地とオンラインでつなぐで行った内容は、以下のとおりである。

表 1. オンライン実習スケジュール

9月2日	キガリ市内状況 街並み、商店、公共交通事情の視察
9月4日	ジェノサイド跡地追悼施設見学、生存者インタビュー
9月8日	東部ムシャ・セクターにおける農村散策による視察（畑、水汲み、小学校、商店）、ジェノサイド体験の聞き取り
9月11日	小学校を運営する現地 NGO 理事に教育に関する講義とインタビュー

オンラインによるプログラムに参加した学生の反応だが、はじめのうちは遠慮してカメラが回っている風景に対する質問のタイミングなどを躊躇していたものの、徐々に「これは何なのか?」、「今それは何をしているのか?」など画面越しでも状況を観察して質問をするようになった。もっともジェノサイドの経験についての話を聞く際は、言葉に詰まる場面も多々あった。フィールドワークにおいて、このようなデリケートな質問をする際にインフォーマントとの関係を築く困難さについて直面した場面だった。しかもオンラインでは、それを画面越しの短い時間で行うことは、学生にとってはさらに高いハードルとなった。

2-3.3 考察

前述したように、今回の立教大学異文化コミュニケーション学部の「オンライン海外フィールドスタディ」は、コロナ禍が原因による「非常時」の、やむを得ず採った代替措置として企画された。そのため、フィールドに赴く海外体験学習を行えないことの不利益を、現代のインターネット技術でいかにリカバーしようかという思考が出发点であった。したがって、担当教員としてはオンライン実習の制約を感じることもあった。第一には、フィールドでの学びは五感（視覚と聴覚、味覚、嗅覚、触覚）をフル活用しての学びであることに対して、オンラインでは五感のうち視覚と聴覚しか使えない。ジェノサイドの現場での重々しい空気、ジェノサイドの犠牲者の遺骨の手触り、農村の空気の肌触り、そこの人々が日々、どんなものを食べているかなどは、フィールドでしか体感することはできないのである。

第二には、時間の制約がある。当該年度のプログラムでは、講義科目の授業時間量に対応して

行った（今回はオンライン実習1日につき2コマ＝約2時間半）。そのため、その日の学習テーマの核心はつかめるものの、フィールドに身を置いている場合ならではの「余白部分」、たとえば車窓から眺める景色の中での発見、道中に立ち寄った市場で見る人々の日々の営み、偶然に出会った人からふと聞き得た情報といった、学習テーマの核心を補足する周縁部分への視野を獲得することはできない。渡航による現地実習の際は、朝起きてから夜寝るまでのすべてが学びであるのだから、学びに費やす時間のオンとオフとでの差は歴然である。しかし2単位の科目である以上、オンライン実習の時間を増やすには、事前・事後学習の時間を削らなければならないというジレンマに陥ることになる。

その他、実務的な課題もある。第一に、現地のネットワーク回線などの通信状況が安定していることが必要である。ルワンダはそれほど不安定ではないが、途中で回線が途切れることはあった。都市部と農村部での差もある。実施国の通信状況がどの程度かを確認する必要がある。

第二に、オンラインでプログラムを実施する場合も、担当者が現地の交通事情や地域事情などに精通していないと、どの訪問地にどの程度の時間（移動時間や話を聞く時間）がかかるか計画が立てられない。時間不足になったり、逆に時間があまりすぎるなどの事態に陥る。ルワンダに関しては、担当教員が24年関わった経験から得た「土地勘」をもとに各日の活動時間を設定できた。それでも、より効率的な時間の使い方もできたのではないかと改善点も得た。第三に、当然ながら時差も考慮しなければならない。日本とルワンダの場合は7時間の時差があるため、日本でのオンライン実習時間は5限と6限（17時10分～20時40分）に設定した。今回のルワンダでのプログラムのようにリアルタイムで行う場合は、どうしても遅い時間帯にならざるを得ない。

