



Accessible Language Learning Review

Volume 5
Issue 1

April
2025

Accessibility in Language Learning
Special Interest Group (ALL SIG)

Message from the SIG President

SIG会長からのメッセージ

In 2025, ALL SIG is celebrating its 5th anniversary. With renewed trust from JALT, we will continue to provide a resource and opportunity to help teachers and learners create inclusive learning environments. We will focus on organizing SIG-related events and collaborating with other JALT SIGs and chapters on developing an inclusive community. In addition, we're pleased to announce the second round of the ALL LIFT Scholarship, with applications opening this summer. We hope this next phase will further strengthen the work and community of the ALL SIG.

2025年、ALL SIGは設立5周年を迎えます。JALTからの新たな信頼を得て、教師と学習者がインクルーシブな学習環境を構築するためのリソースと機会を提供し続けます。引き続きSIG関連イベントの開催に注力し、他のJALT SIGや支部と連携してインクルーシブなコミュニティの構築に取り組んでいきます。今年度もALL LIFT奨学金の第2期募集を行うことを決定しました、今夏に応募受付を開始します。様々な取り組みを通して、ALL SIGの活動が、コミュニティのさらなる強化につながることを願っています。



One of our SIG officers presented at the ETJ Tokyo Expo 2025 in Tokyo this February. In March, we sponsored the SPIN Student Research Symposium 2025. The atmosphere was welcoming, and participants actively



今年2月には、SIG役員の一人在東京で開催されたETJ東京エキスポ2025で発表を行いました。3月には、SPIN学生研究シンポジウム2025を後援しました。会場は和やかな雰囲気、参加者は活発な議論に参加していました。

engaged in discussions. We plan to continue seeking opportunities to collaborate with other SIGs and chapters throughout the year.

In addition to other SIG-related events planned for this year, we plan to continue providing opportunities for members to connect with each other and with officers, both online and in person. We hope this will increase opportunities for you to share your thoughts, experiences, and ideas with the SIG. We'll share details about our next members' event as soon as they're available.

I am happy to communicate with ALL SIG members in any way I can. We are looking for more volunteers who are interested in sharing their experiences with students who have special educational needs. If you are interested in being part of this, please send us a message. The best way to reach me is through the contact form on the JALT website:

<https://jalt.org/groups/sigs/accessibility-language-learning>

I hope that ALL SIG will become a valuable resource for supporting students with special educational needs in the classroom. Thank you again for joining us.

Ryota Moriya, ALL SIG President

私たちは、年間を通して他のSIGや支部との連携の機会を模索していく予定です。

今年予定されているSIG関連イベントに加え、オンラインと対面の両方で、会員同士、そして役員の方々と交流できる機会を今後も提供していきたいと考えています。皆様のご意見、ご経験、アイデアをSIGと共有する機会が増えることを期待しています。次回の会員向けイベントについては、詳細が決まり次第お知らせいたします。

SIGメンバーの皆様と、できる限り様々な方法でコミュニケーションを取りたいと思っています。引き続き、特別な教育ニーズを持つ生徒たちとの経験を共有することに興味のあるボランティアを募集しています。参加にご興味のある方は、ぜひメッセージをお送りください。連絡には、JALTウェブサイトのお問い合わせフォームをご利用いただくと便利です：

<https://jalt.org/groups/sigs/accessibility-language-learning>

ALL SIGが、特別な教育ニーズを持つ生徒たちを教室でサポートするための貴重なリソースとなることを願っています。今年度もALL SIGの取り組みに賛同していただき、誠にありがとうございます。

森谷 亮太, 言語教育のアクセシビリティ研究部会代表



Inaugural LIFT Scholarship Cohort Reflections: Supporting Growth in Accessibility Education

LIFT奨学金第1期生の振り返り：アクセシビリティ教育の成長を支える

Introduction

In August 2024, the Accessibility in Language Learning (ALL) SIG was proud to launch the LIFT Scholarship to support members in taking courses related to accessibility and inclusion in education. These scholarships helped four dedicated educators deepen their understanding of inclusive practices and apply what they learned in their classrooms, research, and professional settings. Recipients enrolled in one or both of the following courses: the UDL Mindset credential series offered by CAST or the University of Cape Town's Disability Inclusion in Education course, available on FutureLearn. We're pleased to spotlight the reflections of the first cohort of LIFT Scholarship recipients: **Tina Brown, David LaHeist, Hidayat Polim, and James Taylor.**

はじめに

2024年8月、言語学習におけるアクセシビリティ (ALL) SIGは、教育におけるアクセシビリティとインクルージョンに関連するコースの受講を支援するため、LIFT奨学金制度を設立しました。この奨学金制度は、インクルーシブな実践への理解を深め、学んだことを教室、研究、そして職場で応用したいと望む教育者を応援するものです。奨学金受給者は、CASTが提供するUDL Mindset資格シリーズ、またはケープタウン大学がFutureLearnで提供する障害者インクルージョン教育コースのいずれか、または両方を受講しました。LIFT奨学金受給者第1期生であるティナ・ブラウン氏、デビッド・ラハリスト氏、ヒダヤト・ポリム氏、ジェームズ・テイラー氏の奨学金受給の感想を体験をご紹介します。



What motivated you to apply for the ALL LIFT Scholarship?

Across the cohort, a clear theme emerged: a desire to better support students and deepen professional expertise in inclusive education. Some saw the scholarship as a way to align with ongoing research, while others were eager to explore unfamiliar territory in a focused, supported way.

Tina noted a connection to her current work:

“It is directly related to my research, my teaching, and the workshops I do for teachers.”

James expressed a desire to broaden his impact beyond the classroom:

“I want to be able to help my students and other members of my local community by improving my knowledge of inclusion and disability issues.”

