

エイトクロス・オフENSE戦術を用いた 小学校バスケットボール授業の指導法に関する研究 — バスケットボール初心者大学生を対象とした試み —

A study on the Teaching Method with the “Eight-Cross Offense” for the Elementary School Basketball Classes -A Tentative Survey of the Female University Teacher Trainees-

胡 泰志・古谷嘉一郎¹・堀 朋²

Yasushi EBISU, Kaichiro FURUTANI and Tomo HORI

キーワード：体育，バスケットボール，エイトクロス・オフENSE，形成的評価

I. 目的

バスケットボールは，小学校体育ではゴール型のボール運動と位置づけられており，ルールや作戦を工夫して，集団対集団の攻防によって競争することを楽しむことや喜びを味わうことができる運動である（文部科学省，2008）。その学習指導では互いに協力し，役割分担して練習を行い，戦術に応じた技能を身に付けてゲームをしたり，ルールや学習の場を工夫したりすることのみならず，ルールやマナーを守り，仲間とゲームの楽しさや喜びを共有することが求められる。また，この領域における技能は「ボール操作」及び「ボールを持たない動き」で構成されている。ボール操作は，シュートやパス等のボールを制御する技能である。ボールを持たないときの動きは，空間に走りこむ，味方をサポートする，相手のプレイヤーをマークするなど，ボール操作に至るための動きや守備に関する技能である。バスケットボールの授業では，これら二つの技能を身につけさせることが重要であるが，現実にはバスケットボール経験者や運動が得意な児童だけがプレーしている光景がしばしば見受けられる。その結果，ボールに触れることができない児童や，どう動けば良いか分からず，やみくもにコートを走り回る児童がいる等の問題も生じている。

バスケットボールにおける戦術の一つに「エイトクロス・オフENSE」がある。エイトクロス・オフENSEとは，バスケットボール指導者林 永甫が提唱した戦術で，フォワードが「8の字」に移動しながら両サイドでスクリーンプレイを行ってチャンスをつくるモーションオフENSEである（木下，2012）。このオフENSEでは，プレイヤーが8の字に移動することにより，コート内における5人のフロアバランスを保ちながら，常に両サイドで攻撃チャンスをつくるのが可能となる。また，スクリーンを制限区域から離れた場所に仕掛けることで，広いスペースを利用したアウトナンバーの攻撃を行うことができる。さらに，ディフェンスの対応や変化によって柔軟にプレーを展開することが可能なため，ディフェンスはポジショニングが困難となる。

このエイトクロス・オフENSEはバスケットボールクラブチームで取り入れられているように，一般の児童にとっては比較的高度な戦術であるため，そのまま小学校体育の授業に取り入れることはできない。従って，本研究ではエイトクロス・オフENSEの原型であるパス回しに着目した。パス回しをしながら，ボールを保持していないプレイヤーが動くことでスペースを作り出し，その空

¹ 北海学園大学経営学部経営情報学科

² 比治山大学現代文化学部子ども発達教育学科卒業生

いたスペースを有効に使うって攻撃を組み立てていくことが出来るようになることを目標とした。また、本研究では高度な戦術を小学校体育の授業で実施することを目指すため、その有効性や問題点が明らかになっていない段階においては、児童を対象とした授業で実施することはできない。以上のことから、本研究では大学生を対象として、エイトクロス・オフense戦術を取り入れた小学校バスケットボール授業の指導法の基礎となる知見を得ることを目的とする。

II. 方法

A. 調査対象者及び調査方法

調査対象者として、H大学教員養成課程所属の1年生女子53名を選出した。なお、H大学教員養成課程では小学校教諭一種免許、幼稚園教諭一種免許及び保育士資格が取得可能である。