このような制約がある一方で、オンラインによる海外体験学習の将来性を感じることもあった。第一に、日本からルワンダに行かなくても、リアルタイムで現地の人々と対話できることは大きい。画面越しに英語で話しかけて、即時に返答があることは、参加者にも印象的であったようだ（相手によっては現地語との通訳を介したが）。つまり「空間」は共有できなくとも「時間」は共有できることに、一定の意義を見出すことができた。これは録画されたインタビュー映像を見るのとは異なり、会話のキャッチボールができることで、同じ時代を生きている人同士であることを実感できるというものである。この「時間」と「空間」との関係を整理すると、表1のようにまとめられる。

表2 プログラム形態における時間と空間の関係性

プログラムの形態	時間と空間との関係	学び方の種別
現地渡航のプログラム	時間も空間も共有	五感を用いた学び
オンラインのプログラム	空間は共有できないが 時間は共有	視覚、聴覚を用いた学び リアルタイムの対話は可能
ビデオ講義のような録画媒体	時間も空間も共有しない	視聴、閲覧

このように整理すると、ICT技術によってルワンダ人も日本に来ることなしに日本人とコミュニケーションがとれることを意味する。日本の大学の海外体験学習は、日本人学生が海外に行つて学んだり、ボランティア活動をしたりするという、見方によっては「自国中心主義」の側面が

あったことに気づく。海外の大学にオンラインフィールドスタディを広め、日本を学んでもらうことで日本の学生の学びにもなるような仕組みも可能かもしれない。

第二には参加者の費用負担の問題である。費用面で海外渡航を断念する学生は一定程度いる。大学によっては奨学金などの形で参加費用を補助することもあるが、プログラム実施国の違いで費用負担は大きく変わる。しかしながらオンラインの場合は、学生の参加費用負担はほとんど発生しない（あるいはまったくない）。フィールドに行くほどの効果はなくとも、海外に触れる機会にはなる。たとえば初年次はオンラインでルワンダに触れ、翌年時に現地に赴くという2段階構えの方式や、学生が参加する現地実習時に日本にいる学生をルワンダとインターネットでつなぐ取り組みも、実現可能である。

3. 海外体験学習における第三の道

3-1. 海外体験学習の新たな学び方

本論文で示した3事例から、オンラインだからこそできたこととして、第1に俯瞰する対象が現地から足元も含めた国内にまで視点が広がったことや、第2に学生それぞれが自身の興味関心に沿ってより深く調べ考える時間を持てたこと、の2点による学びの深まりが示された。一方、オンラインでは難しかったこととして、現地に足を踏み入れたことによって得られる五感で感じる衝撃や、それを元にした価値観の転換にはまでは至らないという課題も見えてきた。現地渡航では時間と空間の双方を共有できる一方、オンラインでは時間の共有にとどまるが、ビデオ学習と異なり時間を共有することで即時的な反応が得られ、対話が生まれる。それはオンラインツアーのみならず、オンライン実践の準備や実践後も続く交流を生み出す契機になると考えられる。

これらの気づきから、オンラインによる海外体験学習の新たな位置づけが見出された。これまで国際協力における海外体験学習には、日本の学生が途上国の地域を訪れる訪問型と、途上国の学生や住民を日本に招く招聘型の2つの方法しかなかった。本論で示したオンラインによる実習は、国際協力における海外体験学習の新たな学び方、第3の道になる可能性がある。これまでの訪問型の海外体験学習では、日本人の大学生が現地で多様な体験と学びを得ることができ、受け入れていただく現地の方々との相互作用が生み出せる事例も報告された（パラグアイ）が、現地には何も残せない場合も多い。招聘型の海外体験学習では日本に招待できる人数は限られる上、地域の規範や慣習、家庭の経済力によって海外に出ることが難しい層が存在した。オンラインの学習では、環境整備を進めることで、日本の大学生と現地の受入先との間での対等性を担保できる可能性が示唆された。

