



# Accessible Language Learning Review

Accessibility in Language Learning  
Special Interest Group (ALL-SIG)

Volume 4  
Issue 2

September  
2024

## Message from the Publications Chair

### 出版委員長からのメッセージ

As autumn approaches, the ALL-SIG is pleased to release volume 4, issue 2 of our newsletter, the *ALL Review*.



This issue contains an update on the LIFT scholarship program, which provides financial assistance to educators for participation in a variety of online programs that provide training in areas related to accessibility in education.

In addition, we are pleased to present the second installment of Davey Young's three-part series, "Perspectives on Language Learning for Students with Specific Learning Difficulties," which focuses on the affective dimension.

In our "Stories from the Field" section, Brooks Slaybaugh shares two examples of accessibility issues from his

秋も深まりつつある今日この頃、ALL-SIGはニュースレター「ALL Review」第4巻第2号を発行いたします。



本号では、教育におけるアクセシビリティに関連する分野の研修などのオンライン・プログラムに参加するための経済的支援を教育関係者に提供するLIFT奨学金プログラムについて最新情報をお届けいたします。

さらに、デイビー・ヤング氏の3部構成のシリーズの2部として「特定の学習障害を持つ生徒のための言語学習の視点」情緒的側面に焦点を当てたものをお届けします。

「Stories from the Field」のセクションでは、ブルックス・スレイボー氏が、自身の指導経験からアクセシビリティの問題に

teaching experience, serving as a reminder that these challenges can arise at any time in the classroom and that educators can always take steps to help smooth the way.

We also discuss our plans for the JALT conference, where we hope to meet with ALL-SIG members to share our experiences, resources, and mutual support.



And, in advance of the JALT conference, we are also informing ALL-SIG members of our call for nominees.

This issue concludes with a call for submissions. The *ALL Review* is most effective when it reflects the knowledge, experience, and challenges of ALL-SIG members. Please contact us if you would like to submit an article or if you need assistance developing an idea. We look forward to hearing from you.

**Jacob Schnickel**, ALL-SIG Publications Chair

ついて2つの例を紹介します。これは、このような課題は教室でいつでも起こり得ること、そして教育者はいつでもそのような状況に対応するための手段を講じることができるということに気づかせてくれます。

また、JALT国際大会の計画についても話し合います。多くのALL-SIGのメンバーと会い、私たちの経験やリソース、相互支援のあり方について共有し、ともに考える機会にしたいと思っています。



また、JALT国際大会に先立ち、ALL-SIG会員にも次年度役員の立候補・推薦者を募集しますので、そのお知らせも掲載しています。

本号は投稿の募集で締めくくりたいと思います。ALL Reviewは、ALL-SIGメンバーの知識、経験、課題が反映された時にこそより良いものとなります。記事の投稿を希望される方、アイデアを練るのにサポートが必要な方は、ぜひご連絡ください。お待ちしております。

ジェイコブ・シュニッケル, ALL-SIG出版委員長

## LIFT Scholarship 2024 Cohort Registration Extended!

### LIFT 奨学金 2024 年度コホート登録が延長されました!

The executive members of the ALL-SIG are happy to announce that the application to the Learning Incentive Fund for Teaching (LIFT) Program is extended until September 31, 2024.

ALL-SIGの役員からのお知らせです。LIFTプログラム(Learning Incentive Fund for Teaching)への申請が2024年9月31日まで延長されました。

The scholarship will cover the costs of an online international certification course that an applicant chooses from a short list of options selected for the program. The scholarship aims to bridge the gap between teacher knowledge of inclusive practices and supporting the diverse needs identified in their respective learner population. Application is open to all ALL-SIG Members.

この奨学金は、プログラム担当役員により作成された選択肢の中から、申請者が希望に応じて選択するオンライン国際認定コースの費用を賄うものです。この奨学金は、インクルーシブ実践に関する教師の知識と、それぞれの学習者に見られる多様なニーズのサポートとのギャップを埋めることを目的としています。応募はALL-SIGメンバー全員を対象とします。

For details, please click the link to the ALL-SIG web page or use the QR code below.

<https://sites.google.com/view/all-sig/lift-scholarship>

詳しくは、ALL-SIGウェブページへのリンクをクリックするか、下記のQRコードをご利用ください。

<https://sites.google.com/view/all-sig/lift-scholarship>

Apply for the ALL-SIG  
LIFT Scholarship



ALL-SIGに応募する  
LIFT奨学金

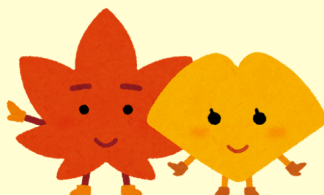


We look forward to receiving applications to the inaugural cohort for the ALL LIFT program.

