

# 視覚障害特別支援学校における外国語活動・外国語の指導

～4年間の授業実践を振り返って～

静岡県立浜松視覚特別支援学校 教諭 吉田 修一

## 1 はじめに

先の学習指導要領改訂（平成 29 年 4 月告示）に伴い、2020（令和 2）年度より、小学校では、「外国語活動」および「外国語」（以下、「外国語活動・外国語」）が、全面実施されることとなった。これを受け、視覚特別支援学校である本校小学部教科グループ（いわゆる「準する教育課程」のもとで学習を行うグループ）では、全面実施に先駆け、2019（令和元）年度より、「外国語活動・外国語」の授業を実施してきた。この 4 月で、先行実施から 4 年が経ち、開始時に 3 年生であった児童は、小学部 4 年間の「外国語活動・外国語」の学習を終えたところとなる。

ここでは、視覚に障害のある児童 2 名の学級における「外国語活動・外国語」の授業での取組、題材や教材、言語活動の工夫について振り返るとともに、4 年間の授業実践を通しての成果や課題についても整理していく。

## 2 実践の概要（取組の実際）

### （1）学習集団の実態と活動設定の経緯

対象は、弱視児と全盲児 2 名が在級する盲弱混合学級（小学部教科グループ）である。教科によっては、それぞれの実態に合わせて、個別に学習課題に取り組むこともあるが、「外国語活動・外国語」の授業は、3 年時より学級単位で行ってきた。「外国語活動」（3 年生当時）の目標は、小学校学習指導要領に、「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、話すことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る素地となる資質・能力を育成することを目指す。」と示されている。このことから、コミュニケーションパートナー（聞く相手・話す相手）となるクラスメイトと合同で授業を行う意義は大きいと考え、2 人合同での授業形態をとることとした。

外国語活動の授業を行うに当たっては、教師には教授用として、児童には主たる教材として、教科書が配布される。本校の外国語活動においては、「新学習指導要領対応小学校外国語活動教材 Let's Try! 1・2」（文部科学省）を使用することとし、児童には、それぞれ拡大版、点字版が配布された。「Let's Try! 1・2」は、学習内容が、段階的・組織的に編集されているものの、その構成においては、イラストの比率が極めて高い。5、6 年生の外国語で使用する教科書においても同様のことが言える。外国語学習において、イラストは、外国語への親しみやすさを高めることに加え、言語の具体的な使用場面の推測や想定を補助する働きも果たしており、その担う役割は非常に大きいと言える。しかしながら、イラストを視覚的に同時処理することが難しい本学級の児童においては、教科書のイラストが持つ本来の機能を十分に生かすことができない。また、映像の視聴や複数名で行う言語活動も数多く設定されており、視覚に障害のある児童 2 名で構成される本学級に直接適用していくことは非常に難しいと考えた。したがって、教科書内で提示されている言語材料や言語活動は参考にしながらも、視

覚障害のある児童に対し、以下の取組を試みることにした。

(2) 始業時における英問英答（あいさつ、体調、月日、曜日、天気）の反復

小学校段階の外国語学習において、あいさつ表現は、すべての学年で繰り返し扱われる言語材料である。学年が進むにつれ、あいさつの交換だけでなく、日付や曜日、天気などの問答も加わっていく。本学級では、外国語学習導入時に当たる3年生の4月から、毎時間以下のやり取りを繰り返し行った。

【始業時】

Can I start our English lesson?	→ Yes.
Good morning. (Good afternoon.)	→ Good morning (Good afternoon.)
How are you?	→ I'm fine (so-so/tired/sleepy).
What day is it today?	→ It's Monday. (the day)
What's the date today?	→ It's April 13. (the date)
How's the weather today?	→ It's sunny (cloudy/rainy).

【終業時】

That's all for today.	→ Thank you.
You're welcome. Goodbye.	→ Goodbye.
See you.	→ See you.