平成25年10月16日から11月20日にかけて、体育実技系の授業2科目を利用してバスケットボールの授業を行った。より多くの知見を得るため、授業回数は10回とした。受講者数の関係上、1年生のクラスをA、Bの2クラスに分けて同一の内容の授業を行った。また、それぞれのクラスではバスケットボール初心者同士で練習ができるようチーム分けを行った。本研究で行った授業の主な内容は表1に示した。1回目の授業前及び10回目の授業後にバスケットボールに関する質問紙調査を実施した。また、各回の授業後に授業評価を行わせた。調査に際しては、調査内容及び目的、データの取り扱い、本調査が授業成績には全く影響しないことを十分説明した上で協力を依頼し、学生は自由意志に基づき無記名で調査に参加した。

B. 質問紙の内容

1. クラブ活動経験及びクラブ活動歴に関する項目（2項目）

授業開始以前のクラブ活動経験及びクラブ活動歴をそれぞれ尋ねた。それぞれの項目について、どのような運動をどの程度の期間行っていたかを可能な限り正確に回答させた。

2. バスケットボールに関する意識項目（10項目）

バスケットボールに関する質問項目10項目を設定した。それぞれの項目について、「1：あてはまらない」から「5：とてもあてはまる」の5件法で尋ねた。

3. バスケットボール授業に関する意識項目（2項目）

全10回のバスケットボール授業終了後に、授業が面白かったかどうかについて、「1：はい」または「2：いいえ」の2件法で尋ねた。「1：はい」と回答した者に対してはその理由を自由記述で尋ねた。また、授業に関して分からなかった点や疑問に思った点の有無を「1：ある」または「2：ない」の2件法で尋ねた。「1：ある」と回答した者に対してはその内容を自由記述で尋ねた。

4. 授業評価に関する意識項目（11項目）

授業評価に関する質問項目は、高橋ら（1994）及び長谷川ら（1995）が作成した形成的評価項目を参考に、本研究の調査対象者向けに作成した質問項目11項目を設定した。それぞれの項目について、「1：あてはまらない」から「5：とてもあてはまる」の5件法で尋ねた。

5. 性別及び年齢

調査対象者の性別及び年齢を尋ねた。

C. 自由記述データの整理手順

バスケットボール授業に関する自由記述は、KJ法（川喜田，1967；川喜田，1970）を参考にして分類した。まず、1記述につき1枚のカード化する作業を行った。カードに記載する文言はオ

表1. 主な授業内容

時間	主な授業内容
1	パス練習, ドリブル練習, シュート練習, ルール確認, ゲーム
2	基礎練習 (パス, シュート, ドリブル), 2人組シュート, ミニゲーム
3	チーム編成, 基礎練習, 2人組シュート, 1対1, 2対1, ミニゲーム
4	基礎練習 (チーム別), 2組シュート, 1対1, 2対1, 3対2, ミニゲーム
5	基礎練習 (各チームで考えた内容), 3メン, 4対4 (パスのみのミニゲーム)
6	2人組シュート, 3メン, 4対4 (条件付きエイトクロス), 4対4 (パスのみのミニゲーム)
7	2人組シュート, 4対4(条件付きエイトクロス), 4対4 (パスのみのミニゲーム)
8	2人組シュート, 4対4(エイトクロス), ミニゲーム
9	2人組シュート, バスケットボール大会準備, ゲーム
10	チーム別練習, バスケットボール大会

リジナルの自由記述内容に可能な限り忠実なものとした。1記述の中に複数の事項が含まれる場合は記述を分割してカード化した。また、複数の調査対象者の記述から得られたカードの文言が同一であった場合は1枚のカードとした。大学体育担当教員（大学体育教員歴17年）が各カードの分類を担当した。分類作業は1週間後に再度同様の手順で実施した。

Ⅲ. 結果

A. 分析対象者

調査対象者のうち、授業以外の運動経験を有さない者及び、授業以外の運動経験を有するがバスケットボール経験を有さない者のみを分析対象とした。調査対象者のバスケットボール技能レベル及び体力レベルを児童により近づけるため、バスケットボールに類似した運動経験を有する者は分析対象から外した。その結果、分析対象者は22名（ 18.5 ± 0.51 歳）であった。