ALL LIFTプログラムの第1期生への応募をお待ちしています。

**Michael Y. Yap**, ALL-SIG Member at Large  
**Catherine Takasugi**, ALL-SIG Treasurer

マイケル・ヤップ, 無認所役員:  
キャサリン・タカスギ, 会計担当



# Perspectives on Language Learning for Students with Specific Learning Difficulties: The Affective Dimension

## 特定の学習障害を持つ生徒の言語学習に関する展望: 情緒的側面

Anxiety can influence learning and performance across cognitive domains, but can do so with particular acuity in the learning of a second or additional language (L2). The concept of foreign language anxiety (FLA) can help us understand more about the affective dimension of language learning for students with specific learning difficulties (SLDs). This concept is often credited to Horwitz et al. (1986), who proposed that FLA is “a conceptually distinct variable in foreign language learning” (p. 125). This claim was supported by findings from the first administration of the Foreign Language Classroom Anxiety Scale, which further found that FLA is characterized by three more specific anxieties: communication apprehension, fear of being negatively evaluated, and test anxiety. MacIntyre (2017) and Horwitz (2017), however, both trace the genesis of FLA inquiries back to Scovel (1978), but note that Horwitz et al. (1986) were the first to convincingly delineate and measure FLA as a distinct phenomenon. Since then, MacIntyre (2017) writes, FLA “has been the most widely studied emotion in second language acquisition” (p. 11). Furthermore, FLA has been found to correlate with poor attainment of speaking, writing, and grammatical understanding in a foreign language (Horwitz et al., 2009; Kormos, 2017; Kormos & Smith, 2024; Sparks, 2008).

The dynamic approach to FLA situates it in relation to a multitude of other factors, all of which interact with each other to affect language learning and development (MacIntyre, 2017). This approach can help us to

不安は、認知領域全体にわたって学習や成績に影響を及ぼす可能性があるが、第二言語や付加言語(L2)の学習においては、特に強い影響を及ぼす可能性がある。外国語不安(FLA)という概念は、特定の学習困難(SLDs)を持つ生徒の言語学習の感情的側面についてより深く理解するのに役立つ。この概念は、FLAが「外国語学習における概念的に異なる変数」(p.125)であると提唱したHorwitzら(1986)によって提起された。このような考え方は、外国語教室不安尺度(Foreign Language Classroom Anxiety Scale)の第1回実施から得られた知見によって支持され、さらに、FLAはより具体的な3つの不安、すなわちコミュニケーション不安、否定的に評価されることへの恐れ、テスト不安によって特徴付けられることが判明した。しかし、MacIntyre (2017)とHorwitz (2017)は、FLAに関する研究の起源をScovel (1978)にまで遡るが、Horwitzら(1986)が初めてFLAを明確な現象として説得力を持って定義し、測定したことに注目している。それ以来、FLAは「第二言語習得において最も広く研究されている感情である」(p.11)とMacIntyre(2017)は書いている。さらに、FLAは外国語のスピーキング、ライティング、文法的理解の達成度の低さとも相関することが判明している(Horwitz et al, 2009; Kormos, 2017; Kormos & Smith, 2024; Sparks, 2008)。



FLAへのダイナミックなアプローチは、FLAを他の多くの要因と関連づけ、そのすべてが互いに影響しあって言語学習と発達に影響を与える(MacIntyre, 2017)。このアプローチは、SLDを持つ生徒がどのように言語学習を経験するかを、情緒

understand how students with SLDs experience language learning from an affective perspective. Foreign language learners with dyslexia, for instance, have been shown to have exceptionally high levels of anxiety learning a language (Ganschow et al., 1998), and their motivation to learn a foreign language is plastic, complicated by cognitive factors, and influenced by the social context within the instructional setting more so than their peers without dyslexia (Csizér et al., 2010). Csizér et al. (2010) further hypothesize that the social context may impact language learning motivation of learners with other SLDs. Indeed, language learners with SLDs “tend to demonstrate higher levels of FLA than their peers with no SLDs” (Kormos, 2017, p. 77). Chen and Chang (2008) found that developmental learning difficulties were a major cause of FLA in a survey of 1,187 postsecondary EFL students in Taiwan. In a survey of 60 university students with SLDs and 144 without, Javorsky et al. (1992) found that the students with SLDs believed themselves to be less capable and have lower foreign language proficiency compared to their peers without SLDs; in addition, the respondents with SLDs reported greater anxiety associated with learning and using a foreign language.

