

# 特別支援教育における行動観察の一考察

——観察法や査定法の考え方を援用して——

栗田 明子

帝京短期大学 生活科学科

## 【抄録】

本稿では、特別支援教育における行動観察について、筆者の考察を述べる。行動観察が行われる目的は、指導計画のためと、指導の事前・事後評価のためであり、インフォーマルアセスメントである。観察者は、担任教師、特別支援担当教師、心理士など様々な立場の人がおり、行動観察に様々な視点をもたらしている。しかし、観察の仕方や記録の取り方についてある程度の共通理解がないと、担当教員が変わったときに指導の評価が難しくなる。そこで、本稿では、一定の知見を蓄積してきた心理学の観察・評価法から、行動観察の基本的な考え方について考察を試みた。

【キーワード】 特別支援, 行動観察, インフォーマルアセスメント

## I. はじめに

特別支援では、子どもの実態把握の方法として行動観察が最も多く実施されており（権・下條・安次，2022）<sup>1)</sup>、指導計画や目標を立てるため事前の評価、現在行っている指導が有効であるかの評価、指導が定着し、教室での行動に般化しているかの指導終了時の評価の目的で行われる。なお、本論文では、小中学校における特別支援の通級指導の筆者の心理士としての実践を中心に述べる。

行動観察を行うのは、概ね特別支援に関わる教員のことが多いが、自治体によっては、どのような支援が有効か、市区町村の教育相談が行うこともある。また、心理士による巡回相談が同様の目的で行うこともある。学校内部であれば、在籍校教員、特別支援に携わる専門スタッフ、スクールカウンセラーなどが行動観察を行うことがあるが、それぞれ持っている情報の質や量が異なる。例えば、特別支援の教員であれば、その生徒を個別で指導するため多くの深い情報を持っている。一方、在籍校教員であれば、その児童生徒は大勢の中の一人なので自ずと情報は限られるが、生徒が多くの時間を過ごすため、多角的な情報を持っている。児童生徒本人が言語化することは限られているため、直近の

でき事などは積極的に情報を共有する姿勢が必要となる。スクールカウンセラーや心理士などは、親子関係などの心理的な視点や、発達的な視点で観察しており、教員とは目の付け所が若干異なるため、つきあわせると情報が重層的になると考えられる。また、保護者からの情報もつきあわせると、教室での行動と家庭での行動の比較検討ができる。

このように、行動観察は多くの人が様々な視点で行っているが、もともと行動観察とは、教育や保育といった分野だけでなく、医療や保健、福祉など幅広くヒューマンサービスの領域で日常的に行われている。例えば保育では、今の自身の実践を省察し次の実践に生かすために記録が必要とされている（清水・無藤，2011）<sup>2)</sup>。これらの領域では、観察と記録が日々の臨床を支えている。

しかし日常場面をぼんやりと見ているだけでは、詳細な情報を得ることは困難である。重要なことは視点を持って見ることであり、特別支援であれば、児童生徒の「集中はどうか?」「注意の向け方は?」「ソーシャルスキルは?」「学力は?」といったことを常に考えながら、頭の中で仮説をいくつも立てては崩れていくことが必要である。限られた観察の時間で、児童生徒の様子からターゲットとなる行動を見分けて記

録するためには、ある程度の知識と経験がないと見分けることができない。見極めることができないと、多動なタイプの子どものあらゆることが問題行動に映ってしまう、またおとなしい自閉タイプの子どもの行動が逆にあまり問題として映らないといったことがありうる。