What were you hoping to learn or gain from the course?

Participants approached their courses with a mix of curiosity and purpose. They hoped to gain both practical tools and deeper conceptual understanding—especially in areas like Universal Design for Learning (UDL), inclusive assessment, and accessible curriculum design. Many also expressed interest in learning how to improve support for students with specific needs, including those with anxiety, ADHD, and learning differences.

Hidayat aimed to better support diverse learners in ELT settings:

“I hoped the course would help me build a solid foundation for teaching students of various needs and backgrounds in ELT classrooms.”

James expressed an interest in understanding what meaningful accessibility looks like in practice:

ALL LIFT奨学金に応募した動機は何ですか？

クラス全体で明確なテーマが浮かび上がりました。それは、生徒をより良くサポートし、インクルーシブ教育における専門知識を深めたいという願望です。奨学金を進行中の研究と連携する方法と捉える生徒もいれば、集中的かつサポートを受けながら未知の領域を探求することに意欲的な生徒もいました。

ティナ氏は、現在の仕事との関連性について次のように述べています。

「これは私の研究、指導、そして教師向けのワークショップに直接関係しています。」

ジェームズ氏は、教室の外にも影響力を広げたいと願っています。

「インクルーシブ教育と障がいに関する知識を深めることで、生徒や地域社会の他の人々を支援できるようになりたいです。」

このコースから何を学び、何を得たいと思っていましたか？

参加者は好奇心と目的意識を持ってコースに臨みました。特に、ユニバーサルデザイン・フォー・ラーニング (UDL)、インクルーシブ・アセスメント、アクセシブル・カリキュラム設計といった分野において、実践的なツールとより深い概念的理解の両方を習得したいと考えていました。また、不安障害、ADHD、学習障害など、特別なニーズを持つ生徒へのサポートを改善する方法を学ぶことにも多くの参加者が関心を示しました。

ヒダヤット氏は、ELT環境における多様な学習者へのサポート向上を目的に設定しました。

「このコースを通して、ELT教室で様々なニーズや背景を持つ生徒を指導するための確固たる基盤を築くことができればと思いました。」

ジェームズ氏は、実践における意味のあるアクセシビリティ

"I wanted to gain more knowledge about the specific issues faced by people with disabilities in the classroom and see examples of interventions that worked, as well as more advice or examples of how to set up a classroom so that it is inclusive from the start."



What were the most important things you learned in the course?

Key takeaways varied, but all recipients gained new perspectives on inclusion. Mindset shifts stood out, particularly the idea that barriers often come not from the students but from the learning environment or assumptions built into course design.

David welcomed the course's validation of his views on curriculum and student success:

"I've long suspected that students' inability to achieve was more a failure of the curriculum than some deficiency in the student. This framework gives credence to what I already knew."

Tina noted the lasting impression of an example from the course:

"I thought the disability confidence discussion was interesting and something I'd never heard of."

How will you apply what you learned in your current or future teaching context?

Every recipient described ways they were already applying their learning—from adjusting how they structure assignments to giving students more choices in how they demonstrate understanding. Some are using their learning to guide grant proposals or institutional initiatives; others are making subtle but meaningful classroom shifts.

ティとはどのようなものを理解することに関心を示しました。

「教室で障害のある人が直面する具体的な問題についてより深く理解し、効果的な介入事例を知りたかったです。また、最初からインクルーシブな教室を構築するためのアドバイスや事例ももっと知りたかったです。」

このコースで学んだ最も重要なことは何ですか？

着眼点は様々でしたが、受講者全員がインクルージョンに関する新たな視点を得ることができたようです。特に、壁（バリア）は学生自身ではなく、学習環境やコース設計に組み込まれた前提や思い込みから生じることが多いという考え方において、考え方の変化が顕著にみられました。

デイビッド氏は、カリキュラムと学生の成功に関する自身の見解が、このコースによって裏付けられました。

「私は長い間、学生が目標を達成できないのは、学生自身の欠陥というよりも、カリキュラムの欠陥によるものだと考えていました。このコースで学んだ枠組みは、私が既に知っていたことを裏付けています。」

ティナ氏は、このコースで学んだある例が特に印象に残ったと述べています。

「障がいのある人々の自信に関する議論は興味深く、これまで聞いたことのない内容でした。」

学んだことを、現在または将来の教育現場でどのように応用しますか？

受講生全員が、課題の構成方法の調整から、学生に理解度を示す方法の選択肢を増やすことまで、既に学習内容を応用している方法について説明しました。受講生の中には、学んだ内容を助成金申請や組織的な取り組みの指針にしている者もいれば、さりげなくも意義深い教室の変化を起こしている者もいます。

David noted a renewed commitment to offering students more meaningful choices:

“I feel like I haven't been giving enough choices to the students—for either ways that they could engage with the curriculum or ways that they could be assessed. I will work as hard as I can within the syllabi that I have been provided to advance this.”

Tina connected the course to plans for a new inclusion initiative at her workplace:

“I am applying for a big grant with a team this coming academic year and we are hoping to start an inclusion center at our university. These courses gave me some ideas for that.”

What systems of support or inclusive strategies could you implement as a result of the course?

Participants appreciated how the courses provided concrete strategies to reduce barriers and increase access. They highlighted flexible deadlines, choice in assignments, and clearer expectations as just a few practical steps they could implement or expand upon.

Hidayat described plans to diversify assessment options in his teaching:

“I will be more considerate in providing avenues for learners to present their understanding of the outcome of learning in my Listening and Presentation class, not only through one final solo presentation but through group presentation and recorded presentation options.”

David expressed enthusiasm for sharing what he's learned with others:

“[N]ow I have a real passion to spread the word about UDL and the resources available to all of us.”