3-2. 新たなプログラム構築

次に本論文で取り上げた3事例は、現地を訪問する海外体験学習として構築されたプログラムを、ただオンラインにしたわけではない。3事例とも各プログラムの教育目標を達成するために、教員や協働するNGO・社会企業が持つ資源や知識を活用し、新たなプログラムを構築している。そこには海外体験学習に関わるステークホルダー相互の関係性が影響していると考えられる。学生の地域活動を学びに変える教育手法の一つ、サービス・ラーニングでは、大学機関に属する

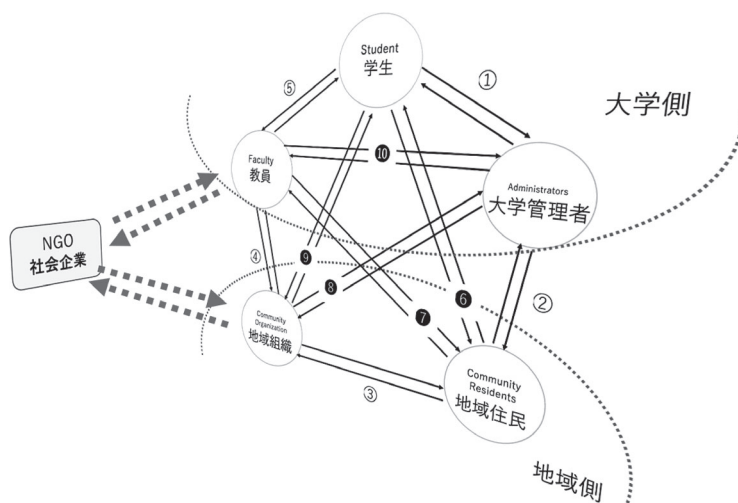


図4 3事例に共通する地域と大学をつなぐ組織
出典：Bringle et al., 2009, p.5 をもとに秋吉改変

「学生 (Student)」「教員 (Faculty)」「大学管理者 (Administrators)」と、地域に属する「地域組織 (Community Organization)」「地域住民 (Community Resident)」の5つのステークホルダーの二者間が相互に互恵的な関係性にあることを重視する (Bringle et.al. 2009)。

本論文で取り上げた3事例では、大学と実習先の地域を「NGO や社会企業」が繋げている (図4)。そして、大学教員と NGO・社会企業の関係性も、NGO・社会企業と実習先の地域組織や地域住民との関係性も、継続的で互恵的であった。教員や協働する NGO・社会企業が、実習先の市民と対等な関係性を築けるような多様な関わり方を、2019年度までに積み上げ、お互いの信頼や互恵的な態度を構築してきた。つまり、これら3事例のオンライン実習は、大学教員、NGO や社会企業、実習先の地域 (現地 NGO や農民、生産者等) とが相互に互恵的な関係性を複数年にわたって保つことで構築された社会関係資本²⁾を基盤に、企画・実施されたものだと理解できよう。

3-3. 海外体験実習と SDGs 学習

最後に、本論文で取り上げた海外体験学習は、2030年の達成を目指す持続的な開発目標 (Sustainable Development Goals: SDGs) を学ぶ SDGs 学習の一つとして捉えられる。持続可能な開発のための教育の延長に位置づけられる SDGs 学習は、学校と社会の連携によって参加型学習とワークショップを組み合わせながら教育目標の達成に向かって螺旋状に学びを積み上げていく学習手法である (田中ほか 2020 p18)。3事例が示したオンライン型の海外体験学習では、教室でのワークショップ型の学びと現地へのアクションリサーチによって地域の人々の声を聞く参加型学習を提供することが可能であった。そして、海外体験に焦点化しがちな訪問型の海外体験学習と異なり、教室や学生それぞれの学びを深める時間的な余裕もある。海外体験学習における第3の道としてオンライン実践の今後を考えると、教室での学び方を如何に充実させていくか、その手法も含めて検討していくことが重要と考えられる。