This gap has been found to be true at almost all stages of L2 learning, leading to a “vicious circle” for students who may “already face challenges due to their potentially lower working memory and phonological short-term memory capacity” (Kormos, 2017, p. 79). This circle can spiral to negatively affect language learning motivation, acquisition, and achievement (Kormos, 2017; Liu & Huang, 2011), all of which can be further exacerbated by stigmatization and stereotyping of ELLs with SLDs in academic settings (Haft et al., 2022). Furthermore, Horwitz’s (2001) research review of FLA and achievement concluded that poor foreign language learning may be a cause of FLA rather a symptom of it,

的観点から理解するのに役立つ。例えば、ディスレクシアを持つ外国語学習者は、言語を学ぶ不安のレベルが非常に高いことが指摘されており (Ganschow et al., 1998)、外国語を学ぶ動機付けは可塑的で、認知的要因によって複雑化し、ディスレクシアのない同級生よりも指導環境内の社会的文脈に影響される (Csizér et al.)。Csizérら(2010)はさらに、社会的背景が他のSLDを持つ学習者の言語学習動機に影響を与えるかもしれないという仮説を立てている。実際、SLDを持つ言語学習者は「SLDを持たない学習者よりも高いレベルのFLAを示す傾向がある」(Kormos, 2017, p.77)。Chen and Chang (2008)は、台湾の中等教育修了後のEFL学生1,187人を対象とした調査で、発達性学習障害がFLAの主な原因であることを発見した。Javorskyら(1992)は、SLDを持つ60人の大学生と持たない144人の大学生を対象とした調査で、SLDを持つ学生は持たない学生に比べ、自分は能力が低く、外国語能力も低いと考えていること、さらに、SLDを持つ回答者は外国語の学習や使用に伴う不安が大きいと報告していることを明らかにしている。



このようなギャップはL2学習のほぼすべての段階で当てはまることが分かっており、「潜在的に作業記憶と音韻的短期記憶の容量が低いため、すでに課題に直面している」(Kormos, 2017, p.79)可能性のある学生にとって「悪循環」につながる。この悪循環は、言語学習の動機づけ、習得、達成に悪影響を及ぼし(Kormos, 2017; Liu & Huang, 2011)、そのすべてが、学業環境におけるSLDを持つELLへのスティグマ化とステレオタイプ化によってさらに悪化する可能性があることが指摘されている(Haft et al.)。さらに、Horwitz (2001)のFLAと達成度に関するレビューでは、外国語学習が不十分であることは、FLAの症状ではなく、むしろFLAの原因である可能性がある」と結論づけられ、言語学習におけるFLAと達成度の関係は、FLAと達成度がお互いを否定的に強化しあうフィード



suggesting that the relationship between FLA and achievement in language learning can take the form of a feedback loop in which FLA and achievement negatively reinforce each other. Piechurska-Kuciel (2008), for example, found in a study of 393 secondary EFL students in Poland that the 105 learners with dyslexia experienced higher FLA resulting both directly from their self-concept as learners with dyslexia, as well as their cognitive differences processing input and producing output in English. Finally, students' self-worth or self-esteem may also be negatively impacted, and this can extend beyond the language learning classroom (Horwitz et al., 1986; Kormos, 2017). These decreases in self-worth or self-esteem from poor learning may exacerbate already low self-concept in relation to the SLD itself, as such concerns have been noted at least among people with dyslexia (Piechurska-Kuciel, 2008).

The final installment of this series on different perspectives on English language learning for students with SLDs will consider how such students constitute their own cultural group. In the meantime, teachers can reflect on their own teaching and how it may present or exacerbate barriers to learning for such students from both a cognitive and affective perspective.

**Davey Young** (ALL-SIG member) is a Lecturer in the Department of English Studies at Sophia University. He holds an MA in TESOL and PhD in International Studies (Comparative Education) and is co-editor of the recent volume *Barrier-free Instruction in Japan*:

*Recommendations for Teachers at all Levels of Schooling* from Candlin & Mynard ePublishing. Davey's research and writing covers various aspects of inclusivity in language education.

バックループの形をとりうることが示唆されている。例えば、Piechurska-Kuciel (2008)は、ポーランドの中等EFL学生393人を対象とした研究で、ディスレクシアのある105人の学習者は、ディスレクシアのある学習者としての自己概念と、英語のインプットとアウトプットを処理する認知的な違いの両方から、より高いFLAを経験していることを発見した。最後に、生徒の自己価値や自尊心も悪影響を受ける可能性があり、これは言語学習の教室を超えて広がる可能性がある(Horwitz et al.) このような学習不振による自己価値や自尊心の低下は、少なくともディスレクシアの人々の間でそのような懸念が指摘されているように、SLDそのものに関連してすでに低い自己概念を悪化させる可能性がある(Piechurska-Kuciel, 2008)。



