

第3章 小学校第6学年算数調査の結果と考察

1 記述統計量

授業タイプ1～7別に、「学力テスト」(最小0点～最大20点)、「個別学習の機会」(最小4点～最大16点)、「授業理解の阻害要因」(最小5点～最大20点)、「学習への興味・関心・意欲」(最小7点～最大28点)、及び「学習態度の形成状況」(最小5点～最大20点)に関する記述統計量を示すと、表3-1の通りであった。

表3-1 小学校第6学年算数調査の記述統計量

授業タイプ 変数	n	学力テスト		個別学習の機会		授業理解の阻害要因		興味・関心・意欲		学習態度	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
タイプ1 (40人学級一斉指導)	437	14.65	3.42	11.24	2.13	11.05	3.44	17.77	3.65	15.02	2.54
タイプ2 (30人学級一斉指導)	554	14.83	3.63	11.18	2.21	11.00	3.36	18.35	3.72	15.14	2.58
タイプ3 (20人学級一斉指導)	394	14.53	3.46	11.36	2.17	11.26	3.08	18.15	3.77	15.40	2.6
タイプ4 (TTによる一斉指導)	646	14.39	3.95	11.31	2.1	11.24	3.35	17.43	3.86	14.76	2.7
タイプ5 (均一割一斉指導)	1260	14.83	3.47	11.57	2.00	11.41	3.44	18.09	3.79	15.23	2.69
タイプ6 (到達度別学習)	1768	14.84	3.62	11.36	2.09	11.11	3.29	18.05	3.78	15.29	2.63
タイプ7 (完全習得学習)	1194	14.81	3.42	11.11	2.14	11.41	3.33	17.54	3.69	14.96	2.55
全体	6253	14.75	3.57	11.32	2.10	11.24	3.34	17.91	3.77	15.14	2.63

まず、「学力テスト」に関する記述統計量をみると、授業タイプ1～7のそれぞれの平均値は、タイプ4の14.39点(SD3.95)～タイプ6の14.84点(SD3.62)の範囲内にあり、全平均値は14.75点(SD3.57)である。20点満点であったことからすると、いずれの授業タイプも72%～74%の出来具合であり(全平均は74%)となり、成績結果は比較的に良好であった。中でもタイプ6がもっとも得点が高かった。

次に、「個別学習の機会」に関する記述統計量をみると、授業タイプ1～7のそれぞれの平均値は、タイプ7の11.11点(SD2.14)～タイプ5の11.57点(SD2.00)の範囲内にあり、全平均は11.32点(SD2.10)である。個別学習の機会が「よくある - ときどきある - あまりない - まったくない」の4件法で問うた結果であり、個別学習機会は「ときどきある」と「あまりない」のうちの、「ときどきある」側によっている。どの授業タイプにおいても個別学習の機会に比較的に恵まれており、中でもタイプ5はより恵まれている状況が明らかになった。

「授業理解の阻害要因」に関する記述統計量をみると、授業タイプ1～7のそれぞれの平均値は、タイプ2の11.00点(SD3.36)～タイプ5,7の11.41点(SD3.44, 3.33)の範囲内にあり、全平均は11.24点(SD3.34)である。授業理解の阻害要因が「よくある - ときどきある

- あまりない - まったくない」の4件法で問うた結果であり、阻害要因は「ときどきある」と「あまりない」のうちの、やや「あまりない」側によっている。どの授業タイプにおいても授業理解の条件は悪くないという状況にあり、中でもタイプ2はより悪くない傾向にあることが明らかになった。

「興味・関心・意欲」に関する記述統計量をみると、授業タイプ1～7のそれぞれの平均値は、タイプ4の17.43点(SD3.86)～タイプ2の18.35点(SD3.72)の範囲内にあり、全平均は17.91点(SD3.77)である。興味・関心・意欲が「よくある - ときどきある - あまりない - まったくない」の4件法で問うた結果であり、興味・関心・意欲は「ときどきある」と「あまりない」のうちの、ほぼ中間付近にある。どの授業タイプも児童の興味・関心・意欲を時には喚起し、時には喚起しないといった状況にあり、喚起する傾向は、タイプ2により多いという状況が明らかになった。

「学習態度の形成状況」に関する記述統計量をみると、授業タイプ1～7のそれぞれの平均値は、タイプ4の14.76点(SD2.7)～タイプ6の15.29点(SD2.63)の範囲内にあり、全平均は15.14点(SD2.63)である。学習態度の形成が「よくある - ときどきある - あまりない - まったくない」の4件法で問うた結果であり、学習態度の形成は「ときどきある」付近にある。したがって、どの授業タイプも児童の望ましい学習態度の形成状況は「ときどきある」といった状況にあり、中でもタイプ6はその傾向がより多い状況が明らかになった。