SDGs の「公正」「共生」「循環」の 3 つの理念、さらにその先にある 17 の目標には、矛盾と葛藤が潜んでいる³⁾ (田中ほか 2020 p8)。海外体験学習においても、途上国の現場に赴いた学生たちが、地域のなかに内在する社会経済階層やジェンダーによる格差の解消に視点を置いてアクションリサーチを試みると、地域住民との対話の中に立場の違いによる対立を感じ、多様な立場の住民が地域で共生することの難しさに気がつくことがある。そしてその気づきを学生自身のこれまでの経験と結びつけながらリフレクションすることで、「公正」と「共生」が持つ矛盾を、途上国の特定の地域の問題ではなく、自分の足元の問題として捉え直す (秋吉ら 2016)。こうした体験の言語化には、学生の集中力と時間、そして教職員による適時のファシリテーションを要する (早稲田大学 2018)。オンライン型の海外体験学習が持つ 3 つの特徴、第 1 にアクションリサーチやワークショップなど複層的な学び方の累積が可能であること、第 2 に海外の現場のみならず自身が暮らす国内にも目を向ける機会を提示しやすいこと、第 3 に学びを深める時間的な余裕があることは、学ぶ側が SDGs に内在する矛盾と葛藤に気づき、それを踏まえて SDGs を達成するための解決策を考えていくことを可能にすると期待される。海外体験学習による SDGs 学習に渡航による現場との接触は不可欠なのか、オンライン実習でも実現できるかについての考察は、今後の課題としたい。

注

- 1) コロナ禍で 2020 年度より現地渡航は実施していない。
- 2) 社会関係資本は、1980 年代からの「社会を分化させる仕組み」(P. ブルデュー)、「個人に協調行動を起こさせる社会の構造や制度」(J. コールマン)といった議論を経て、1993 年 R. パトナムが「人々の協調行動を促すことにより、その社会の効率を高める働きをする社会制度」と定義し、信頼、互惠性の規範、市民参加のネットワークといった要素から構成されていると論じた (Patnum1994)。途上国開発の文脈では世界銀行が、R. パトナムの定義を拡大した「社会構造全般と対人関係にかかわる個人の行為を規定する規範全体」を提示し、多くの事例をもとに、社会関係資本を、①構成要素の特徴、②範囲、③対象とチャネルの 3 つの基準で分類・類型化し、それらの関係性を提示することを試みている (Uphoff. 2000)。本論文で示唆した、大学教員、NGO や社会企業、実習先の地域住民の間で構築された社会関係資本は、R. パトナムの 3 要素、世銀の定義による認知的社会関係資本だが、海外体験実習を実施する上では大学と NGO など組織間での取り決めとして文書化された構造的な社会関係資本も構築されている可能性が高いと考えられる。
- 3) SDGs における「公正」は貧困の撲滅と格差の解消だが、そのためには一定程度の産業の発展による雇用の確保が求められる。産業が発達すると、生産と消費の水準が上がり、結果的に環境破壊の要因となり自然界の「循環」を壊す方向に作用する。経済発展は国全体、グローバルに画一性を増大させ、多様性を内包する「共生」社会は作りがたくなる。

参考文献

- 秋吉恵、河井亨「大学生のリフレクション・プロセスの探究—サービス・ラーニング科目を事例に一」名
古屋教育研究 16 巻、2016 年、87-109 頁
開発教育協会ホームページ <http://www.dear.or.jp> (2020 年 1 月 1 日最終閲覧)
田中治彦、奈須正裕、藤原孝章編著『SDGs カリキュラムの創造—ESD から広がる持続可能な社会—』学
文社、2019 年、1-28 頁、190-196 頁