SLDを持つ生徒の英語学習に対する様々な視点についてのこのシリーズの最終回では、そのような生徒がどのように彼ら自身の文化的グループを構成しているのかを考察する。今の段階では、教師は自分自身の指導を振り返り、認知的、感情的な観点から、そのような生徒にとってどのような学習上の障壁があるのか、あるいは悪化させているのかを考えることができるだろう。

デイビー・ヤング (ALL-SIG のメンバー)は上智大学英語学科の講師です。彼は TESOL の修士号と国際研究 (比較教育) の博士号を取得しており、Candlin & Mynard ePublishing の最新刊『日本のバリアフリー教育: 学校教育のあらゆるレベルの教師への推奨事項』の共同編集者です。デイビーの研究と執筆は、言語教育における包括性のさまざまな側面をカバーしています。

## References

- Chen, T., & Chang, G. B. Y. (2008). The relationship between foreign language anxiety and learning difficulties. *Foreign Language Annals*, 37(2), 279-289. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02200.x>
- Csizér, K., Kormos, J., Sarkadi, Á. (2010). The dynamics of language learning attitudes and motivation: Lessons from an interview study of dyslexic language learners. *The Modern Language Journal*, 94(3), 470-487. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2010.01054.x
- Ganschow, L., Sparks, R. L., & Javorsky, J. (1998). Foreign language learning difficulties: An historical perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 31(3), 248-258. DOI: 10.1177/002221949803100304
- Haft, S. L., de Magalhães, C. G., & Hoeft, F. (2022). A systematic review of the consequences of stigma and stereotype threat for individuals with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 56(3). <https://doi.org/10.1177/00222194221087383>
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>
- Horwitz, E. (2017). On the misreading of Horwitz, Horwitz and Cope (1986) and the need to balance anxiety research and the experiences of anxious language learners. In C. Gkonou, M. Daubney, & J. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 31-47). *Multilingual Matters*.
- Horwitz, E., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Horwitz, E., Tallon, M., & Luo, H. (2009). Foreign language anxiety. In J. C. Cassady (Ed.), *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties* (pp. 95-115). Peter Lang Inc.
- Javorsky, J., Sparks, R. L., & Ganschow, L. (1992). Perceptions of college students with and without specific learning disabilities about foreign language courses. *Learning Disabilities Research & Practice*, 7(1), 31-44. <https://psycnet.apa.org/record/1992-25264-001>
- Kormos, J. (2017). *The second language learning processes of students with specific learning difficulties*. Routledge.
- Kormos, J., & Smith, A. M. (2024). *Teaching languages to students with specific learning differences* (2nd Ed.). *Multilingual Matters*.
- Liu, M., & Huang, W. (2011). An exploration of foreign language anxiety and English learning motivation. *Education Research International*. <https://doi.org/10.1155/2011/493167>
- MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. In C. Gkonou, M. Daubney, & J. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 11-30). *Multilingual Matters*.
- Piechurska-Kuciel, E. (2008). Input, processing, and output anxiety in students with symptoms of developmental dyslexia. In J. Kormos & E. H. Kontra (Eds.), *Language Learners with Special Needs* (pp. 86-109). *Multilingual Matters*.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>
- Sparks, R. L., Ganschow, L., & Patton, J. (2008). L1 and L2 literacy, aptitude, and affective variables as discriminators among high- and low-achieving L2 learners with special needs. In J. Kormos & E. H. Kontra (Eds.), *Language Learners with Special Needs* (pp. 11-35). *Multilingual Matters*.

# Stories from the Field: Two Examples of Barrier-Free Education

## 現場の話: バリアフリー教育の2つの例

During the Covid pandemic, I initially encountered students who would refuse to come to university due to various health reasons. I was teaching part-time at several universities, and each university had a policy on online classes. When all classes were online, such as during the 2021-2022 school year, this was not a problem. By the fall of 2021, though, most universities I worked at had made face-to-face classes generally expected. If students had a university form excusing them from coming to class for a medical reason it was acceptable, and in 2022, most of my classes were on campus.

One university where I work created a form for students who could be excused from coming to class and would be allowed to participate in online instruction. Teachers would then be left with the choice of having asynchronous or synchronous lessons for these students. Only one university I worked at was forthright in communicating (and in fact created a whole booklet on this topic in Japanese); others were less so. I would either consult with a fellow teacher for advice or would trust my own counsel. I found it challenging since there were no guidelines, and I had to figure out what would work best for each student's situation. First I would receive an email with an attached file about a student's health issue, which I would have to translate and try to understand. Second, I would receive emails fairly regularly during the term stating that I must accommodate a particular health issue but without any guidelines on how to do so. At one university I decided to contact a university social worker regularly as a go-between in the hope this would help a student come to class more