また、観察者の視点によっては観察結果に制限が加えられることもある。観察する際は、教室の後ろから児童生徒の様子を観察することが多いのが制限の一つである。後ろからだとしているものの詳細や、本人の表情、視線などはわからない。これを補うために、掲示物（書字や描画）、姿勢や机や棚の状況などについても情報を収集する。例えば、巧緻性の低い子どもは指先でなく手首で書くのでカクカクとした濃い大きい字を書き、要点をまとめられない子どもは、実況中継型の長いまとまりのない文章を書くことが見られる。描画はそのものが発達段階を判断するツールの一つであり、色使いや形の捉えや表現の仕方にその特徴が出る。例えば、小学校1年生では「アサガオの観察」の授業があり、初回はアサガオの種を描画することがある。この時に、その画面いっぱい種を拡大するのが「よくある描き方」であるが、種を5mmほどの原寸大で描く（言葉通り受け取る）、背景の地面まで描きこむ（すべての刺激が同じ強さでインプットされる）といった描画もあり、本人の持っている特性を知らせてくれる一助となる。

特性だけでなく、中学生の学期の目標では、「自分で何をどの程度課題としてとらえているか（あるいは困り感がないか）」を知ることができる。「全科目テストで0点以上とる」といった考えの硬さ・偏りを持つ生徒もいれば、「遅刻しない」「忘れ物をしない」「提出物を出す」といった自己管理能力の不足に気づいている場合もあり、本人が自覚している分指導目標を立てやすくなる。このように、目の前のあらゆることが本人理解のための材料になるのである。

## II. アセスメントとしての行動観察

観察と記録は、「インフォーマルアセスメント」の一つでもある。インフォーマルアセスメントとしての行動観察は、行動を観察し、行動特性と認知特性を分析し、どう扱うか計画を立てる

という手順で行われる（中尾，2010）<sup>3)</sup>。フォーマルなアセスメントには、診断や支援を目的としたウェクスラー式個別知能検査の児童版である WISC-IV などの知能検査があげられるが、児童生徒本人に直接行うもので時間もかかり負荷が高い。一方で、行動観察は間接的に行うものであり負荷が低いことが特徴である。

フォーマルなアセスメントとインフォーマルなアセスメントと組み合わせることで、より深く対象の理解が可能となる。なお、WISC 実施時にも行動観察を実施しており、教室での行動を理解するうえで重要な情報を提供する場合がある。天野（2017）<sup>4)</sup> は、検査施行時の行動観察のリストを作成しており、検査の数値よりも子どもを理解するうえで大切なのではないかとしている。例えば、熟慮して最後まであきらめないタイプか、あまり考えずすぐあきらめるタイプか。時間制限のない下位検査で粘りに粘って正解しても、試験時間や授業時間では時間切れとなってしまうだろう。他に、聞かれてないことまで答えるタイプか、言葉が重く「わかりません」が言えないタイプか。多弁なタイプは、授業内では頑張って話しても聞いてくれる相手がおらず、気持ちを持って余してしまうことになる。あと何時間か、あと何問か、どれくらいの人が正解するのかなど「見通し」を気にするタイプかどうか。コンスタントに力を出せるか、前半頑張りすぎて後半失速するなどムラがあるタイプかといった行動上の特徴は、正答数からはわからない。WISC の所見には数値以外に、取り組み方など行動観察から分かることや、それに基づいた支援の提案も併記されていることが多く、本人へのかかわり方に生かせる部分があるためよく読み込んでおきたい。

## III. 心理学における観察法との関連

心理学には研究法や査定方法の一つとして観察法がある。心理学で得られた知見を特別支援教育における行動観察にも応用できる部分があるのではないかと考える。ここでは中澤ら（1997）<sup>5)</sup> 観察法の概説に特別支援のエッセンスを加えて論じてみようと思う。

### 1. 実験的観察と自然的観察

観察法は人間を対象にした科学の研究手法の

一つであり、実験的観察と自然的観察に分けられる。実験的観察は、一定の条件下においてコントロールされている状態を観察することを指す。一方、自然的観察は、条件などなしに自然な状態を観察することを指す。特別支援における行動観察は、授業の状態を観察するのでコントロール下ではあるが、観察者側の意図は入っていないので、概ね自然的観察と言える。自然観察法のメリットは自然な状態を観察できることであるが、デメリットとしては、観察する時間がその児童生徒の担任でなければ、1時間やそれ以下と限られており、ターゲットとなる行動が生起するタイミングを選べないことである。