2 各授業タイプ間における平均値の差の検定

それでは、このような記述統計量の間にはどのような関係が認められるであろうか。記述統計量の平均値の間には、はたして有意差が認められるであろうか。このために、各因子（調査内容）の平均の差を、ステップダウンボンフェローニ法による多重比較を行うことにした。以下には、この多重比較の結果、各グループ間において、平均値の差が5%水準で有意であったものを示している。

- (1) 「学力テスト」は、授業タイプ4<5,7であった。したがって、「チームティーチングによる一斉指導」より「均一割一斉指導」「完全習得学習」の方が学力テストの平均点が高いことが示唆された。なお、その他の授業タイプ間には有意差はみられなかった。
- (2) 「個別学習機会」は、授業タイプ7<5,6であった。したがって、「完全習得学習」より「均一割一斉指導」「到達度別学習」の方が個別学習の機会の平均は高いことが示唆された。なお、その他の授業タイプ間には有意差はみられなかった。
- (3) 「授業理解の阻害要因」は全ての群の組み合わせで有意差はみられなかった。
- (4) 「興味・関心・意欲」は授業タイプ4<2であった。したがって、「チームティーチングによる一斉指導」より「30人学級一斉指導」の方が児童の興味・関心の平均は高いことが示唆された。なお、その他の授業タイプ間には有意差はみられなかった。
- (5) 「学習態度」は授業タイプ4<3,6であった。したがって、「チームティーチングによる一斉指導」より「20人学級一斉指導」「到達度別学習」の方が児童の学習態度の平均は高いことが示唆された。なお、その他の授業タイプ間には有意差はみられなかった。

3 構造方程式モデリングの結果

3-1 授業理解の障害要因，個別学習機会と学力テストの関係

図 3-1 に示した構造方程式モデルを仮定し，Amos 5 を用いた最尤推定法による，7つの授業タイプ間の平均構造を導入した多母集団同時分析を行い，各パラメータの推定を行った。なお，図中の円形は潜在変数（因子）であることを示し，各因子の観測変数及び誤差変数は省略した。これらのモデルにおいては，授業タイプ間で因子負荷量（潜在変数から観測変数へのパス）は等値であるという制約を置いたが，各潜在変数の平均および切片には等値制約を課さなかった。適合度指標を検討した結果，このモデルはデータとのあてはまりはよいと判断された。なお，数値は，上からそれぞれ授業タイプ 1 から 7 までの順に示している。

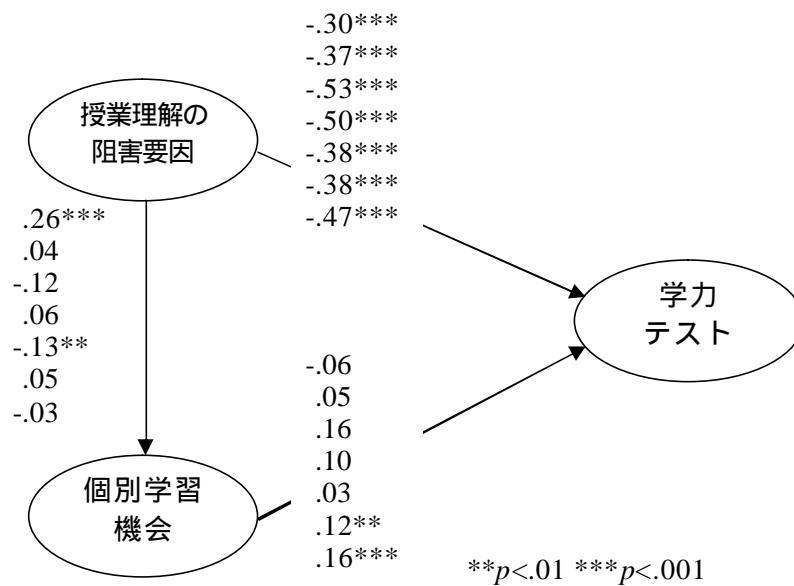


図 3-1 授業理解の障害要因，個別学習機会の学力テストに及ぼす直接効果と間接効果

$\chi^2(537)=1914.44, p=.00, CFI=.92, RMSEA=.02$

授業理解の障害要因と個別学習機会との関係

図 3-1 に示したとおり，授業タイプ 1 において「授業理解の障害要因」から「個別学習機会」への標準偏回帰係数は有意な正の値であった。一方，授業タイプ 5 においては，有意な負の値であった。その他の授業タイプにおいては，標準偏回帰係数は有意ではなかった。

したがって，「40 人学級一斉指導」においては，進度が速かったり，教師の説明が分からなかったなどと感じている児童ほど個別学習の機会が多いと感じており，逆に「均一割一斉指導」においては，進度が速かったり，教師の説明が分からなかったなどと感じている児童ほど個別学習の機会が多いとは感じていないことが示された。その他の授業タイプにおいては，教師の説明が分からなかったなど感じる程度の多少が個別学習の機会の多少に影響していないことが示された。