デイビッド氏は、学生にもっと有意義な選択肢を提供するという新たな決意を表明しました。

「カリキュラムへの取り組み方や評価方法など、学生に十分な選択肢を与えていないと感じています。提供されたシラバスの範囲内で、この取り組みを推進するために全力を尽くします。」

ティナ氏は、このコースでの学びを、職場での新たにインクルージョンを主導する計画と関連付けました。

「私は来年度、チームで大規模な助成金を申請しており、大学にインクルージョン・センターを設立したいと考えています。これらのコースは、そのためのアイデアをいくつか与えてくれました。」

このコースの受講を通して、どのような支援システムやインクルーシブな戦略を導入できましたか？

参加者は、このコースがバリアを減らし、アクセスを向上させるための具体的な戦略を提供してくれたと感じています。柔軟な締め切り、課題の選択肢、そしてより明確なゴールは、実践または発展させるための実践的なステップの一つであると指摘されました。

ヒダヤット氏は、授業における評価方法を多様化する計画について次のように述べました。

「リスニングとプレゼンテーションの授業では、学習者が学習成果に関する理解を、個人が行うファイナルプレゼンテーションだけでなく、グループプレゼンテーションや録画プレゼンテーションなどを通して発表できる機会をより積極的に提供していきます。」

デイビッド氏は、学んだことを他の人と共有することへの熱意を示しました。

「UDLと、私たち全員が利用できる資源について、もっと多くの人に知ってもらいたいという強い思いが湧いてきました。」

After completing the course, what topics or areas do you still want to learn more about?

All four recipients emphasized a desire to go deeper. Areas of interest included learning differences such as dyslexia and ADHD, Japan-specific approaches to inclusive education, and designing accessible materials. Some also mentioned wanting more examples and case studies that connect theory with real-life classroom situations.

Would you recommend the LIFT Scholarship Program to other ALL SIG members? Why or why not?

Every recipient gave a strong yes. They described the program as timely, meaningful, and empowering—offering both financial support and professional validation.

James affirmed how well the scholarship aligns with the SIG's values and priorities:

“I definitely would. ALL SIG members are already aware of the importance of issues relating to disability, neurodiversity, and inclusivity, so they will surely recognise the value of receiving funding to complete courses on topics like these.”

Hidayat welcomed the chance to grow professionally while promoting everyday inclusion:

“Yes, definitely! [...] I thought this would not only add value to my professional development but also raise a greater awareness of inclusivity, including but not limited to our day-to-day interactions and classroom teaching!”

Conclusion and Next Steps

We extend our sincere thanks and congratulations to James Taylor, Tina Brown, David LaHeist, and Hidayat Polim. Their reflections underscore the power of

コース修了後、さらに学びたいトピックや分野は何ですか？

受講者4名全員が、より深く学びたいという意欲を強調しました。関心分野としては、ディスレクシアやADHDといった学習障害、日本特有のインクルーシブ教育へのアプローチ、そしてアクセシブルな教材のデザインなどが挙げられました。また、理論と実際の授業場面を結びつける事例やケーススタディをもっと学びたいと述べた受講者もいました。

LIFT奨学金プログラムを他のALL SIGメンバーにおすすめますか？その理由をお聞かせください。

受給者全員が「はい」と答えました。彼らは、このプログラムはまさに今日我々が直面している問題に関係し、意義深く、エンパワメントしてくれるものであり、経済的支援と専門性への評価の両方を提供してくれると述べました。

ジェームズ氏は、この奨学金がSIGの価値観と優先事項と非常に合致していると述べました。

「ぜひおすすめます。ALL SIGメンバーは、障がい、神経多様性、そしてインクルーシビティに関する問題の重要性をすでに認識しています。ですから、こうしたテーマのコースを受講するための資金援助を受けることの価値をきっと理解してくれるでしょう。」

ヒダヤット氏は、日常のインクルーシビティを促進しながら、専門的に成長する機会を評価しました。

「もちろんです！[...] これは私の専門能力開発に価値をもたらすだけでなく、日々の交流や教室での指導など、インクルーシビティへの意識を高めることにもつながると思いました。」

結論と今後のステップ

ジェームズ・テイラー氏、ティナ・ブラウン氏、デイビッド・ラハリスト氏、ヒダヤット・ポリム氏に心から感謝とお祝いを申し上げます。彼らの考察は、小さな教室

professional development to inspire real change—whether through small classroom adjustments or broader institutional work. In the coming issues of the newsletter, we'll be featuring in-depth articles by each of the scholarship recipients, offering a closer look at the programs they completed, what they learned, and how they're applying that knowledge in their contexts. We hope their experiences encourage more ALL SIG members to apply and continue shaping an inclusive, accessible future for language education.

の調整から、より広範な組織的な取り組みまで、専門能力開発が真の変化を促す力を持つことを強調しています。今後のニュースレターでは、各奨学生による詳細な記事を掲載し、彼らが修了したプログラム、学んだこと、そしてその知識をそれぞれの状況にどのように応用しているかについて詳しく紹介していきます。彼らの経験が、より多くのALL SIGメンバーの応募を促し、インクルーシブでアクセスしやすい言語教育の未来を形作り続けることを願っています。

Cultivating Communication in the Context of Selective Mutism: Lessons from a High School EFL Classroom

選択性緘黙症におけるコミュニケーションの育成：高校EFLの授業から

In the most recent high school curriculum guidelines for the teaching of English, one objective stated by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) includes cultivating "a willingness to communicate proactively and autonomously" (2023). As EFL teachers, we plan our lessons to provide opportunities to cultivate spoken communication and allow our learners to master language goals set in class. Through experience, we teachers have developed strategies to help learners who are initially reluctant to produce spoken English. However, within our library of language learning strategies as EFL teachers, which ones do we employ or use when a student is presented as having selective mutism? This was my dilemma at the beginning of the school year 2024 when I was informed of a learner's situation (hereafter referred to as "Q") in one of my high school oral communications classes.