COVID-19パンデミックの最中、私は当初、さまざまな健康上の理由から大学に来ることを拒否する学生に遭遇した。私はいくつかの大学で非常勤講師をしていたが、各大学にはオンライン授業に関するポリシーがあった。2021年から2022年度にかけてすべての授業がオンラインであったときは問題なかった。しかし、2021年の秋になると、私が勤めていたほとんどの大学では、対面授業が一般的に求められるようになった。もし学生が健康上の理由で授業に出席できないことを免除する大学の書面があればそれは容認され、2022年私の授業のほとんどはキャンパスで行われた。

私が勤務する大学の一つは、授業への出席を免除され、オンライン授業への参加を許可された学生のためのフォームを作成した。教師はこれらの学生に対して、非同期授業か同期授業かを選択することとなった。私が勤務していた大学の中で、このことを率直に伝えてくれたのは1校だけであった(実際、この大学では日本語の小冊子を作成した)。他の大学はそうではなかったので、私は同僚の教員に相談するか、自分自身の考えを信じることにした。ガイドラインがないため、生徒一人ひとりの状況に合わせて最善の方法を考えなければならず、難しさがあった。まず、生徒の健康問題について添付ファイル付きのメールが届き、それを翻訳して理解しなければならなかった。次に、学期中、かなり定期的に、特定の健康問題に対応しなければならなかったが、対応方法についてのガイドラインはないという内容のメールが送られてきた。勤務していた大学の一つでは、学生がよりよく授業に出席できるように、仲介役として大学のソーシャルワーカーに定期的に連絡を取ることにした。



regularly. This made it hard to know the best way to help, which I explored further in the following case studies.

Students in poor health face a variety of challenges, whether due to mental health issues, physical health problems, or behavioral issues stemming from mental health. I always believed that students were more capable than they might think. Those who worked well with others generally did fine, but introverted students faced more difficulties, especially in larger classes. In the 2023 academic year, I encountered students with different health issues across my classes, which were primarily on campus, though one was in a blended learning class with almost half the sessions online. Both examples involve classes with 30 or more students.

### Teaching an Online Student with Mental Health Challenges

The first example is from a student who had claustrophobia, and she was allowed by her university department to take online classes. She provided me with a letter from a psychiatrist, and I decided to have her learn by asynchronous instruction. She was good about communicating with me by email, and I emailed her weekly with my expectations and information about the weekly assignments that were due on the LMS. I had to adapt the assignments so that she could complete them herself. I asked her to record her voice reading aloud instead of having a speaking test like the other students did. I adjusted my grading and graded her on pronunciation instead of her speaking ability. The university was satisfied with this arrangement, but I felt that the student was missing out on some aspects of the four-skills courses and the conversation and pair practice that in-class students experienced.

It was encouraging that she was good at communicating in the first semester. I responded to her emails each week and gave her assignments, which she did. By the second

精神的な問題、身体的な問題、あるいは精神的な問題からくる問題行動など、健康状態の悪い生徒はさまざまな困難に直面している。私はいつも、生徒たちは思っている以上に能力があると信じてきた。他人とうまくやっていける学生は概してうまくいくが、内向的な学生は特に大人数のクラスでは困難に直面することが多かった。2023年度、私は主にキャンパス内で行われた授業で、さまざまな健康問題を抱えた学生に出会ったが、そのうちの1人はセッションの半分近くをオンラインで行うブレンデッド・ラーニングの授業だった。以下で示すどちらの例も、30人以上の生徒がいるクラスだった。

メンタルヘルスに問題を抱えるオンライン学生への指導  
最初の例は閉所恐怖症の学生で、大学の学部からオンライン授業を受けることを許可されていた。彼女は精神科医からの手紙を私に提出し、私は彼女に非同期授業で学んでもらうことにした。彼女はEメールでのコミュニケーションをよくとってくれたので、私は毎週彼女にEメールを送り、私がそれらの課題で求めることや、LMS(学習管理システム)で毎週出される課題についての情報を伝えた。彼女は自力で課題をこなすので、私はそれに合わせる必要が生じた。他の生徒のようにスピーキングのテストをする代わりに、音読の声を録音するよう課題を出した。私は採点を調整し、彼女のスピーキング能力の代わりに発音を評価した。大学側はこの取り組みを評価してくれたが、私はこの生徒が4技能のうちいくつかの側面や、クラス内の生徒が経験する会話やペアの練習の機会を逃していると感じた。



最初の学期では、彼女がコミュニケーション能力に長けていたことが心強かった。私は毎週彼女のメールに返信し課題を与えた。2学期になると、彼女からのメールは週に1度まで

semester, she did not email me once a week, so I just posted her assignments on the university LMS, and she completed almost all the assignments. I would say though that, at times, especially in the fall term, she did the bare minimum in completing assignments, so I think that I should have been more direct in expressing my expectations, after noticing her decline in effort. On the whole, this student completed nearly all of her assignments, and despite the challenges, her consistent engagement was notable. Because she gave positive feedback to the university, I was asked to write about how I taught the student online after the university's education office decided to use my experience as a model for other teachers.