## 2. 参与観察と非参与観察

本人と関わりながら観察することを参与観察とし、関わらずに観察することを非参与観察という。特別支援における行動観察では評価の側面が大きいため、教室での様子を非参与的に観察することとなるが、観察者はすでにその環境を構成する要素の一つとなっているので厳密な意味での非参与観察とは言えない。そこで、観察者がいる状態といない状態では、児童生徒の取り組み方に変化があるかを観察してみることができよう。教室に入らずドア越しに観察してみると、反応しやすい特性を持つ生徒だと気が付く場合がある。これは少しの刺激で注意がそれてしまい、学習に向かう気持ちを邪魔してしまうと言い換えることができよう。逆に相当近寄っても気づかない場合もあり、これはシングルフォーカスで過集中になりやすい特性を持つと言えるし、更に周囲で起きている状況の変化に気づきにくいとも言える。

## 3. シチュエーションごとの実際の観察方法

観察方法には、時間見本法、場面見本法、事象見本法がある。時間見本法はある一定の時間内で観察することであり、児童生徒の行動の流れを把握することができる。変動的な行動の場合、誤ったデータを取らぬよう、観察時間を長くとることが望ましいとされる。場面見本法は目的の行動が最も起こりやすい場面、関連性の高い場面を選び、そこで起きた行動を観察することである。複数の場面を比較すると行動の変化を理解することができる。事象見本法は特定の事柄や行動の生起・経過・結果を観察するこ

とであり、一連の行動の流れやその背景を知ることができる。

もちろんできるだけ長い時間観察したほうがターゲットとなる行動を見逃さずに済むが、実際は一人の児童生徒を観察できる時間は限られている。そこで、特定の行動が起きそうな時間を決めて（時間見本法）観察することが良いだろう。例えば、集中が続かないタイプのうち「飽きてしまう」場合は、国語など「聞く」時間が長い科目や取り組みでその特性が出やすいだろう。「不注意」の場合は、手順を長時間聞いてから実行しなければならない、実技系の図工・技術・家庭科などであり、「目の前のことに注意が奪われる」場合は、テストなどやるべきことははっきりしている時は取り組みやすい。友達とトラブルが起きやすいタイプであれば、給食や休み時間、課題を教員に提出しに動く時などに観察すると良いだろう。

一方、教員の空き時間等に一コマ観察するということもある（時間見本法）。ターゲットとなる行動が起こるとは限らないという欠点があるが、一コマずっと観察していると、スタートダッシュができるか？集中がどれだけ続くか？ムラっ気があるか？といったことを見ることができよう。座学の授業の時間を観察する際は、「話している人の方を見て聞くことができるか（場面の理解）」、「書字がスムーズか（学習障害や短期記憶）」も見逃してはいけないポイントである。観察するのは授業の時間だけではない。授業の少し前や授業の後を観察すると、直前の行動をあきらめて次の行動に移る「行動の切り替え」や、次の授業の準備を予測して行動する「段取りの良さ」を見ることができよう。

## 4. 観察する上での注意点

観察者の願望や期待に影響されて、結果がしばしば歪められることも知られている。指導を始める前は悪い状況に目が行きやすく、指導が始まると「良くなって欲しいという期待」で良い状況に目が行きやすくなる。これを「観察者バイアス」という。これを防ぐためには、バイアスがあることを知っておくことや、複数人で観察することが挙げられる。