文部科学省が策定した最新の高等学校英語学習指導要領では、目標の一つとして「主体的かつ自律的にコミュニケーションを図ろうとする態度」（2023年度）を育成することが挙げられています。私たち英語教師は、スピーキング・コミュニケーションの機会を育み、学習者が授業で設定された言語目標を習得できるよう、授業計画を立てています。経験を通して、私たち教師は、当初英語を話すことに消極的な学習者を支援するための戦略を培ってきました。しかし、選択性緘黙症の生徒がいる場合、EFL教師として私たちが持つ言語学習戦略の経験の中で、どの戦略を採用・活用すればよいのでしょうか。これは、2024年度の初めに、高校のオーラル・コミュニケーションの授業で、ある学習者（以下「Q」と表記）の状況について知らされたときの私のジレンマでした。



What is Selective Mutism?

The American Psychiatric Association (APA, 2022) categorizes selective mutism (SM) as an anxiety disorder where individuals with the condition “do not initiate speech or reciprocally respond when spoken to by others” (APA, 2022, p.223). An individual with SM’s inability to speak cannot be attributed to “a lack of knowledge of, or comfort with, the spoken language required in the social situation” (APA, 2022, p.223) but rather, is a symptom of social anxiety.

Support Strategies

After receiving the request for accommodation from the school administration, my immediate instinct was to consult available online resources in supporting learners with SM. The ones I found most useful were from the California Scottish Rite Foundation (CASRF, 2023) and Twinkl (Lawrence, 2022). While these were great sources of inspiration, it was necessary to contextualize approaches that best supported Q.

To do this, I worked closely with the 1st-year high school department head of English to coordinate plans and share initiatives with Q’s homeroom teacher. Combining the accommodation requests and related information that the student’s guardians shared with the school, the following strategies were devised to maximize language production.

1. Find options for communication

With the 1st-year high school head of English, we met with Q to have a pre-class orientation. Having the head of English serve as the mediator to ensure that Q understood class expectations was crucial for the meeting.

We wanted to ensure that the student understood

選択性緘黙症とは？

アメリカ精神医学会（APA, 2022）は、選択性緘黙症（SM）を不安障害に分類しています。選択性緘黙症の患者は、「自分から話し始めたり、他者に話しかけられても反応したりしない」（APA, 2022, p.223）状態です。選択性緘黙症の患者が話すことができないのは、「社会的な状況で必要とされる話し言葉に関する知識や慣れが不足している」（APA, 2022, p.223）ためではなく、むしろ社会不安の症状です。

支援戦略

学校側から支援の要請を受けた後、私は即座に、SM（多動性障害）を持つ学習者を支援するためのオンラインの情報資源を参照しようと考えました。最も役立ったのは、カリフォルニア・スコティッシュ・ライト財団（CASRF、2023年）とTwinkl（ローレンス、2022年）のウェブサイトでした。これらは素晴らしいインスピレーションの源でしたが、Qに最も適したアプローチを文脈に合わせて調整する必要がありました。

そのために、私は高校1年生の英語科主任と緊密に協力し、計画を調整し、Qの担任教師と取り組みを共有しました。支援の要請と、生徒の保護者が学校に共有した関連情報を組み合わせることで、言語能力を最大限に高めるための以下の戦略が考案されました。

1. コミュニケーションの選択肢を見つける

高校1年生の英語科主任とQ氏の面談を行い、授業前のオリエンテーションを行いました。英語科主任を仲介役として、Q氏が授業で期待される内容を理解できるようにすることが、この面談の重要なポイントでした。

授業では、参加とコミュニケーションが重要な要

that participation and communication were crucial elements in class. Since Q could communicate through writing and gestures, we emphasized that Q did not have to communicate verbally. We offered to test different modalities of “communication” within the term and find which one works best. With Q’s consent, we experimented with three modalities Q could use to participate in pairwork activities: whiteboard, text-to-voice apps, and paper-based communication. We ended up using the paper-based modality, which we referred to as “paper-pair-talk,” for efficiency.

2. Adjusted Assigned Seating

In all my oral communications classes, students are assigned seats beforehand and rotated regularly. This allows them to interact with different classmates for pairwork communication practice. However, due to the anxiety issues involved with SM, accommodations had to be made in Q’s class.

In the first term, he would constantly be paired with our JET ALT, who was aware of his situation and would patiently wait for Q to complete writing a question or answer. Q’s seating assignment would usually be furthest away from the board based on Q’s request for accommodation. As Q became more comfortable with the class setup, Q’s seating was gradually moved from the back to the front. Q was informed before this was done. This allowed Q’s classmates to observe the support given and for Q to progressively adjust comfort levels.