個別学習機会と学力テストとの関係

授業タイプ1においては、「授業理解の阻害要因」から「個別学習機会」への標準偏回帰係数は有意な正の値であり、「個別学習機会」から「学力テスト」への標準偏回帰係数は有意ではなかった。したがって、「40 人学級一斉指導」においては、進度が速かったり、教師の説明が分からなかったなどと感じている児童ほど個別学習の機会が多いと感じているが、個別学習機会の多少によって学力に差は生じていないことが示された。

また、授業タイプ5においては、「授業理解の阻害要因」から「個別学習機会」への標準偏回帰係数は有意な負の値であり「個別学習機会」から「学力テスト」への標準偏回帰係数は有意ではなかった。したがって、「均一割一斉指導」においては、進度が速かったり、教師の説明が分からなかったなどと感じている児童ほど個別学習の機会が多いとは感じてはいないが、個別学習機会の多少によって学力に差は生じていないことが示された。

授業タイプ2, 3, 4においては、「授業理解の阻害要因」から「個別学習機会」への標準偏回帰係数が有意ではなく、かつ「個別学習機会」から「学力テスト」への標準偏回帰係数も有意ではなかった。したがって、「30 人学級一斉指導」「20 人学級一斉指導」「チームティーチングによる一斉指導」においては、個別学習機会の多少によって学力に差は生じていないことが示された。

一方、授業タイプ6, 7においては、「授業理解の阻害要因」から「個別学習機会」への標準偏回帰係数が有意ではなく、かつ「個別学習機会」から「学力」への標準偏回帰係数が有意な正の値であった。したがって、「到達度別学習」「完全習得学習」においては、進度が速かったり、教師の説明が分からなかったなどと感じることと個別学習機会には関係がないものの、個別学習機会の多い児童の学力は高く、そうではない児童の学力は低くなっていることが示された。

授業理解の阻害要因と学力テストとの関係

「授業理解の阻害要因」から「学力テスト」への標準偏回帰係数は、全ての授業タイプで有意な負の値であった。したがって、全ての授業タイプにおいて、進度が速かったり、教師の説明が分からなかったなどと感じることが、「学力テスト」の点数を低めていることが示された。

また、「授業理解の阻害要因」から「学力テスト」への標準偏回帰係数の大小を比較すると、授業タイプ3, 4, 7においては、他の授業タイプと比較して相対的に高い負の値であった。一方、授業タイプ1, 2, 5, 6においては、相対的に低い負の値であり、その中でも特に授業タイプ1においては最も低い負の値であった。

したがって、「20 人学級一斉指導」「チームティーチングによる一斉指導」「完全習得学習」では、他の授業と比べて、進度が速かったり、教師の説明が分からなかったなどと感じている児童ほど「学力テスト」の点数は低く、そうではない児童の「学力テスト」の点数は高いといった、学力差が生じる傾向が高いと考えられる。

これに対して、「40 人学級一斉指導」「30 人学級一斉指導」「均一割一斉指導」「到達度別学習」では、そのような傾向が抑制されており、「学力テスト」の点数の底上げ効果があると考えられる。また、この「底上げ効果」は、これらの4つの授業タイプのうち、「40 人学級一斉指導」において最も強いと考えられる。

3-2 授業理解の障害要因，個別学習機会と興味・関心・意欲の関係

図 3-2 に示した構造方程式モデルを仮定し，Amos 5 を用いた最尤推定法による，7つの授業タイプ間の平均構造を導入した多母集団同時分析を行い，各パラメータの推定を行った。適合度指標を検討した結果，このモデルはデータとのあてはまりはよいと判断された。なお，数値は，上からそれぞれ授業タイプ 1 から 7 までの順に示している。