### Teaching a Visually Impaired Student in a Blended Learning Environment

The next example is of a visually impaired student. This university did not notify me about this student in advance. It was fortunate that ours was a blended class, where around half of the classes were online, and that the textbook had both a paper version and online version that all students were able to access.

I had planned to have each of the eight quizzes be taken in class, but after that I decided to have each quiz put online for all students on the LMS, so he was able to take each quiz by enlarging the text size. In addition, I had a regular activity in class where students would pair up and take turns reading a short speech and answering questions about it. In the face-to-face classes, I would read aloud to the visually impaired student once or twice so he could practice listening only. He appreciated my assistance, perhaps partly because the audio on the online book was a bit fast. I was able to read the speech at a slower pace and repeat when necessary in order for him to understand better.

減ってしまったため、私は大学のLMSに彼女の課題を掲載する方法に変更した。しかし、彼女はほとんどすべての課題をこなすことができていた。一方で、秋学期は最低限の課題しかこなさないことも、しばしば見られたので、彼女のやる気の低下に気づいた時点で、さらに率直に課題として求めることを伝えるべきだったと感じている。全体として、この学生はほぼすべての課題をこなす学習上での困難さがあったにもかかわらず、彼女の一貫した取り組みは注目に値するものだった。彼女が大学に好意的なフィードバックを提出したため、大学の教育課が私の経験を他の教師のモデルとして使用することを決定し、私はこの学生をどのようにオンラインで教えたかについて書くよう依頼された。

ブレンデッド・ラーニング環境における視覚障害生徒の指導次は、視覚障害のある学生の例について紹介する。この大学は、この学生について事前に私に通知をしなかった。幸運だったのは、私たちのクラスがブレンデッド・クラスで、授業の約半分がオンラインだったこと、教科書に紙版とオンライン版の両方がありすべての学生がアクセスできたことだった。

私は8つの小テストを毎回の授業ごとに課すつもりでいたが、各小テストをLMSで全生徒がオンラインで受けられるように変更し、学生それぞれが文字サイズを大きくして各小テストを受けることもできるように工夫した。また、授業では、生徒が二人一組になって短いスピーチを順番に読み、それについての質問に答えるというアクティビティも定期的に行った。対面式の授業では、私が代わりに視覚障害のある生徒に1、2回音読をし、聴く練習だけをさせることもあった。オンラインで再生される音源の音声は少し早かったことも理由として考えられるが、彼は私のこのような補助に感謝を示していた。彼が理解しやすいように、ゆっくりとしたペースでスピーチを読み、必要に応じて繰り返すことも心がけた。



Upon reflection, if the university had informed me in advance about this student's needs, I would have adjusted my testing methods accordingly. Additionally, the visually impaired student had a cooperative friend who was aware of his disability, and they worked together on in-class exercises. When this friend was absent, which was rare, I needed to find an alternative partner for the student. Without such a friend, I would have had to ensure that every student had a regular partner in face-to-face classes. Another issue was that having all tests online led to some students not taking them or taking them late, resulting in lower grades and potentially causing a few students to fail. This was surprising to me, given that the students were studying computer science and might have been more comfortable with online tests rather than paper ones.

Following the revision of the Act on the Elimination of Discrimination against Persons with Disabilities that took effect in April 2024, the provision of reasonable accommodation to learners with disabilities is now mandatory across all types of universities in Japan (Peckitt, 2024). Below are key takeaways from the case studies that can help teachers implement these changes effectively.



よく考えてみると、もし大学側がこの学生のニーズについて事前に通知を配布していたなら、私はそれに応じてテスト方法を調整していただろう。さらに、この視覚障害学生には、彼の障害を知っている協力的な友人がおり、授業中の練習も一緒に行うことができていた。この友人が欠席したとき、非常に珍しいことだったが、その友人に代わるパートナーを見つける必要が生じることがあった。そのような友人がいなければ、対面式の授業ではすべての生徒に決まったパートナーを確保しなければならなかっただろう。もうひとつの問題は、すべてのテストをオンラインにしたことで、一部の生徒がテストを受けなかったり、遅れて受けたりする例がみられ、結果的に成績が下がり、一部の生徒が不合格になる可能性があったことだ。しかし、学生たちはコンピューター・サイエンスを学んでおり、紙のテストよりもオンライン・テストのほうが快適だった可能性も考えられた。

2024年4月に施行された障害者差別解消法の改正により、日本のあらゆるタイプの大学において障害のある学習者への合理的配慮の提供が義務化された (Peckitt, 2024)。以下は、教師がこれらの変更を効果的に実施するのに役立つ、ケーススタディからの主要な要点である。



## Contacting Supervisors

It is recommended for teachers to try their best when any issue with accommodating students with special needs arises, and if any problem cannot be solved, they are advised to contact their immediate supervisor.