## IV. 特別支援においてターゲットとなる行動

ターゲットとするべき「問題行動」のピックアップは実は難しい。要支援になる児童生徒の一部に、理解が追いつかず静かにフリーズしてしまうタイプがいる。口頭での指示の速さについていけなかった、曖昧な言葉遣いなどで考えこんでいるうちに授業がどんどん進んでしまうのである。このタイプは観察すると、一見「特に問題ない様子」とされることも多い。指示されたことを落ち着いた様子で取り組むように見えるので、教員としては授業の進行に影響を及ぼさないため「問題ない」のである。教員にとって問題はなくても本人は困っている状態なので、アウトプットされる発言や書記する内容まで把握するようにしたい。

なお静かで落ち着いて取り組む様子を、「特に問題ない」と評価するのではなく、「静かで落ち着いている環境だと集中して取り組める」や「やることがわかっている状況だと取り組みやすい」と評価することが望ましい。

指導では修正しづらい行動がターゲットとされることもある。「チックが止まらない」「そわそわ動いてしまう」などは、指導ではなく医療的な介入や環境調整（合理的配慮）が必要なことかもしれない。誤学習なら修正し直せば、未学習なら習得すれば良いが、本人にとって無理なことやあまり意味のないことかどうか見極めも必要である。

ここではいくつかのよく問題とされがちな行動について、どのような認知特性があるか、支援目標をどこに定めるか、実際の支援について具体的に考えてみたいと思う。

### 1. 集中が続かない

本人の学習の取り組みに影響が出るという意味があり、教員が心配しているということでもある。集中が続かないことには、いくつかの原因が考えられる。

1つ目は、飽きてしまうということが挙げられよう。ADHDの特性を持つ場合、気持ちのムラが大きく集中して取り組める時間が限られる。過集中になって周りの音が聞こえないほどに熱心に取り組んだかと思えば、興味の向かないことに対してはなかなか取り組みづらい傾向があ

る。この場合、授業の間ずっと集中を保つのは難しいかもしれない。そこで、「ノートはとる」、「提出物は出す」など決められたことが終わったらOK、他の人の邪魔はしないなどを目標にすべきであろう。

2つ目は、一斉指示についていけずわからない、諦めてしまうということが挙げられよう。不注意優勢なタイプがこれにあてはまる。このタイプの場合、テンポが速い授業、情報量が多い授業は処理が追いつかずぼーっとして過ごし、提出物が出せないまま終わる傾向にある。この場合、一斉指示だけでなく、机間巡視を行って個別に声掛けをしてもらう、口頭の指示だけでなく視覚的なヒントを黒板にも残してもらうなどの配慮は必要である。本人もわからないことが散発するはずなので、援助要請をできるように練習をすることが目標となるだろう。

3つ目は、目の前のことに注意を奪われてしまうということが挙げられよう。ASDの特性を持つ場合、注意を向けられる範囲が狭いために、机上に文房具があれば文房具を、文房具がなければ机の表面にあるものを、何もなければ指のささくれをいじり続ける。この場合、そういった行動をしていて集中できていないことを自覚し、どうすればうまく取り組めるか本人と話し合っ、うまく取り組める工夫を試していくことが目標になる。その場でモノを取り上げても、注意が他に移るだけなので、やはり本人も自覚することが必要となる。

### 2. 勝手な発言が多い

勝手な発言が多いため、授業の進行や周囲の取り組みに影響が出るという意味があり、教員が厄介と感じているということでもある。勝手な発言が多いことには、2つの原因が考えられる。

1つ目は、授業に関連することを挙手もせず発言してしまうことである。ADHDの特性を持つ場合、教員の一言が呼び水となり「それ知ってる、こうでしょ」とその問いの答えをぱっと言ってしまふ。他の子の発言の機会を奪ってしまうだけでなく、近年重要視される解法の多様性をも台無しにしてしまうので教員としては授業の段取りが狂うのである。この場合、挙手をして名前を呼ばれたら発言をするというルールの順守が目標となる。