本校では、外国語活動は週1時間を、外国語は週2時間を、週時数に位置付けている。年間での授業時数は、決して多いとは言えない。しかし、実際的で必然的な授業の始業終業の場面で、毎時間、ルーティンワークとして積み重ねてきたことで、児童は、あいさつ場面でのこれらのやり取りを完全に習得するに至った。「聞く」「話す」という側面においては、小学校4年間で習得すべきあいさつの表現は、十分に網羅することができた。また、始業時における英問英答であるが、学習開始時から2年が経過するあたりまでは、教師が一方的に質問し、児童が答えるという形で繰り返してきたのだが、児童が5年生を迎える頃には、英問の言い回しも自然と覚え、児童から、教師やクラスメイトに、その日の体調や、日付、天気などを、英語で、自在に質問することもできるようになっていった。英問の表現は、複数の語句から構成されていて、比較的覚えにくかったり、言いづらかったりするのであるが、教師の音声を模倣し再現する形で、自然と覚えることができた。体調、月、日付、曜日、天気を表す語句については、授業の主活動の中でも補完的に扱い、合わせて口頭単語テストを行って語句の習得についても確認し、確実に定着するようにも努めた。視覚に訴えたり、視覚教材を用いたりすることがなくても、実際的な文脈と、音声による英問英答の反復を通して、児童はあいさつのやり取りを見事に習得していったと言える。

また、児童2名という学級構成も優位に働いたと言える。始業時のやりとりは、

- ① 1人ずつ、交互に問う（交互1）
- ② 問う順番を入れ替えて、交互に問う（交互2）
- ③ 一通りの問いを児童それぞれに尋ねる（個別）
- ④ 2人に対して同時に尋ね、同時に答える（一斉）

という手続きで行ってきた。それぞれの児童は、あいさつのやり取りを「聞く（耳にする）」

「話す（口に作る）」機会を何度も持つことができた。そして、常に自身が話し手となり、聞き手となる。2人学級だからこそ、それぞれの児童とのやり取りにフォーカスすることができ、児童は、常に自分事としてやり取りに参加することができた。児童数の少ない学級では、個にフォーカスした時間を設定することは、容易であるし、有用でもある。あいさつのやり取りにとどまらず、個別の口頭ドリルは、様々な表現練習においても、意図的に設定していくべき活動であると考えられる。

### (3) 新出の単語や表現の導入（インプット・ステージ）の工夫

ア 自作音声教材（モデルスピーチ、紹介スピーチ、依頼メッセージなど）を用いた導入

新出表現を導入するに当たっては、教科書の題材や言語材料を参考にしながら、自作の音声教材を作成し提示することとした。教科書にも、教科書で扱う題材ごとに音声教材が付録している。しかし、これは、あくまで、場面や文脈を推測するイラストや動画などの視覚教材に対応して作成されたものであり、視覚教材を手掛かりとすることが難しい児童には、有用とは言えない。そこで、視覚教材がなくとも、児童が、新出表現の型を聞き取ったり、意味を推測したりする仕掛けのある音声教材を作成し提示することを考えた。自作の音声教材は、おおむね以下のことに留意して作成した。

- ① 新出表現を含むモデルスピーチやインタビューの型（フォーマット）を作成する。
- ② フォーマットに従って、話し手は英語を話し、それを録音する。
- ③ 話し手（登場人物）は、児童が日常的に接していて馴染みのある教師や寄宿舎指導員とする。
- ④ スピーチやインタビューは10人程度用意する。（複数の話し手が、同じフォーマットで話したもので構成する。）

以下は、作成した音声教材の例である。

【小3「この声、聞いたことある！」でのモデルスピーチ（一部）】			
好きなことを伝える表現の導入			
<u>Teacher A</u>	<u>Teacher B</u>	<u>Teacher C</u>	<u>Teacher D</u>
Hello, T, Hello, Y.	Hello, T, Hello, Y.	Hello, T, Hello, Y.	Hello, T, Hello, Y.
I'm A.	I'm B.	I'm C.	I'm D.
I like bananas.	I like grapes.	I like apples.	I like oranges.
I like music.	I like P.E.	I like music.	I like math.
I like walking.	I like volleyball.	I like swimming.	I like baseball.

【小4 My hometown is very nice での紹介スピーチ（一部）】	
自分の住んでいる町の自慢を紹介する表現の導入	
<u>Teacher A</u>	<u>Teacher B</u>
My hometown is Kosai in Shizuoka.	My hometown is Iga in Mie.
Do you know Kosai?	Do you know Iga?
It is famous for Tezutsu Hanabi.	It is famous for Ninja.
It is famous for oysters.	It is famous for Miso-Dengaku.
Kosai is very nice.	Iga is very nice.