B. バスケットボールに関する意識

バスケットボールに関する認識結果を表2に示した。1回目の授業前（以下、授業前）と比べ、10回目の授業終了後（以下、授業後）ではバスケットボールに対する肯定的な認識が高まる傾向が認められた。本研究の対象者は授業後にバスケットボールがより好きになっていた（ $t = 3.813$, $p < .01$ ）。また、バスケットボールの魅力についての認識も授業後に高まっており、協力すること（ $t = 2.658$, $p < .05$ ）及び得点（ $t = 2.978$, $p < .01$ ）、駆け引き（ $t = 4.394$, $p < .001$ ）の面白さをより強く感じていた。

バスケットボール中における肯定的な認識も授業後に高まっており、仲間と協力すること（ $t = 3.487$, $p < .01$ ）やパスを回していくこと（ $t = 3.480$, $p < .01$ ）の楽しさをより強く感じていた。一方で、バスケットボールに対する否定的な認識は授業後に低下する傾向が認められた。また、試合中の動きに対する理解の程度が授業後に高くなっていった（ $t = 3.266$, $p < .01$ ）。他者との接触に対する恐怖心は高くなる傾向を示していたものの、有意なものではなかった。ボールに対する恐怖心及び参加したくないという意識については全般的に低下傾向を示していたものの、有意なものではなかった。

C. 授業評価

全10回のバスケットボール授業に関する評価結果を表3に示した。質問項目11項目の平均値か

ら求めた総合評価については、授業の主効果が認められた ($F(9,135) = 8.541, p < .001$)。多重比較の結果、10回目の授業に対する総合評価は最も高く、他の授業に対する評価より有意に高かった ($p < .001 \sim .05$)。9回目の授業に対する総合評価は1回目及び3回目から6回目までの授業に対する評価より有意に高かった ($p < .001 \sim .05$)。8回目の授業に対する総合評価は1回目から6回目までの授業に対する評価より有意に高かった ($p < .001 \sim .05$)。一方、1回目の授業に対する評価は最も低く、2回目及び4回目、5回目、7回目から10回目の授業に対する評価より有意に低かった ($p < .001 \sim .05$)。

バスケットボール授業の評価を構成する4つの次元のうち、質問項目2項目の平均値から求めた「成果」次元については、授業の主効果が認められた ($F(9,135) = 13.194, p < .001$)。多重比較の結果、10回目の授業に対する評価は最も高く、1回目から6回目までの授業に対する評価より有意に高かった ($p < .001 \sim .05$)。9回目の授業に対する評価は1回目及び3回目、5回目の授業に対する評価より有意に高かった (いずれも $p < .01$)。8回目の授業に対する評価も1回目及び3回目、5回目の授業に対する評価より有意に高かった (いずれも $p < .01$)。「成果」次元を構成する質問項目のうち、「上手くなった」については、授業の主効果が認められた ($F(9,135) = 14.326, p < .001$)。多重比較の結果、10回目の授業に対する評価は最も高く、1回目から5回目までの授業に対する評価より有意に高かった ($p < .001 \sim .05$)。9回目の授業に対する評価は1回目及び3回目、4回目、5回目の授業に対する評価より有意に高かった ($p < .01 \sim .05$)。8回目の授業に対する評価は1回目から5回目までの授業に対する評価より有意に高かった ($p < .01 \sim .05$)。「チームで活躍した」については、授業の主効果が認められた ($F(9, 72) = 3.542, p < .01$)。しかし、多重比較の結果、各回の授業間の評価には有意な差は認められなかった。

質問項目3項目の平均値から求めた「意欲・関心」次元については、授業の主効果が認められた ($F(9, 135) = 5.702, p < .001$)。多重比較の結果、10回目の授業に対する評価は最も高く、1回目及び4回目、9回目の授業に対する評価より有意に高かった ($p < .001 \sim .05$)。一方、1回目の授業に対する評価は最も低く、8回目及び9回目、10回目の授業に対する評価より有意に低かった ($p < .001 \sim .05$)。「意欲・関心」次元を構成する質問項目のうち、「全力を尽くした」については、授業の主効果が認められた ($F(9, 135) = 4.103, p < .001$)。多重比較の結果、10回目の授業は1回目より有意に高かった ($p < .01$)。「思い通り学習できた」については、授業の主効果が認められた ($F(9, 135) = 8.098, p < .001$)。多重比較の結果、10回目の授業に対する評