## Communication for Asynchronous Classes

For students who are given permission not to attend class, teachers may have the option of having synchronous or asynchronous classes. If a teacher chooses to have asynchronous classes, constant communication on a weekly basis is recommended so the student is not isolated and is reminded of the course goals and expectations.

## Maintaining Academic Standards

Furthermore, teachers may have to adapt their expectations and grading procedures if students are allowed to not come to class, as the learning style will change and students will complete assignments alone and not in pairs or groups. Academic standards do need to be maintained while acknowledging that students have varying abilities.

## Encouraging Collaboration

If students do attend class, whether in a blended or face-to-face classroom, communication can be direct. It is recommended that students with a mental or physical challenge have a regular partner and for the teacher to create a classroom where pair and group work is encouraged on a weekly basis since students can help each other learn. Having a regular partner is probably better because frequent contact encourages trust.

## 監督者への連絡

特別な支援を必要とする生徒への対応について何か問題が生じた場合、教師は最善を尽くすことが推奨され、問題が解決しない場合は、直属の上司に連絡する必要がある。

## 非同期授業のコミュニケーション

授業に出席しないことを許可された学生に対しては、教師は同期授業または非同期授業を選択することができる。教師が非同期クラスを選択した場合、学生の孤立を避けるため、またコースの目標と求められることを再確認できるよう、週単位で常にコミュニケーションを取ることが推奨される。

## 学業水準の維持

さらに、生徒の学習スタイルが変わり、生徒がペアやグループではなく、一人で課題をこなすようになるため、生徒が授業に出席しないことが認められた場合、教師は学生がこなすべき内容や成績評価方法を適応させなければならないかもしれない。生徒の能力が様々であることを認めつつ、学業水準を維持する必要がある。

## コラボレーションの促進

生徒が授業に出席する場合、それが混合型であれ対面型であれ、コミュニケーションは直接的に行うことができる。精神的または身体的な問題を抱える生徒には、決まったパートナーを準備すること、また、生徒同士がお互いの学びを助け合うことができるよう、教師がペアワークやグループワークを推奨するような教室を作ることが必要である。決まったパートナーを持つことは、頻繁な接触と信頼関係の構築につながるため、良い効果が期待できる。



## Respecting Privacy and Addressing Isolation

Isolation is better to be avoided and the student's privacy needs to be respected because students may not want other students to know they have an issue with their physical or especially mental health. In addition, students in question may make a request to not be called on in class. If this is the case, group work becomes more important as teachers can monitor students in groups to check on their progress.

**Brooks Slaybaugh** (ALL-SIG Member) teaches at several universities in the Tokyo area. He holds a MA in TESOL. His research interests include classroom practice and assessment.

## プライバシーの尊重と孤立への対処

孤立は避けるべきだが、生徒のプライバシーも尊重される必要がある。なぜなら、生徒は、身体的、特に精神的な健康状態に問題があることを他の生徒に知られたくない場合が考えられるためである。また、問題のある生徒が、授業中に声をかけられたいと申し出ることもあるだろう。このような場合、教師がグループ内の生徒の様子を観察し進捗状況を確認することができるため、グループワークがより重要になる。

ブルックス・スレイボー(ALL-SIGメンバー)東京近郊の複数の大学で教鞭をとる。TESOL修士号取得。研究テーマは授業実践と評価。

## References

Peckitt, M. G. (2024, January 23). Japan's Education Ministry discusses support for the increasing number of university students with disabilities. Barrier FreeJapan.  
<https://barrierfreejapan.com/2024/01/23/japans-education-ministry-discusses-support-for-increasing-number-of-university-students-with-disabilities/#comments>

# JALT 2024: Understanding Accessibility Through Collective Efforts

## JALT 2024: 集団的努力によるアクセシビリティの理解

The Accessibility in Language Learning SIG would like to invite conference participants to our (un)conference session at JALT International 2024.

This 'flipped' approach is aimed at helping us better understand the needs of our JALT community. In small discussion groups, share your classroom challenges with us and other audience members, explore potential solutions, and use our collective knowledge to find workable tools to support you in your educational setting.