【小6 How was your school trip? での紹介スピーチ（一部）】

過去の思い出を伝える言い方の導入

Teacher A

I went to Tokyo Disney Land.

I saw Micky and Minnie.

I ate potatos.

It was delicious.

I enjoyed Jet coaster.

Teacher B

I went to Tokyo.

I saw Tokyo tower. It was very tall.

I ate cabbage rolls.

It was not delicious..

I enjoyed shopping.

Teacher C

I went to Tochigi.

I saw Nikko Toshogu.

I ate sweet potatoes.

It was delicious.

I enjoyed group activities.

Teacher D

I went to Hiroshima.

I saw Genbaku Dome.

I ate momiji manju.

It was sweet.

I enjoyed Romen densha.

【小4 寄宿舎の日課の英語説明の依頼メッセージ】

寄宿舎の先生より

「…何年後かに、外国出身の舎生が入ってくるかもしれません。そのための、「寄宿舎の生活」についての説明を英語で作って録音しておいてもらいたいです。お願いできますか？」

自作の音声教材の提示は、視覚に障害のある児童にとって、大変有効であったと言える。それは、視覚的手掛かりを援用できないままに、教科書付録の音声CDを聞くことに比べ、児童に馴染みのある教師たちが話す英語を聞くことは、親近感が高まるだけでなく、児童が持っている話し手の情報を手掛かりにしたり、結び付けたりしながら、内容の推測に臨むこととなる。そこまでに達しなかったとしても、児童に近い教師たちが話す英語は、彼らにとって非常に魅力的であり、「何を話しているのかを聞き取りたい。」という意欲を大いにかき立てることにもなる。

実際、児童は、教師が話す英語の内容を理解したいがために、繰り返し聞きたいと訴えることがしばしば見られた。導入教材の初発の動機付けとして、大いに機能するものとなった。また、繰り返し聞けば聞くほど、何度も表現の型を耳にすることとなり、児童は意味を推測しながらも、意図せずして、表現の型を覚えることができた。さらには、教師たちのモデルスピーチを完全に模倣し再現する様子も何度も見られた。

この自作の音声教材による新出表現の導入は、4年間を通して、多くの題材で取り入れてきた。身近な教師たちによるモデルスピーチや紹介スピーチが、動機付けとなり、また手本となり、速やかな表現の習得へと導いた。名前、年齢、好きなもの、できることなどの自身の紹介や第三者（彼や彼女）の紹介、一日の生活の説明（時間や一般動詞を用いた表現）、夏休みや修学旅行の思い出（過去形を使った表現）、地元（ホームタウン）の自慢など、4年間で取り上げられている主な表現については、ほぼすべて習得し、口頭表現することがで

きるようになった。

また、学級には、教師を含めて3人しかいないため、自分以外の人物の英語を耳にする機会は限定されてしまう。したがって、音声だけではあるが、複数の教師や指導員を登場させることで、複数の人物の英語を耳にすることにもなり、集団サイズの小ささを補うことにもなった。

イ 手触りや音、味などと結び付けての新出単語の提示・入力

題材によっては、視覚以外の感覚に訴えるアプローチを工夫した。以下にその例を挙げていく。

(ア)「これは何でしょう ～さわってみよう～」

新出の語句を導入する際には、多くの場合、実物を「触る」活動を取り入れた。視覚に障害のある児童は、イラストや絵カードなどの視覚教材を手掛かりにすることは難しい。そこで、実物を触り、対象物が何であるかを触察して捉えてから、新出の単語を導入する手続きをとった。盲弱混合学級であるため、触察する際には、アイマスクを着用したり、対象物をブラックボックスの中に入れていたりするなど、視覚情報を制限した同じ条件下での触察を設定した。触っている物を推測するクイズ的な要素も加わり、児童は、進んで対象物を触っては、その物が何であるかを真剣に探る姿が多く見られた。物が何であるかがわかると、競い合うように、英語では何というかについて、教師に質問する姿も見られた。

外国語学習で取り上げられる題材には、野菜や果物、衣類や文房具、教室環境など、触って確かめることができる身近なものも多い。このように、児童が対象物の触察を経て、具体像を頭に描いてから、英語での言い換えを伝えていくという手続きをとることが、言葉や音声だけにとどまらない、対象物と語を一致させた語句の定着へとつながると考える。