表2. バスケットボールに関する意識結果

	授業前	授業後	t 値 (df)
1. バスケットボールが好き	3.1±1.32	4.0±0.79	3.813 (21) **
2. バスケットボールの面白さは協力することだと思う	3.9±1.02	4.5±0.60	2.658 (21) *
3. バスケットボールの面白さはシュートを入れることだと思う	3.6±0.85	4.3±0.63	2.978 (21) **
4. バスケットボールの面白さは相手との駆け引きだと思う	3.0±0.80	3.9±0.96	4.394 (20) ***
5. 人と接触することが怖い	3.1±1.21	3.5±1.14	1.433 (20)
6. ボールが飛んでくるのが怖い	3.3±1.13	2.9±1.23	1.523 (21)
7. チームの足を引っ張るため参加したくない	3.5±1.10	3.1±1.15	1.627 (21)
8. 試合の時にどのように動いてよいか分からない	3.7±0.94	3.0±1.09	3.266 (21) **
9. バスケットボールをする中でみんなと協力し合うことは楽しい	4.0±0.82	4.5±0.60	3.487 (21) **
10. パスが通ったり、パス回しができると面白い	4.0±0.95	4.5±0.60	3.480 (21) **

(平均±SD) * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

価は最も高く、1回目及び4回目の授業に対する評価より有意に高かった($p < .001 \sim .01$)。一方、1回目の授業に対する評価は最も低く、5回目及び7回目から10回目の授業に対する評価より有意に低かった($p < .001 \sim .05$)。「楽しかった」については、授業の主効果は認められなかった。

質問項目3項目の平均値から求めた「学び方」次元については、授業の主効果が認められた($F(9, 135) = 5.768, p < .001$)。多重比較の結果、10回目の授業に対する評価は最も高く、1回目及び4回目の授業に対する評価より有意に高かった($p < .01 \sim .05$)。また、1回目の授業に対する評価は9回目及び10回目の授業に対する評価より有意に低かった($p < .01 \sim .05$)。「学び方」次元を構成する質問項目のうち、「進んで話し合いに参加した」については、授業の主効果が認められた($F(9, 135) = 3.798, p < .001$)。多重比較の結果、10回目の授業に対する評価は1回目の授業に対する評価より有意に高かった($p < .05$)。「積極的に練習した」については、授業の主効果が認められた($F(9, 135) = 3.906, p < .001$)。多重比較の結果、10回目の授業に対する評価は最も高く、1回目及び2回目、4回目、5回目の授業に対する評価より有意に高かった($p < .01 \sim .05$)。「自発的に学習できた」については、授業の主効果が認められた($F(9, 135) = 4.285, p < .001$)。しかし、多重比較の結果、各回の授業間の評価には有意な差は認められなかった。

質問項目3項目の平均値から求めた「協力」次元については、授業の主効果が認められた($F(9, 135) = 3.695, p < .001$)。多重比較の結果、10回目の授業に対する評価は1回目の授業に対する評価より有意に高かった($p < .05$)。「協力」次元を構成する質問項目のうち、「教え合い/助け合いができた」については、授業の主効果が認められた($F(9, 135) = 4.202, p < .001$)。多重比較の結果、10回目の授業に対する評価は1回目の授業に対する評価より有意に高かった($p < .01$)。「友人と協力できた」については、授業の主効果が認められた($F(9, 135) = 2.950, p < .01$)。しかし、多重比較の結果、各回の授業間の評価には有意な差は認められなかった。「拍手/励ましの言葉がけができた」については、授業の主効果が認められた($F(9, 135) = 3.802, p < .001$)。しかし、多重比較の結果、各回の授業間の評価には有意な差は認められなかった。