素であることを生徒に理解してもらいたかったのです。Q氏は筆談や身振り手振りでコミュニケーションをとることができるため、口頭でコミュニケーションをとる必要はないことを強調しました。学期中に様々な「コミュニケーション」方法を試し、どれが最も効果的かを見極めることを提案しました。Q氏の同意を得て、ペアワーク活動に参加するために、ホワイトボード、音声読み上げアプリ、そして紙を使ったコミュニケーションという3つの方法を試しました。最終的に、効率性を重視し、「ペーパーペアトーク」と呼ぶ紙を使った方法を採用しました。

2. 座席の調整

私が担当するオーラルコミュニケーションの授業では、生徒に事前に座席を割り当て、定期的にローテーションを行っています。これにより、生徒は様々なクラスメートと交流し、ペアワークによるコミュニケーション練習を行うことができます。しかし、SMに伴う不安の問題のため、Q氏のクラスでは特別な配慮が必要でした。

最初の学期、Q氏は常にJETプログラムから派遣されたALT（外国語指導助手）とペアを組んでいました。ALTはQ氏の状況を理解しており、Q氏が質問や回答を書き終えるまで辛抱強く待ちました。座席は通常、Q氏の要望に基づき、黒板から最も遠い席に配置されていました。Q氏が授業に慣れてくるにつれて、座席は徐々に後ろから前へと移動されました。この変更はQ氏に事前に通知されます。これにより、Q氏のクラスメートはQ氏が受けるサポートの様子を観察し、Q氏自身も徐々に慣れることができました。

3. Identifying “Supportive Peers”

Through constant information exchange with Q’s homeroom teacher and the 1st-year high school English head, we were able to establish who Q interacts with in homeroom and Q’s other classes. These students were tapped to serve as transition communication partners and models for the rest of the class. As the year progressed, other students were assigned to pair up with Q. Though many were reluctant at first, Q’s “speaking” partners gradually adjusted to the arrangement and accomplished their roles better. This helped Q open up a bit and expand their circle of peers.

Results and Reflection

After three terms of classes with the student, Q remained non-speaking until the last day of class. But even though this was the case, I observed some progress in Q’s attempts to communicate. Q used learned vocabulary and expressions through “paper-pair-talk”. Alongside this, I noticed that more of Q’s peers were acknowledging Q’s humor, ideas, and personality. Not all pairings worked well, but we did what we thought was the best to support Q in communicating in our EFL conversation class. Looking back, I realize that with the knowledge I now have, we could have employed more effective strategies. Nonetheless, this experience serves as a learning foundation for all teaching personnel in my school to better support students with specific needs in the language classroom. Following MEXT directives, we can cultivate their communication skills, even in different modalities, without requiring them to speak.

Michael Y. Yap (ALL SIG Member-at-large) teaches at an integrated private secondary school in West Tokyo. He is pursuing a master’s degree in Special Education. His

3. 「支えてくれる仲間」の特定

Q氏の担任教師と高校1年生の英語科主任との継続的な情報交換を通して、Q氏が担任クラスや他のクラスで誰と交流しているかを把握することができました。これらの生徒たちは、移行期のコミュニケーションパートナーとして、またクラスの他の生徒の模範となるよう指名されました。学年が進むにつれて、他の生徒もQ氏とペアを組むようになりました。最初は乗り気でない生徒もいましたが、Q氏の「スピーキング」パートナーたちは徐々にこの配置に慣れ、より効果的に役割をこなせるようになりました。これにより、Q氏は少し心を開き、仲間の輪を広げることができました。

結果と考察

Q氏は3学期にわたり生徒と授業を受けましたが、授業最終日まで全く話しませんでした。しかし、それでもQ氏のコミュニケーション能力には一定の進歩が見られました。Q氏は「ペーパーペアトーク」を通して、学習した語彙や表現を使っていました。それと同時に、Q氏の仲間たちがQ氏のユーモア、アイデア、そして個性を認めるようになっていくことに気づきました。すべてのペアがうまくいったわけではありませんでしたが、EFL会話クラスにおいてQ氏のコミュニケーション能力を支援するために、私たちは最善と思われることを実行しました。振り返ってみると、今の知識があれば、もっと効果的な戦略を採用できたはずですが、とはいえ、この経験は、私の学校のすべての教職員にとって、言語の授業において特別なニーズを持つ生徒をより良く支援するための学習基盤となります。文部科学省の指示に従えば、生徒に話すことを強制することなく、様々な方法でもコミュニケーション能力を育成することができます。

マイケル・Y・ヤップ (ALL SIG 代表会員) は、西東京にある私立中等教育統合学校で教鞭をとっています。特別支援教育の修士号取得を目指しています。研究分野

research interests include differentiated instruction, developing accessible learning materials, and pedagogy for language education. He strongly advocates for teacher training and development in inclusive practices.

は、個別指導、アクセシブルな学習教材の開発、言語教育の教授法などです。インクルーシブ教育の実践における教師の研修と能力開発を強く提唱しています。

References

American Psychiatric Association. (2022). Selective Mutism. In *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed., text revision)*.
<https://www.mredscircleoftrust.com/storage/app/media/DSM%205%20TR.pdf>

California Scottish Rite Foundation. (2023). Breaking the Silence: Strategies for Helping Children with Selective Mutism.
<https://www.casrf.org/post/breaking-the-silence-strategies-for-helping-children-with-selective-mutism>

Lawrence, H. (2022). 12 Top Classroom Strategies for Situational (Selective) Mutism. Twinkl.
<https://www.twinkl.jp/blog/selective-mutism-how-can-educators-support-learners-with-selective-mutism-situational-mutism>

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2023). 高等学校学習指導要領 第2章 第13節英語, Kōtōgakkōgakushūshidōyōryō dai 2-shō dai 13-setsu eigo [High School Curriculum Guidelines, Chapter 2, Section 13, English].
https://www.mext.go.jp/content/20230328-mxt_kyoiku02_100014466_002.pdf

Categorizing Accommodations for Diverse Learners in Japanese University English Classes through The Lens of UDL

UDLのレンズを通して、日本の大学英語クラスにおける多様な学習者のための配慮を分類する

How do English teachers at Japanese universities accommodate learners with special needs? To explore this, seven English teachers were interviewed about 20 cases, 13 of which were officially reported to their university, and seven of which were unreported or self-reported after incidents. Officially reported cases of disabilities included Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), dyslexia, depression, and social anxiety, visual and hearing impairments, physical disabilities affecting mobility, and chronic illness or disease. Unreported or self-reported cases included severe ADHD, depression, and anxiety, and unknown disabilities and disorders not diagnosed by a physician. Their accommodations were categorized using