(イ)「これは何の音？ ～音を聞いて、どんな文房具か当ててみよう～」

4年生で扱う学習内容の一つに、新出の語句として「身の回りの文房具」が取り上げられている。前項(ア)で述べたように、視覚に障害のある児童に対しては、文房具とその英語の呼称を合致させるために、実物を提示し、それらに触らせながら、物と呼称を結び付けていくのが一般的であると考えられる。しかし、文房具を題材として扱うに当たっては、それが作り出す「音」に注目した。具体的には、教師は、教壇や机の上に文房具を置き、児童に文房具が見えないように仕切りで隠し、文房具が出す音を児童に提示した。「チョキチョキ」(ハサミ)、「カチカチ」(ホチキス)など、文房具が作り出す音によって、その文房具が何であるかを推測させ、最終的に英語の呼称を教えていった。盲弱混合学級においては、弱視の児童は、触らずにして、それが何かを捉えてしまうこともある。一方で、全盲の児童は、じっくり触らないとそれが何であるかを捉えることが難しい。授業において、2人の児童が同じ条件下で、文房具を触るという場面を作るには、前項(ア)で示したように、視覚情報を制限する必要がある。それには、2つのブラックボックスを用意して、弱視の児童にも見えないようにする、アイマスクを着用させる、まったく同じ質感の文房具を2つ用意するなど、大掛かりな準備が必要となる。そこで、準備も容易で、全盲、弱視の2人の児童に対して同じ条件となる「音」による文房具の提示を行うに至った。

2人の児童は、同じ条件下での推測活動となったこと、また、「音あてクイズ」という

ゲーム的な要素を含んだ活動であったことから、競争意識が刺激され、文房具の作り出す音の聞き取りに意欲的に臨む姿が見られた。活動の後には、もちろん実物を見たり触ってして、対象物が何であるかの確かめも行い、対象物と語の結び付きをさらに強める働きかけも行った。ここで扱った文房具を表す英語については、6年生になっても、忘れずに覚えている。「文房具は、音を聞いて勉強した。」と、授業場面も強く印象に残っているようである。新出単語の性質や特徴によっては、それが作り出す「音」と結び付けて英語の呼称を入力していくことも、有効な方法の一つであると言える。

(ウ)「これは何でしょう? ~のんでみよう~」

外国語学習の中では、食べ物や飲み物は、しばしば取り上げられる。食べ物や飲み物については、味覚からのアプローチを試みた(実際は、児童が4年から6年時は、コロナ禍であったため、授業場面で飲食物を扱うことができなかった)。3年時には、「飲み物」を新出の語句として、そして、“What’s this? / It’s ~.”を新出の表現として取り上げた。その際には、「牛乳」「水」「オレンジジュース」「紅茶」「緑茶」「リンゴジュース」「コーラ」などを用意し、児童はそれを試飲し、その飲料が何であるかを推測するクイズ「これはなんでしょう? ~のんでみよう~」という活動に取り組んだ。児童は、視覚を用いず、自身のこれまでの飲食の経験と試飲の味から飲料を推測するというルールに興味関心を示し、意欲的に飲み物の英語の呼称の習得に励んだ。加えて、クイズのやり取りを通して、“What’s this? / It’s ~.”のやり取りについても、難なく獲得することができた。

飲食物に関する語の和英変換においては、実際に試飲食し、味から対象物を特定して、対象物をイメージさせてから、語の和英変換へと進むことで、対象物と英語の呼称を強く結び付けて入力することができる。これにより、語句から飲食物の味を想起することにもつながると考える。外国語学習では、野菜や果物、給食のメニューや外国の食べ物など、飲食物が、題材として非常に多く扱われている。コロナ禍による制約も緩和されている。今後は、これまで以上に、味覚を活用した導入も積極的に取り入れたいと考えている。

ウ 実際的な活動を繰り返しての英単語・英語表現の習得

4年生では、「英語で道案内をしてみよう」という単元を設定し、校舎内の教室や場所の言い方、そして、簡単な道案内の表現についての学習に取り組んだ。この単元では、実際に校舎内を移動し、特別教室や職員室などを見つけ、その場所で、その場所の英語での言い方を伝えることを繰り返した。これについても、移動という動作や体験的な活動を取り入れることで、児童は速やかに単語を獲得していったと言える。本校の20近くの特別教室や場所については、英語で言い表すことができ、今でも覚えられている。また、校舎内を移動する際には、“Go straight.” “Turn left.” “Turn right.” “Go up stairs.” “Go down stairs.”といった、道案内の表現を教師が繰り返し用いることで、児童は実際的な場面での使い方を知り、練習を重ねることができた。そして、実践的な使用を通して、文字通り体得することにつながった。視覚に障害がある児童は、校舎内の教室配置や位置関係を把握することも課題となる。自立活動の視点から見ても、実際に校舎内を移動しながら、教室配置や位置関係を確かめることは非常に有効な活動となる。