表3. バスケット授業の評価結果

次元・質問項目	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目	6回目	7回目	8回目	9回目	10回目	有意差
次元 成果***	2.2±0.95	2.6±0.94	2.5±0.78	2.7±0.89	2.6±0.83	2.8±0.82	3.0±0.90	3.3±0.75	3.4±0.72	3.8±0.85	1***, 2*, 3***, 4**, 5**, 6*(<10 1**, 3**, 5**(<9 1**, 3**, 5**(<8
意欲・関心***	3.2±0.75	3.7±0.94	3.5±1.00	3.7±0.87	3.8±0.71	3.7±0.74	4.0±0.63	4.1±0.68	3.9±0.64	4.4±0.53	1***, 4*, 9*(<10 1(8*, 9*
学び方***	3.3±0.56	3.6±0.73	3.6±0.76	3.7±0.57	3.7±0.45	3.6±0.52	3.9±0.57	4.0±0.76	3.9±0.57	4.3±0.70	1**, 4*(<10 1(9*
協力***	3.8±0.86	4.0±0.88	3.9±0.88	3.9±0.85	3.9±0.64	3.7±0.84	4.1±0.81	4.2±0.74	4.2±0.56	4.6±0.48	1<10*
項目 上手くなった***	2.2±1.05	2.6±0.89	2.5±0.82	2.6±0.73	2.6±0.73	2.9±0.81	3.1±0.81	3.3±0.77	3.4±0.81	3.8±0.86	1***, 2*, 3***, 4**, 5**(<10 1**, 3**, 4*, 5*(<9 1**, 2*, 3*, 4*, 5*(<8 1<7*
チームで活躍した**	2.4±1.13	3.0±1.32	2.7±0.87	2.6±1.13	2.9±0.93	2.9±0.93	3.3±0.71	3.6±0.73	3.4±0.88	3.9±0.78	n. s.
楽しかった	3.9±1.06	4.3±1.08	4.0±1.21	4.1±0.93	4.2±0.83	4.0±0.97	4.2±0.83	4.2±0.75	4.2±0.83	4.6±0.50	n. s.
全力を尽くした***	3.2±1.11	3.8±1.13	3.7±1.01	3.8±0.98	3.8±0.75	3.7±0.79	4.1±0.62	4.1±0.72	4.1±0.68	4.6±0.51	1<10**
思い通り学習できた***	2.5±0.73	3.1±1.00	2.9±1.12	3.2±1.05	3.4±1.03	3.3±0.87	3.8±0.93	3.9±0.96	3.5±0.89	4.0±0.89	1<5***, 7**, 8**, 9*, 10*** 4<10**
自発的に学習できた***	3.4±0.73	3.6±0.81	3.5±0.82	3.9±0.72	3.9±0.62	3.7±0.60	3.8±0.66	4.1±0.72	4.0±0.63	4.3±0.68	n. s.
進んで話し合いに参加した***	3.3±0.77	3.6±1.02	3.8±0.93	3.7±0.70	3.7±0.70	3.7±0.60	4.0±0.73	4.0±0.89	3.9±0.68	4.4±0.81	1<10*
積極的に練習した***	3.2±0.83	3.4±0.73	3.6±0.81	3.6±0.63	3.6±0.51	3.4±0.73	3.8±0.75	3.8±0.98	3.8±0.77	4.2±0.75	1**, 2*, 4**, 5*(<10
友人と協力できた**	3.8±1.05	4.0±0.82	3.8±1.06	3.9±0.96	3.9±0.81	3.9±0.72	4.2±0.75	4.2±0.66	4.2±0.40	4.6±0.50	n. s.
教え合い/助け合いができた***	3.4±0.96	3.8±0.98	3.8±0.98	3.8±0.98	3.9±0.81	4.1±0.72	4.2±0.83	4.3±0.77	4.1±0.81	4.6±0.50	1<10**
拍手/励ましの言葉がけができた***	4.1±0.93	4.2±0.98	4.0±0.89	4.0±0.89	4.0±0.89	3.2±1.42	4.0±1.03	4.3±0.93	4.3±0.79	4.5±0.63	n. s.
総合評価***	3.2±0.64	3.6±0.77	3.4±0.77	3.6±0.67	3.6±0.53	3.5±0.59	3.8±0.64	3.9±0.63	3.9±0.50	4.3±0.55	1***, 2**, 3**, 4***, 5***, 6**, 7*, 8*, 9*(<10 1***, 3*, 4*, 5**, 6*(<9 1***, 2*, 3*, 4*, 5**, 6**(<8 1**, 6*(<7 1<2, 4*, 5**