言語学習アクセシビリティ研究部会では、JALT International 2024の(非)カンファレンスセッションに参加者をご招待いたします。

この「反転」アプローチは、JALTコミュニティのニーズをよりよく理解することを目的としています。少人数のディスカッション・グループで、あなたの教室での課題を私たちや他の参加者と共有し、潜在的な解決策を探り、私たち全員の知識を生かして、あなたの教育現場をサポートする実行可能なツールを見つけましょう。



Additionally, share your success stories so that the skills you have developed can be transferred to other teachers and applied in wider contexts. These cases will help ALL build a database of accessibility situations and a complimentary toolbox of possible approaches which we can then share with the wider JALT organization.



Understanding accessibility is in everyone's interest: experts to novices in all educational contexts are welcome in this session. The last quarter of the session will be dedicated as the official ALL annual general meeting.

**Catherine Takasugi**, ALL-SIG Treasurer

さらに、あなたが開発したスキルを他の教師にも伝え、より広い文脈で応用できるように、成功事例を共有する機会も準備しています。これらの事例は、ALL SIGがアクセシビリティの状況をデータベース化し、アプローチの選択肢を集めたツールボックスを構築するのに役立つでしょう。



アクセシビリティを理解することは、すべての人の関心事です。あらゆる教育的文脈における専門家から初心者まで、このセッションへの参加を歓迎します。セッションの終わりには、ALL SIG 公式年次総会も開催されます。

キャサリン・タカスギ, 会計担当



# Call for Nominees: JALT ALL-SIG 2025 Officers

## 役員候補者募集 JALT ALL-SIG 2025 役員募集

Thank you for your continued support of the JALT ALL-SIG. As we prepare for the upcoming year, we call for volunteers and nominees for SIG officer positions. If you are interested in filling a post, please insert your name and email in the corresponding position. This is open from October 1st, Tuesday to October 22nd, Tuesday.

<https://forms.gle/LYBwCPndAnNxkCMbA>

For more information about what areas members can help out in, please access the link below:

[Officer Descriptions, pages 4-5](#)

This will be followed by a period where members can cast their votes. The election will be open from November 1st until the SIG AGM during the JALT National Conference on November 16th. The SIG Forum/AGM is currently scheduled for:

Day: Sunday, November 16th

Time: 11:15 AM - 12:45 PM (90 minutes)

Room: Hikae 2 (1F)

Title: Understanding Accessibility through Collective Efforts

You are welcome to vote at any time within the election period.

Results will be announced during the SIG AGM at the JALT National Conference on November 16th, 2024. Anyone interested in meeting the candidates is encouraged to attend.

平素よりJALT ALL-SIGをご支援いただき、誠にありがとうございます。次年度に向けて、SIG役員ポストのボランティアおよび推薦者を募集いたします。ご興味のある方は、該当するポジションにお名前とEメールをご記入ください。募集期間は10月1日(火)から10月22日(火)までです。

<https://forms.gle/LYBwCPndAnNxkCMbA>

会員がどのような分野で支援できるかについての詳細は、以下のリンクにアクセスしてください:

[Officer Descriptions, pages 4-5](#)

役員候補者受付期間終了後、会員による投票が行われます。選挙は11月1日から、11月16日のJALT全国大会中のSIG総会直前まで行われます。SIGフォーラム/AGMは現在以下の日程で開催される予定です:

日 11月16日(日)

時間: 午前11時15分～午後12時45分(90分)

会場: Hikae 2 (1F)

タイトル: アクセシビリティ理解のための共同

選挙期間中であればいつでも投票できます。

結果はJALT国際大会のSIG AGM(11月16日)で発表されます。次年度SIG役員候補者と顔合わせの機会となります、SIGの運営に関心にある方は奮ってご参加ください。

Only current JALT National members who have paid SIG membership fees for ALL may vote. So, before casting your choice, please check your status. If you need help remembering your membership number or are unsure of your status, please email Natsuki Suzuki, the Membership Chair at [all@jalt.org](mailto:all@jalt.org). Thank you.

**Ryota Moriya**, ALL-SIG President

投票できるのは、現在JALT全国会員のうち、すべてのSIG会費を納めている方のみです。そのため、投票を行う前に、ご自身の会員資格をご確認ください。会員番号の確認が必要な場合、または会員資格が不明な場合は、会員担当の鈴木菜月 ([all@jalt.org](mailto:all@jalt.org)) までメールにてお問い合わせください。ありがとうございました。

森谷 亮太, ALL-SIG 会長

## 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.

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 accessible to language teachers.

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。

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。



## Submission Guidelines

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

## 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。
- 引用、著作権の表示、または著者のクレジットを適切に含めてください。
- 投稿先は、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.

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。



Images courtesy of [www.irasutoya.com](http://www.irasutoya.com)