一方で、5年生では、お店や郵便局など、校外のさまざまな場所についての学習する。しかしながら、この学習では、実際に校外を移動して目的の場所を探し、実際の場所と英

語を結び付けて入力するという活動を設定することは難しく、教室内で、言葉による語の和英変換を行うにとどまってしまった。そのため、校外の場所の言い方については、定着が不十分であった。移動や活動には制約はあるが、可能な限り、実践的な活動や体験的な活動を取り入れることが、英単語や英語表現の定着には有効であると感じている。

#### (4) 表現する・発表する場（アウトプット・ステージ）の設定

外国語学習においては、知識として身に付けた英単語や英語表現を使用することで、単語や表現の定着が強化される。ここでは、英語を使用する場面、すなわちアウトプットの場について紹介する。

##### ア 児童のスピーチの録音およびフィードバック、音（スピーチ）の掲示

授業の中では、学習した英単語を、その場で発音・復唱したり、新出の英語表現を用いて口頭英作文をしたりすることは、日常的に行っている。これに加え、「自己紹介」や「あこがれの人」、「修学旅行の思い出」など、10文程度のスピーチについては、それらを録音するようにした。録音するという一つの表現の場を設定することで、児童は、緊張感を持ちながらも、よりよいスピーチとなるよう、意欲的に練習を繰り返した。

録音した児童のスピーチは、できる限り、録音後すぐに聞き返した。自身の英語を聞き直すことで、聞き取りやすさや話す速度、声の大きさなどについて、自己評価することにもつながった。また、録音した児童のスピーチは、ボイスレコーダーボードやビッグマックなどの録音ボタンに再録音し、教室前や多くの人が行き来する食堂前などに掲示・設置した。多くの人がスイッチを押しては、流れるスピーチに耳を傾け、時に、児童を称賛したり、感想を伝えたりしてくれた。教室の外で、第三者から評価されることで、児童の満足感や自信は大いに高まった。教室内には、人数も限られている。この実践を通じて、多くの人に向かって発信する場や仕掛けを考えていくことにも注力していく必要性を感じた。

##### イ 外国人講師（近隣高等学校の外国語指導助手）を交えての言語活動

本校には、外国語指導助手（以下ALT）は常駐していないが、月に一度、近隣の高等学校のALTが来校する。本学級にも、3年時より、何度か訪問し、授業に参加している。コロナ禍で、来校が見送られていた時期もあったが、ALTが来校した際には、児童は、ALTを相手に、自己紹介をしたり、校内を案内したりするなどして、自分の英語が伝わるかを試し確かめる場となった。外国語が母国語である外国人と接する機会が極めて少ない彼らにとって、ALTとの活動は、貴重な機会でもある。今後も、実践的なアウトプットの場として有意義に活用していきたい。

##### ウ 「交流籍」を活用した交流および共同学習や近隣小学校との交流における他校同級生とのやり取り

本学級の児童のうち、1名は、「交流籍」を活用した交流および共同学習（居住地の小学校との授業交流）を行っている。また、学校としても、近隣の小学校と学校間交流を行っており、本学級の児童も交流活動を行っている。ここ数年は、コロナ禍にあり、対面での交流活動を行うことができず、どちらの交流もオンライン交流が中心となった。5、6年時のオンライン交流では、「外国語」での授業交流がしばしば取り上げられた。「外国語」は、その教科の特性から、オンライン交流にも非常に適しており、「伝える力」「聞き取る力」を発揮する絶好の機会となった。

内容としては、児童同士がお互いに英語で自己紹介を交換したり、それぞれの児童が考え

た「スリーヒントクイズ」を出し合ったりする活動を取り上げた。普段、同学年の児童と一緒に活動することのない本学級の児童にとっては、大変有意義な場となった。児童は、画面越しではあるが、自分の自己紹介が、多くの同級生に伝わったという実感を得るとともに、同級生の自己紹介を聞き取ることができたという経験を重ねることができた。また、普段よりも大きな集団の中で、クイズゲームを行うことで、皆で考え意見を出し合う活気のある言語活動を体感することもできた。