(平均±SD) * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

D. バスケットボール授業に関する意識

全 10 回のバスケットボール授業に対し、22 名中 20 名の学生が面白かった又は楽しかったと回答した。その理由を自由記述で尋ねたところ、28 項目の記述が得られた（表 4）。これらの記述のうち、パスやシュート、試合といった実技面での上達を実感できたことに関する内容が最も多く、15 項目の記述が得られた。次に多かった記述は授業の中で協力に関する内容で、5 項目の記述が得られた。バスケットボールを行うことの楽しさ又は面白さに関する記述は 4 項目であった。技術的な理解に関する記述及び授業の中で思考することに関する記述はそれぞれ 2 項目であった。

授業を受けてみて分からなかった事項の有無については、22 名中 4 名の学生が分からないことがあったと回答した。分からないと回答した者のうち、「用語が分からない」と回答した者が 3 名、「動き方が分からない」と回答した者が 1 名であった。

IV. 考察

授業前後の意識調査から、本研究の対象者はバスケットボールに対する肯定的な認識は高まり、否定的な認識は低下傾向があったため、一定の効果があったと考えられる。このことは毎時間の授業評価結果からも言えよう。特に、「意欲・関心」及び「学び方」、「協力」といった観点では相対的に評価が高くなっており、周りの学生と協力しながら積極的に授業を受けていたと考えられる。技術的な点については、授業前後における認識の程度や授業評価が相対的に低かったものの、授業後における自由記述の内容も考慮すると、ある程度はバスケットボールの上達を実感できていたものと考えられる。

エイトクロス・オフENSE技術の習得については、ハーフコートでの 4 対 4 での練習では次第にパス回しは出来るようになってきていた。しかし、オールコートでのゲームでは、エイトクロス・オフENSEの特徴である、フロアバランスを保ちながら連続して攻撃を行う場面は見られなかった。また、授業の中で練習したエイトクロス・オフENSEの動きを積極的に試みる姿勢も見られなかった。授業後の回答や各時間での授業評価ではパスを回すことや仲間と協力することの重要性を認識していたにも拘らず、ボールを保持した学生がそのままドリブルで攻撃したり、有利な展開でもないのにシュートを打つ等、単調な攻撃が目立っていた。これらのことから、今回の授業では、エイトクロス・オフENSEの練習を通してパスを回すことの重要性に気づいたものの、実際のプレーとして活用できる程度まではエイトクロス・オフENSE技術又はパス技術が上達していなかったものと考えられる。この理由として、まずはエイトクロス・オフENSEをチーム全体で習得するためには多くの時間を要すること（木下、2012）があげられる。全 10 回の練習回数では、初心者である本研究の対象者にとって十分な練習時間を確保できていなかったのであろう。また、エイトクロス・オフENSE戦術の長所である、ディフェンスの動きに応じて柔軟にプレーを展開するためには、ボール操作技術に加えて状況判断能力が必要となってくる。そのため、バスケットボール初心者である本研究の対象者にとって、内容が難しすぎた可能性も考えられる。ゲームの中でもオフENSEの動きに全く対応できていないディフェンス動作も数多く見られ、何故そのように動くのかが理解できていないような場面も見受けられた。従って、エイトクロス・オフENSE戦術を取り入れるためには、パス回しといった基本的な技術を身につけさせると同時に、オフENSEやディフェンスの動きも十分理解させる必要があると考えられる。