日本の大学の英語教師は、特別なニーズを持つ学習者をどのように受け入れているのだろうか？この点を探るため、7人の英語教師が20のケースについてインタビューを行った。そのうち13のケースは所属大学に正式に報告されたものであり、7つのケースは未報告または事後的に自己申告されたものであった。公式に報告された障害のケースには、注意欠陥多動性障害（ADHD）、失読症、うつ病や社会不安、視覚障害や聴覚障害、移動に影響する身体障害、慢性疾患や疾病などがあつた。未報告または自己申告のケースには、重度のADHD、うつ病、不安障害、医師の診断を受けていない不明な障害や疾患が含まれた。彼らの受け入れについては、他の教師が多様な学習者をサポートするのに役

Universal Design for Learning (UDL) checkpoints (version 2.2; CAST, 2018) to identify common strategies that could help other teachers support diverse learners. UDL guidelines are sets of checkpoints that are organized according to the three overarching principles of providing multiple means of representation, engagement, and action and expression. They provide suggestions for helping learners access learning, build on their learning, and empower themselves or internalize their learning. Results showed that the most common accommodations by English teachers at Japanese universities promoted access to learning by providing multiple means of representing learning materials. Teachers also reported removing barriers to learning by providing flexibility in how students complete coursework and modifying the curriculum to encourage collaborative learning.

The most commonly reported accommodation was providing learners with learning materials represented in multiple means and modes. There were nine cases where teachers presented information in both analog and digital modes, face-to-face and online. These findings align with meta-analyses of UDL in tertiary education, which identified using digital tools as the most frequently applied strategy for presenting knowledge in diverse ways (Capp, 2017, p. 795; Cumming & Rose, 2022, p. 1028). Verbal first-language support was used in 30% of cases, demonstrating its role in making information more accessible for learners with special needs who required more direct and explicit instruction or those who teachers described as having 'very low language ability' or being 'at a distinct disadvantage'.

Teachers demonstrated flexibility in how learners could navigate course content and express their learning, aligning with UDL guidelines for action and expression. Ten accommodations were reported where learners were offered alternative ways to complete coursework or

立つ共通の戦略を特定するために、学習のためのユニバーサルデザイン (UDL) チェックポイント (バージョン2.2; CAST, 2018) を用いて分類された。UDLガイドラインは、複数の表現手段、関与、行動・表現の提供という3つの包括的な原則に従って整理されたチェックポイントのセットである。学習者が学習にアクセスし、学習を積み重ね、学習者自身に力を与えたり、学習を内面化したりすることを支援するための提案を提供している。その結果、日本の大学の英語教師による最も一般的な配慮は、学習教材を表現する複数の手段を提供することによって、学習へのアクセスを促進することであることが明らかにされた。教師はまた、学生がコースワークを終える方法に柔軟性を与え、共同学習を奨励するためにカリキュラムを修正することによって、学習へのバリアを取り除くことも報告している。

最も多く報告されたのは、複数の手段やモードで表現された学習教材を学習者に提供することであった。教師がアナログとデジタルの両方、対面式とオンライン式で情報を提示したケースは9件あった。これらの結果は、高等教育におけるUDLに関するメタ分析と一致しており、デジタルツールを使用することが、多様な方法で知識を提示するために最も頻繁に適用される戦略であることが確認された (Capp, 2017, p. 795; Cumming & Rose, 2022, p. 1028)。口頭による第一言語サポートは30%のケースで使用されており、より直接的で明示的な指導を必要とする特別なニーズを持つ学習者や、教師が「言語能力が非常に低い」または「明らかに不利な状況にある」と説明する学習者にとって、情報をより利用しやすくする役割を示している。

教師は、UDLガイドラインの「行動と表現」に沿って、学習者がコースの内容を理解し、学習を表現できるよう、柔軟な対応を示した。コースワークやアセスメントを完了するための代替方法を学習者に提供した10の受け入れ事例が報告された。教師は、「生徒の現

assessments. Teachers varied response methods "to meet students where they are" or used alternative rubrics "to record [them] based on the distance achieved, rather than comparing [them] to peers." These examples illustrate how flexibility is deeply connected to teachers' consideration of students' current knowledge, skills, and abilities (Capp, 2017, p. 792), affecting not just how information is presented but also how learners are expected to respond.

To increase learner engagement, teachers reported modifying the curriculum to enhance learner autonomy or minimize threats in eight cases. One teacher shifted from textbook-based English lessons to group presentation-oriented classes to promote inclusivity in a class with a number of disabled students, including students with visual and hearing impairments and diagnosed and undiagnosed learning disabilities. The teacher believed that creating presentation working groups would remove some of the barriers to learning and encourage support and collaboration. Espada-Chavarria et al. (2023) note that such classes foster inclusion by "creating work teams to learn from the strengths of others and the teacher" (p. 11). This approach mirrors Dickinson's (2018) inclusive course design, which emphasizes the benefits of choice and collaboration (p. 42).

Accommodating not only the target students but the entire class aligns with the core goal of inclusive education (Cumming & Rose, 2022, p. 1027). It illustrates that inclusion goes beyond accommodating learners with disabilities to creating lessons that respect all types of differences (Forlin et al., 2015, p. 329).