2つ目は、自分の思ったことをそのまま言ってしまうことが挙げられる。ASDの特性を持つ場合、授業という「全体」を見ることができず、気になった子の態度や発言などにとらわれて、「違うよ」「変だよ」などしつこく指摘してしまう。この場合、言われた相手は傷つくこと、そしてクラス「全体」も嫌な思いになるという相手の気持ちの理解、場面の理解をすることが目標になる。

### 3. 友達とトラブルが多い

友達とトラブルが多く、授業の進行や周囲の取り組みに影響が出たり、場合によっては保護者からのクレームにもつながるという意味があり、本人もトラブルの相手も教員も大変と感じているという現象を指す。友達とトラブルが多いことについては、2つの原因が考えられる。

1つ目は、後先考えない行動で物理的に衝突してしまうが、本人は衝突した自覚がなく謝れないような場合である。ADHDの特性を持つ場合、その衝動性から猪突猛進してしまい、結果として人を突き飛ばされてしまうことがある。やられた相手が苦情を申し立てても本人は記憶にないので上手に反省できないし、同じようなことを繰り返すことにもつながる。この場合、一拍置いてから行動することを目標となる。後先考えずに行動し痛い目にあった後が介入する効果が高い。

2つ目は、正義感が強く、自分のやられたことだけ記憶に残り、「嫌がらせをされた、いじめを受けた」と被害的になることが挙げられる。ASDの特性を持つ場合、正義感が強く許せない、納得できないという思いを抱えることがある。わざとではないこと、状況からして仕方のないことであっても怒りを納められない。この場合、教員と一緒に前後の状況を整理し、相手の気持ちや立場、自分の気持ちや立場、クラス全体の状況などを理解して納得することが目標となる。

### 4. 学力不振

本人の学習に対するパフォーマンスが良くないため、教員が心配しているという意味である。学習の難しさもまた複数の原因が考えられる。

1つ目は、もともとの特性があって学習が難しいということが挙げられる。もともとの特性にも、やりたくないことはやらないタイプと、

知的能力の問題で理解力が不足しているタイプ、学習障害があって取り組みづらさがあるタイプがある。この場合、従来の反復学習では苦痛なだけという可能性があり、本人に合った学習の仕方を見つけることが目標となるが、合理的配慮と組み合わせることも必要となるだろう。本人の能力や特性に合った環境選びも必要となるかもしれない。

2つ目は、もともとの特性はさほどないが、学習環境が整っていないことが挙げられる。家庭の中で、学習できる時間や場所が確保されていないことがままあり、学習する習慣がないのである。親が外国人であったり、入院するなどして、勉強を見てもらえない場合も学力不振につながることもある。

3つ目は、1つ目や2つ目の原因があって、二次的にやる気をなくしてしまった、あきらめてしまったということが挙げられる。この場合、一次的な原因をはっきりとさせて対策をすることが先決である。子ども自身は、力を無くして助けを求めることもしなくなっているため、大人がその原因を探らなければならない。あまり悩まないタイプや、部活動など他に活躍の場があるタイプであるなら「良さを伸ばす」方向に成長を促すこともできるが、それらもない場合不登校につながっていく恐れもある。

このようにはた目には同じ行動であっても、背景にある認知特性や環境が違えば、目標もそれに対する支援も異なってくるのがわかる。

## V. 記録の取り方

日常的に行われている行動観察であるが、実際の観察記録を拝見すると、教員によって観察の視点や記録の内容が様々であり統一されていない印象である。時系列で起きた事象を順番に並べている場合もあれば、気になる行動のみ「～ができた」「～ができていない」と箇条書きにしている場合もあり、イメージの共有が難しい。時系列での記録は文脈でとらえることができる良さがあがるが、記録量が膨大になってしまいエッセンスをくみ取ることが難しい。気になる行動のみの場合は、文脈がないため、その程度がつかみづらい。同じ状態を記録するにしても、以下の記録の例①と②では与える印象が異なるのがわかる。