- 新見有希子、星野晶成、太田浩「ポストコロナに向けた国際教育交流—情報通信技術（ICT）を活用した新たな教育実践より—」ウェブマガジン『留学交流』3月号 Vol.120、2021年、39頁
- 子島進、藤原孝章編『大学における海外体験学習への挑戦』ナカニシヤ出版、2017年、1-14頁
- 藤掛洋子「パラグアイ渡航は学生と引率教員に何をもたらしたのか：教室と現場の往還から」、『第54回日本文化人類学会研究大会』、2020年a、(オンライン口頭学会発表、於：早稲田大学Web学会 2020年、セッションC 10.)
- 藤掛洋子「特集『ボランティア学の20年』：海外体験学習におけるボランティア実践を通じた学生の意識変容と職業選択について：横浜国立大学のパラグアイ渡航を事例として」、国際ボランティア学会『ボランティア学研究』、2020年b、Vol.20:17-25頁
- 藤山一郎「国際協力における『緩い』よそ者の役割：インドネシア・コミュニティ学習活動センターに対する学生ボランティア活動を事例に」、立命館大学国際地域研究所、『立命館国際地域研究』、2017年、Vol.45:45-61頁
- 山口洋典、秋吉恵、宮下聖史、木村充、河井亨「サービス・ラーニングにおける「メモの書き方ガイド」の導入—ジャーナルの厚い記述につなぐために—」立命館高等教育研究、18巻、2019年、147-161頁
- 若林真美、家島昭彦「海外フィールドスタディの教育効果—ループリック活用の可能性—」ウェブマガジン『留学交流』Vol.107日本学生支援機構、2020年、21-31頁
- 早稲田大学平山都夫記念ボランティアセンター編『体験の言語化実践ガイドブック』成文堂、2018年、1-84頁
- Bringle, R. G., et al. "Partnerships in service learning and civic engagement." *A Journal of Service Learning & Civic Engagement*, 2009, 1 (1), pp.1-20.
- Dennis, M.. "Higher education opportunities after COVID-19," *University World News*. (May 9, 2020), <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200507152524762> (2021年11月28日アクセス)
- Kalyani, U. "An opportunity to change international higher education?" *University World News*. (March 21 2020), <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200318145041997> (2021年11月28日アクセス)
- Putnam, R. D., Robert L., Raffaella N.. "*Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*." Princeton University Press. 1994, pp.1-268
- Uphoff, N. "Understanding Social Capital: Learning from the Analysis and Experience of Participation" in P. Dasgupta and I. Serageldin (Eds.), *Social Capital: A Multifaceted Perspective*. Washington D.C.; The World Bank. 2000, pp. 215-249

Online Practice as a Third Way to Overseas Experiential Learning:

Case studies of online practices conducted in collaboration with NGOs in 2020.

AKIYOSHI Megumi (Professor, Institute for General Education, Ritsumeikan University)

KOMINE Shigetdugu (Assistant Professor, College of Intercultural Communication Department of Intercultural Communication, Rikkyo University)

FUJIKAKE Yoko (Professor, College of Urban Science, Institute of Urban Innovation, Yokohama National University)

ISONO Yoshiko (Volunteer Cordinator, Volunteer Center, Meijigakuinn University)

TANAKA Haruhiko (Visiting Scholar, Institute for Global Concerns, Sophia University)

Abstract

In the fiscal year 2020, which was hit by Covid-19, some of the experiential learning programs abroad were practiced online, and many universities canceled their travel. In this paper, three university faculty members who have implemented overseas experiential learning programs in collaboration with host NGOs or social enterprises until the 2019 academic year present their case studies. They reflected on the online practices implemented in the new format in FY2020 and compared them to the practices involving international travel through FY2019. The three case studies from Asia, South America, and Africa reveal that face-to-face and online interactions cannot be discussed side by side, and that each brings unique learning to students. This suggests that in addition to the visiting and invitational overseas study programs that have been implemented, the online type is a third type of overseas study program. In the future, it will be necessary to accumulate and evaluate the practice of this educational method.

Keywords

Overseas Experience Training, Covid-19, Online Practicum, Citizen, NGO, Social Enterprise