「外国語活動・外国語」は、他校との授業交流に、最も適している活動の一つとも言える。視覚に障害がある児童であっても、「聞く」「話す」を中心としたコミュニケーション活動に焦点を当てて活動を設定すれば、十分に同等の活動に取り組むことができる。また、日頃、やり取りの対象が、特定のクラスメイトに限られる本学級（のような集団サイズの小さい学級）の児童にとっては、やり取りの相手が増え、伝わった実感、聞き取れた経験も、人数の分だけ積み上がっていく。また、多くの同級生の前で発言・発表することも貴重な経験となる。今後とも、他校との授業交流の場は、大いに活用していきたいと考える。

#### (5) 学びの足跡「学習ファイル」の作成、担任、保護者の共有

4年間の「外国語活動・外国語」の授業は、「聞く」「話す」の口頭での言語活動を中心に行ってきた。「聞く」「話す」の活動は、形として残らないため、学習の記録として、学習内容を紙面にまとめ、ファイルに綴った。この学習ファイルは、児童向けでもあるが、それ以上に、学級担任や保護者との情報共有を目的として作成した。学級担任や保護者が、外国語学習で、児童がどんなことを学習しているかについて把握できるだけでなく、多くの時間を共に過ごす学級担任や保護者が学習内容を共有することで、生活の中で外国語が話題として挙がることにもなる。教室で教科名を英語で言ったり、干支の言い方について家族で教えあったりするなど、外国語学習が生活へ返っていくことにもなった。学級担任や保護者を介して、ポートフォリオとしての機能を果たすことにもつながった。

### 3 まとめ

本取組は、本校小学部盲弱混合学級での取組である。大前提として、視覚に障害のある児童は、イラストや写真など視覚教材を手掛かりにして、外国語の語句の意味や表現の内容などを推測することは難しい。そこで、視覚に障害のある児童の外国語学習における新出の語句や表現の導入にあっては、視覚以外の感覚に訴えるアプローチを工夫することが必要となる。味や感触、音などと結び付けることで、単語を強く印象付けることとなり、また、それらの属性とともに単語が想起されることにもなる。視覚に障害があっても、何ら制約を受けることなく、消極的になることもない。今後も、視覚に障害のある児童の外国語学習においては、視覚に限らず、味覚、触覚、聴覚の活用を促す教材は、大いに援用していきたいと考える。

また、外国語学習において、教科書は、ビジュアル化、イラスト多用の傾向にある。外国語学習に、親近感を持ったり、取り組みやすくしたりするためでもあるが、視覚に障害のある児童にとっては、有効とは言えない。それらに代えて、身近な人物が英会話している音声スキットやモデルスピーチとも言うべき自作の音声教材を作成し提示することで、児童は親近感を持ち、自分事として外国語学習に取り組むことができる。初発の動機付けにもなり、児童の「聞きたい、聞き取りたい。」という意欲を大いに高めることにもなっていく。

アウトプットの場面では、必然的で実際の活動を意図的に設定し取り組むことで、英単語



や英語表現の定着を強化することにつながる。生活経験が乏しく、外国への関心も高くはない児童にとって、外国語指導助手と直接接する機会を持つことは、大変有意義である。また集団サイズの極めて小さい学級に所属する児童にとっては、他校の同級生と授業交流することも必要な活動であると考ええる。

今回の取組は、「外国語活動・外国語」での「聞く」「話す」活動における導入教材や言語活動の紹介である。一方で、「読む」「書く」活動については、4年間を通して、ほとんど扱うことができなかった。年間の授業時数や盲弱混合学級の性格を踏まえると、「読む」「書く」活動に十分な時間を費やすことができなかったのが実際である。中学校での英語学習に先駆け、5、6年生の外国語では、「読む」「書く」活動にも取り組まなければならない。使用文字の異なる児童で構成される学級での外国語学習の「読む」「書く」の初期指導は、今後の課題でもある。

それらも踏まえ、今後も、視覚障害のある児童に対する外国語学習における導入や言語活動の工夫を重ね、児童の総合的な外国語活用能力を高めていくことをさらに追求していきたいと考えている。