## 記録の例①箇条書き方式

- ・号令に気づかず起立しない。
- ・手元の文房具で遊んでおり指示を聞いていない。
- ・話し合いの時間も聞いていない。みなが同意する声を上げて顔も上げない。
- ・時間内に課題に取り組まず、提出できない。
- ・周囲の音や動きで容易に注意がそれる。

## 記録の例②時系列方式

8:45【号令】 本人は起立しない 周囲も同様に起立しない子がいる

8:50【全体指示】 本人は授業の準備をしておらずぼーっとしている おしゃべりしている子も多い

8:55～【算数の授業】 2桁の繰り上がりの足し算のやり方

① 16+9のやり方について考えさせる時間をとる、それぞれが取り組む

3分の1くらいの子はやっているような状態。

→ 本人はなにをすべきかわかっておらず手が止まっている。

② 10と6と9に分解して考えるやり方を皆で考える

9を10にしてしまい、16と10を足し、最後に1を引くなどいくつかの解法を発表し皆で考えるが、声が小さく聞こえづらい子もいる。

→ 本人は文房具で遊んでいて聞いていない。

このように記録のされ方がバラバラだと様々な問題が起こりうる。例えば、担当する教員が変更になった時に、変化を評価しづらいといったことが考えられる。この問題に対応するためには、ある程度の視点や記録の仕方に共通性、汎用性を図る必要がある。石塚ら(2021)<sup>6)</sup>の研究では、指導の効果を検討する際に、行動観察時の評定の一致率を求めて信頼性を高める工夫をしている。平澤(2019)<sup>7)</sup>は、子どもの行動に影響している外的要因を探れば、教員が変えることができる状況や対応を見直せるとし、その行動が生じる状況(A)、その行動(B)、対応(C)と分けて記述することを提案している。また変化が見えやすいようにするために、その行動が起きた回数、その行動が起きるまでの時間、その行動が起きてからやむまでの時間、その行動の強さや程度などを具体的に記録することとしている。

## VI. 記録の生かし方

せっかく時間と手間をかけて取った記録はどのように生かされているのだろうか。記録は情報の宝庫であり、生かさないともったいない。ここでは共通理解を図るための記録、計画や目標への生かすための記録を述べる。特別支援では、日々の指導について記録をとり担任や保護者と共有するが、「〇〇の活動を頑張りました」という個別具体的な大量の記述になっている印象がある。書く方も手間だが、読む方も手間である。

やはり担任や保護者の共通理解を得るために、「何のためにこの活動をしているのか」は記載すべきであろう。例えば、『人の話を聞くときは手を止めて相手の方に体を向けて聞く練習をするために』3分間スピーチをしていて、上手に取り組めるようになった」という記録であったら、人の話を上手に聞くためのソーシャルスキルを身に着ける練習をしていることがわかる。すると、保護者からも「学校公開日に先生の方を向いて話を聞いていた時間が長かったようです」などの返事が書き込まれ、子どもの成長を皆で認められる循環がうまれるだろう。

次に、記録に基づいて効果的な指導目標を立てるにはどうしたらいいか考える。例えば、「授業に集中して取り組めない」児童生徒がいたとして、それをそのまま「授業に集中して取り組む」というのは曖昧な目標である。1日6時間の授業をずっと集中して過ごすのであれば、できる子の方が少ないのではないだろうか。そこでまずは、「授業に集中して取り組む」とはどんな行動を指すのか課題分析してみると、「使うものを机の上に準備する」「話している人の方を向いて聞く」「黒板に書かれた内容を写す」「提出物を時間内に出す」という一連の行動で構成されていることがわかる。その一連の行動のうち、どこでつまづいているかを見つけ、その子の課題に応じた具体的な目標に落とし込む。それを一つずつ実行していくことで、最終的に「授業に集中して取り組む」状態となるのではないだろうか。都道府県によっては、指導に一定の期間を設けて多くの児童生徒に特別支援を受ける機会を増やし、在籍学級に戻して行動の定着を見守るという考えに変化してきている。例えば東京都では原則1年という指導期間を設けている