Examples of accommodations applied by teachers in this study highlight the need for customization of accommodations for learners with special learning needs in university English classes. In interviews, teachers described the complexity of providing accommodations, emphasizing their strong sense of responsibility and

状に合わせて」回答方法を変えたり、「他の生徒と比較するのではなく、達成した距離に基づいて記録する」代替的なルーブリックを使用したりした。これらの例は、柔軟性がいかに生徒の現在の知識、スキル、能力 (Capp, 2017, p.792) を考慮する教師と深く結びついているかを示しており、情報の提示方法だけでなく、学習者に期待される対応方法にも影響を与えている。

学習者の学習意欲を高めるために、教師は8つのケースで学習者の自主性を高めたり、脅威を最小限にするためにカリキュラムを変更したと報告した。ある教師は、視覚障害や聴覚障害、学習障害と診断された生徒や診断されていない生徒など、障害のある生徒が多数いるクラスで、包括性を促進するために、教科書を使った英語の授業からグループ・プレゼンテーション中心の授業に移行した。教師は、プレゼンテーションのワーキンググループを作ることで、学習に対するバリアが取り除かれ、支援と協力が促進されると考えた。Espada-Chavarriaら(2023)は、このような授業は「他の人と教師の長所から学ぶ作業チームを作る」(p.11)ことでインクルージョンを促進すると指摘している。このアプローチは、選択とコラボレーションの利点を強調するDickinson (2018) のインクルーシブコースデザインを反映している (p.42)。対象となる生徒だけでなくクラス全体に対応することは、インクルーシブ教育の中核的な目標に合致している (Cumming & Rose, 2022, p.1027)。インクルージョンは、障害のある学習者に対応するだけでなく、あらゆる違いを尊重する授業を創造することであることを示している(Forlin et al., 2015, p. 329)。

本研究で教師が適用した受け入れの例は、大学の英語の授業において、特別な学習ニーズを持つ学習者のために受け入れをカスタマイズする必要性を浮き彫りにしている。インタビューの中で、教師たちは、すべての学生を支援したいという強い責任感と純粋な願望を強調しながら、配慮を提供することの複雑さについて

genuine desire to assist all students. Their experiences offer valuable insights into teaching students with special learning needs in English classes at Japanese universities. Categorizing accommodations using UDL checkpoints was an effective way to understand common approaches made by university English teachers.

Heather Anne Suzuki (ALL SIG Member) is an Assistant Professor at Fukuyama University in Hiroshima Prefecture. She has a Master's degree in TESOL from the University of Birmingham. Her research interests include Universal Design for Learning and inclusive education.

References

- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791-807.
- CAST (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2 [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author.
- Cumming, T. M., & Rose, M. C. (2022). Exploring universal design for learning as an accessibility tool in higher education: A review of the current literature. *The Australian Educational Researcher*, 49, 1025-1043.
- Dickinson, P. (2018). Addressing current and future challenges in EAL writing with universal design for learning. In P. Taalas, J. Jalkanen, L. Bradley, & S. Thounesny, *Future-proof CALL: Language learning as exploration and encounters- short papers from EUROCALL 2018*. Research Publishing.net.
- Espada-Chavarrria, R., Gonzales-Montesino, R. H., Lopez-Bastias, J. L., & Diaz-Vega, M. (2023). Universal design for learning and instruction: Effective strategies for inclusive higher education. *Education Science*, 13, 620-634.
- Forlin, C., Kawai, N., & Higuchi, S. (2015). Educational reform in Japan towards inclusion: Are we training teachers for success? *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 314-331.

述べた。彼らの経験は、日本の大学の英語クラスで特別な学習ニーズを持つ学生を指導する上で貴重な洞察を与えてくれる。UDLのチェックポイントを利用して対応策を分類することは、大学の英語教師に共通するアプローチを理解するための効果的な方法であった。

ヘザー・アン・スズキ (ALL SIG会員) は、広島県福山大学の助教です。バーミンガム大学でTESOL (英語教授法) の修士号を取得しています。研究分野は、学習のためのユニバーサルデザインとインクルーシブ教育です。

ALL LIFT Scholarship: Supporting Professional Development on Accessibility and Inclusion

ALL LIFT奨学金：アクセシビリティとインクルージョンに関する専門能力開発の支援

With the ongoing need to adapt instruction to support foreign language students with disabilities or learning differences, EFL teachers must also be supported through appropriate professional development programs (Young, 2024). However, since not all teachers can afford the time and finances to attend in-person training, massive open online courses have become alternative

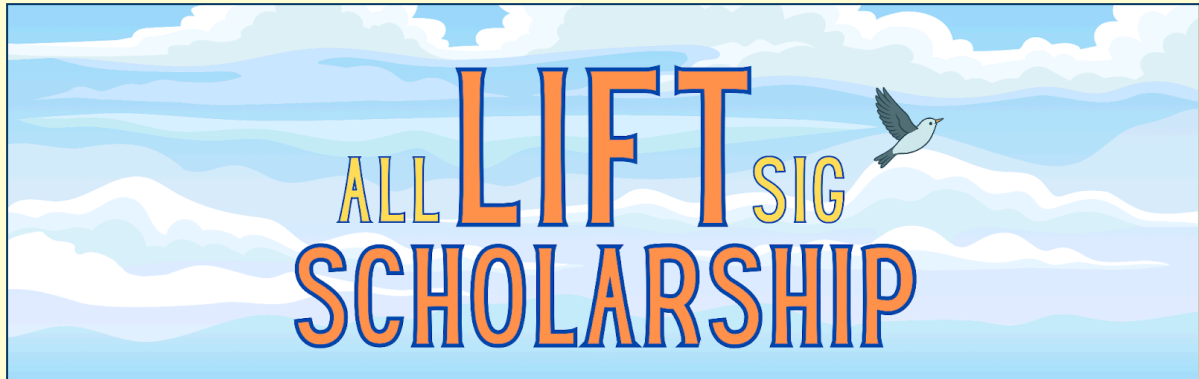
障害や学習上の差異を持つ外国語学習者を支援するために指導を改善させる必要性が高まりつつある今日、英語教師も適切な専門能力開発プログラムを通じて支援されなければならないだろう(Young, 2024)。しかし、すべての教師がそのような研修に直接参加する時間と経済的な余裕があるわけではないため、オンラインのプログラムが教師のスキルアップと継続的な学習のための代替手

sources for educator upskilling and continued education (Hertz et al., 2022).