以上のことから、本研究の内容ではエイトクロス・オフENSE戦術を取り入れた小学校体育の授業展開は困難だと考えられる。基礎的な技術や状況判断力を身につけさせるような指導内容を取り入れたり、授業時数や練習時間を十分確保する等の工夫が必要であったと言えよう。ただし、エイ

トクロス・オフenseの練習として行った4対4でのパス回しは、学生も積極的に練習しており、質問紙の回答からも上達していたことが伺える。従って、バスケットボール技能を習得させる方法の一つとして、或いは授業に対する意欲や関心を高めるための手段の一つとして授業の中で活用できると考えられる。

V. 要約

本研究ではバスケットボール初心者大学生を対象として、エイトクロス・オフense戦術を取り入れた小学校バスケットボール授業の指導の基礎となる練習法の効果を検討した。全10回の授業の前後に質問紙調査を行うとともに、毎時間授業評価を行わせた。その結果、以下の知見を得た。

- ①バスケットボールに対する肯定的認識が高まった。
- ②エイトクロス・オフense技術の習得は十分できていなかった。

引用・参考文献

長谷川悦示・高橋健夫・浦井孝夫・松本富子（1995）. 小学校体育授業の形成的評価票及び診断基

表4. バスケットボールの面白さ（楽しさ）に関する記述カード

	記述内容
A	試合の短い時間の中で、思うように動けたり、シュートがはいったりしたこと。 4対4の難しかったゲームが慣れてくると楽しくて、試合でも使えた。 練習でやったことを試合でもでき、その試合が勝てたから。 ドリブルパス、シュート、コートでの動き方などが前に比べると上達していたと思うのでうれしかった。 前よりもバスケットができるようになった気がする。 パスがスムーズにできた。 練習していくうちに、パスがよく通るようになったこと。 少しずつ練習して行って、パスを回せたこと。 だんだん回数を重ねるにつれ、みんなのパスが均等に回り始めたから 最初はうまく回らなかったパスが練習していくうちに、きれいに回るようになったこと。 班の人とボールを回したりすることで、協力して点をとりにいくことが面白かった。 パスが回ってゴールが入るようになった。 ゴール前でボールをもらい、シュートがきまったとき。 シュートを打ってゴールできた。 シュートが入ったとき。
B	どう動いていいのか少しわかったから面白かった。 いろんなパスの仕方があるのを知った。
C	ただのバスケットをするのではなくドリブルがない試合やルールを考えてやるのが楽しかった。 人を見て次にどこにボールが回るかを考えることも面白かった。
D	シュート練習、パス回しをすること。 4対4は楽しかった。 試合が楽しかった。 試合を毎時間できた。
E	うまい人だけが一人でするのではなく、みんなでパスをして協力しながらできたこと。 みんなで協力してパスを回すことができたこと。 試合のときにみんなで協力できて楽しかった。 試合でみんなで応援したりしながら楽しくできた。 みんなで応援できた。

- A：成果を実感できたこと（実技）
B：成果を実感できたこと（理解）
C：思考すること
D：バスケットボール自体の楽しさや面白さ
E：みんなで協力すること

- 準作成の試み スポーツ教育学研究, 14, 91-101.
- 川喜田二郎 (1967). 発想法 中央公論新社.
- 川喜田二郎 (1970). 続・発想法 中央公論社.
- 木下圭子 (2012). バスケットボール競技におけるハーフコートオフENSEの研究—エイトクロス・オフENSE戦術の構造について— 日本体育大学紀要, 42, 35-43.
- 文部科学省 (2008). 小学校学習指導要領解説—体育編— 東洋出版社.
- 高橋健夫・長谷川悦示・刈谷三郎 (1994). 体育授業の「形成的評価法」作成の試み—子どもの授業評価の構造に着目して— 体育学研究, 39, 29-37.