(特別支援教室の入退室等検討委員会, 2020)<sup>8)</sup>。具体的で改善可能な目標を立てないと、いつまでも退級ができないということになりかねない。

当然のことながら、同じ児童生徒であっても、学年が上がり進学すれば目標は変わっていく。小学校でも特別支援を使っていたから目標は同じで良いというわけにはいかない。これまでの行動が継続する場合もあるが、成長とともに目立たなくなることも多いからである。やはりその時々様子を観察して記録し、それをもとに目標設定をしていくべきであろう。

最後に、発達障害の児童生徒の行動とその原因はバラエティに富む。一人ずつ性格も家庭環境も異なり、同じように見えても少しずつ違うため、一人ずつオーダーメイドの指導になりがちで教員も手探りである。しかしながらいくつかのパターンはあり、経験を積んだ教員は「何だかこの〇〇君の行動は、△△さんの行動と少し似ているようだ」と思うようになるはずである。日々の臨床の中で、時間を作って事例検討を定期的に行い、どのような指導が効果的であったか積み重ねていけると良いのではないだろうか。

付記：本論文に関して、開示すべき利益相反関連事項はない。

#### 【文献】

- 1) 権 偕珍・下條満代・安次嶺美香 2022 特別な支援を必要とする子どもの実態把握に関する一考察 ― 質問紙調査による現状把握を通して ― 琉球大学教育学部紀要 101, 131-137.
- 2) 清水益治・無藤隆 2011 新保育ライブラリー ― 子どもを知る 保育の心理学Ⅱ 北大路書房
- 3) 中尾繁樹 2010 通常学級におけるインフォーマル アセスメントの有効性に関する考察, 関西国際 大学研究紀要, 11, 1-13.
- 4) 天野菜穂子・宮本正一 WISC- IVの検査場面におけるインフォーマルアセスメントの重要性 ― 母親から離れられず不登校傾向にある子どもの事例を通して ― 中部学院大学・中部学院大学短期大学教育実践研究, 2, 129-138.
- 5) 中澤潤・大野木裕明・南博文 1997 心理

学マニュアル 観察法 北大路書房

- 6) 石塚祐香・石川菜津美・山本淳一・野呂文行 2021 自閉症・情緒障害特別支援学級の自立活動におけるビデオモデリングを用いたソーシャルスキル指導の効果と社会的妥当性の検討 障害科学研究 45, 1, 255-268.
- 7) 平澤紀子 2019 応用行動分析学から学ぶ子ども観察力&支援力養成ガイド 発達障害のある子の行動問題を読み解く！ Gakken
- 8) 特別支援教室の入退室等検討委員会 2020 特別支援教室の入退室等検討委員会報告書 [https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/primary\\_and\\_junior\\_high/special\\_class/files/guideline/sanko.pdf](https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/primary_and_junior_high/special_class/files/guideline/sanko.pdf)

# **A Study on Behavioral Observation in Special Education**

—With the aid of the concepts of observation and assessment methods—

**Akiko KURITA**

Department of Living Science, Teikyo Junior College

---

**【abstract】**

This paper describes the author's discussion of behavior observation in special needs education. The purpose for which behavior observations are conducted is for instructional planning and for pre- and post-assessment of instruction, which is an informal form of assessment. Observers are homeroom teachers, teachers in charge of special needs, and psychologists in various capacities, bringing a variety of perspectives to behavior observation. However, without some common understanding of how to make observations and keep records, it becomes difficult to evaluate instruction when there is a change in the teacher in charge. In this paper, I attempted to examine the basic concepts of behavior observation from the observation and assessment methods of psychology, which have accumulated a certain amount of knowledge.

**【Key words】** Special Needs Education, Behavioral Observation, Informal Assessment