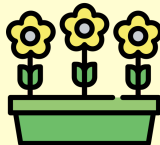
The Accessibility in Language Learning SIG recognizes these needs. As such, the group launched the **Learning Incentive Funds for Teaching (LIFT)** scholarship in August 2024.

段となっている (Hertz et al., 2022)。

言語教育のアクセシビリティ研究部会はこのようなニーズを受け、2024年8月にLIFT (Learning Incentive Funds for Teaching=教育の為に学習奨励金) 奨学金を開始した。



The scholarship covers the cost of an online international certification course that an applicant chooses from the program's options. These online courses were selected to bridge the gap between teacher knowledge of inclusive practices and how they can better support the diverse needs of learners in their teaching context.



In its inaugural year, four ALL SIG members became recipients of the LIFT scholarship. They are now working on their completion requirements and will share their learning insights soon.

To further expand this opportunity to other ALL SIG members, we are happy to announce that registration for the second cohort of scholars will be open from August 1-31, 2025. We look forward to receiving your application.

この奨学金は、申請者が本研究部会が指定した複数のプログラムの中から、自身の関心に基づき選択したオンラインで学習できる国際的な資格プログラムの受講費用を補助するものである。本研究部会が指定するこれらのオンラインの学習プログラムは、インクルーシブ教育実践に関する教員側の知識と、教育現場において学習者の多様なニーズをよりよくサポートする具体的な手法との間にある溝を埋めることに主眼を置いて選択したものが中心である。

初年度には、4人のALL SIGメンバーがLIFT奨学金の受給者となった。彼らは現在、奨学金受給のための修了要件に取り組んでおり、近日中に彼らの学びの洞察は共有されるでしょう。

このような学びの機会を他のALL SIGメンバーにもさらに広げるため、本年度も奨学生第2期生の応募を2025年8月1日から31日まで受け付けます。皆様のご応募をお待ちしています。

For details, please click the link to the ALL SIG web page
https://sites.google.com/view/ALL_SIG/lift-scholarship

本奨学金の詳細情報は、以下のリンクをクリック。
https://sites.google.com/view/ALL_SIG/lift-scholarship

Michael Y. Yap, ALL SIG Member at Large

マイケル・Y・ヤップ, 無任所役員:

Catherine Takasugi, ALL SIG Treasurer

キャサリン・タカスギ, 会計担当

References

Hertz, B., Grainger Clemson, H., Tasic Hansen, D., Laurillard, D., Murray, M., Fernandes, L., Gilleran, A., Rojas Ruiz, D., & Rutkauskiene, D. (2022). A pedagogical model for effective online teacher professional development—findings from the Teacher Academy initiative of the European Commission. *European Journal of Education*, 57, 142–159. <https://doi.org/10.1111/ejed.12486>

Young, D. (2024). Identifying inclusive training needs with the inclusive practices in English language teaching observation scale. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9, 59. <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00287-9>

Call for Articles

投稿記事募集

ALL Review, the official newsletter of the Accessibility in Language Learning SIG, announces an open call for articles and “stories from the field” that highlight practices which help students feel included, connected, and supported.

言語学習におけるアクセシビリティ研究部会の公式ニュースレターである*ALL Review*では、生徒の学習への参加、つながり、援助を実感できるような実践を紹介する記事や「現場からの声」を募集しています。



The aim of the newsletter is to consolidate research excerpts, pedagogical results, teacher-reflections, student-experiences, or documentation of classroom practices for students with specific learning differences in ESL or EFL classrooms and make these experiences



このニュースレターの目的は、ESLやEFLの教室で、学習における多様性を持つ生徒のことを考えた授業実践について、研究例からの抜粋、教育学的な成果、教師の振り返り、生徒の体験談、記録などをまとめ、語学教師がこれらの体験談を活用できるようにすることです。

accessible to language teachers.

Submission Guidelines

- Suggested length is 500-700 words. This includes the masthead and references.
- Include proper APA citations, copyright warnings or author credit, where applicable.
- Please make your submission to all@jalt.org.

Contributions will be reviewed by the members of the *ALL Review* Publication team in partnership with specialists in the topic of the article submitted.

We extend our gratitude to everyone who has contributed to the *ALL Review* through articles, proofreading, and suggestions. In the coming year, we look forward to continuing to serve as a platform for sharing stories, ideas, and research on accessibility and language learning. Thank you, ALL SIG members, and Happy New Year!

投稿のガイドライン

- 推奨される長さは500～700語（英語）です。これには、見出しと参考文献を含む。
- 該当する場合は、適切な APA 引用、著作権警告、または著者クレジットを含めます。
- 投稿先は、all@jalt.org。

投稿された記事は、*ALL Review*出版チームのメンバーが、投稿された記事のテーマの専門家と協力して審査します。

記事、校正、提案などを通して*ALL Review*に貢献して下さったすべての方々に感謝申し上げます。来年も、アクセシビリティと言語学習に関するストーリー、アイデア、研究を共有するプラットフォームとしての役割を果たすことを楽しみにしています。ALL SIGメンバーの皆様、ありがとうございました！



Images courtesy of www.irasutoya.com, www.freepik.com & ChatGPT