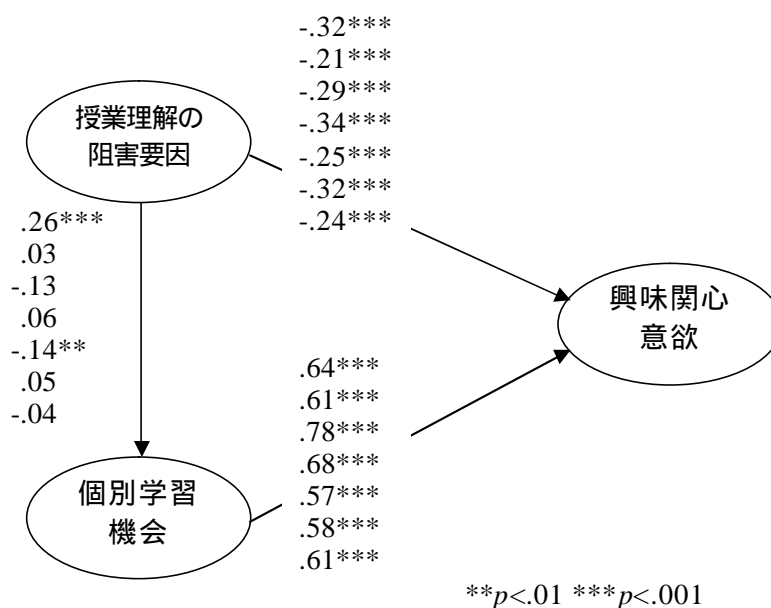


図 3-2 授業理解の障害要因，個別学習機会と興味・関心・意欲に及ぼす直接効果と間接効果

$\chi^2(953)=3680.29, p=.00, CFI=.87, RMSEA=.02$

授業理解の障害要因と個別学習機会との関係

図 3-2 に示したとおり，授業タイプ 1 において「授業理解の障害要因」から「個別学習機会」への標準偏回帰係数は有意な正の値であった。一方，授業タイプ 5 においては，有意な負の値であった。その他の授業タイプにおいては，標準偏回帰係数は有意ではなかった。

したがって，「40 人学級一斉指導」においては，進度が速かったり，教師の説明が分からなかったなどと感じている児童ほど個別学習の機会が多いと感じているが「均一割一斉指導」においては，進度が速かったり，教師の説明が分からなかったなどと感じている児童ほど個別学習の機会が多いとは感じていないことが示された。その他の授業タイプにおいては，教師の説明が分からなかったなど感じる程度の多少が個別学習の機会の多少に影響していないことが示された。

個別学習機会と興味・関心・意欲との関係

授業タイプ 1 においては，「授業理解の障害要因」から「個別学習機会」への標準偏回帰係数が有意な正の値であり，かつ「個別学習機会」から「興味・関心・意欲」への標準

偏回帰係数が有意な正の値であった。したがって、「40 人学級一斉指導」においては、進度が速かったり、教師の説明が分からなかったなどと感じている児童ほど個別学習の機会が多いと感じており、個別学習機会の多い児童ほど興味・関心・意欲は高いことが示された。

一方、授業タイプ5においては、「授業理解の阻害要因」から「個別学習機会」への標準偏回帰係数が有意な負の値であり、かつ「個別学習機会」から「興味・関心・意欲」への標準偏回帰係数が有意な正の値であった。したがって、「均一割一斉指導」においては、進度が速かったり、教師の説明が分からなかったなどと感じている児童ほど個別学習の機会が多いとは感じていないが、個別学習機会の多い児童ほど興味・関心・意欲は高いことが示された。

他の、授業タイプ2, 3, 4, 6, 7においては、いずれも「授業理解の阻害要因」から「個別学習機会」への標準偏回帰係数が有意ではなく、かつ「個別学習機会」から「興味・関心・意欲」への標準偏回帰係数が有意な正の値であった。したがって、「30 人学級一斉指導」「20 人学級一斉指導」「ティームティーチングによる一斉指導」「到達度別学習」「完全習得学習」においては、進度が速かったり、教師の説明が分からなかったなど感じるのと個別学習機会には関係がない。そのうえで、個別学習機会の多い児童・生徒の興味・関心・意欲は高いが、そうではない児童・生徒の興味・関心・意欲は低い傾向のあることが示された。

授業理解の阻害要因と興味・関心・意欲の関係

「授業理解の阻害要因」から「興味・関心・意欲」への標準偏回帰係数は、全ての授業タイプで有意な負の値であった。したがって、進度が速かったり、教師の説明が分からなかったなどと感じることが、児童の興味・関心・意欲を低めていることが示された。

また、「授業理解の阻害要因」から「興味・関心・意欲」への標準偏回帰係数の大小を比較すると、授業タイプ2, 5, 7においては、他の授業タイプと比較して相対的に低い負の値であり、中でも授業タイプ2においては最も低い負の値であった。

したがって、「30 人学級一斉指導」「均一割一斉指導」「完全習得学習」においては、進度が速かったり、教師の説明が分からなかったなどと感じている児童ほど興味・関心・意欲は低く、そうではない児童の興味・関心・意欲は高いといった差が生じる傾向が抑制されており、中でも「30 人学級一斉指導」においてその抑制傾向がより強いと考えられる。

3-3 授業理解の阻害要因，個別学習機会と学習態度の関係

図3-3に示した構造方程式モデルを仮定し、Amos 5を用いた最尤推定法による、7つの授業タイプ間の平均構造を導入した多母集団同時分析を行い、各パラメータの推定を行った。適合度指標を検討した結果、このモデルはデータとのあてはまりはよいと判断された。なお、数値は、上からそれぞれ授業タイプ1から7までの順に示している。

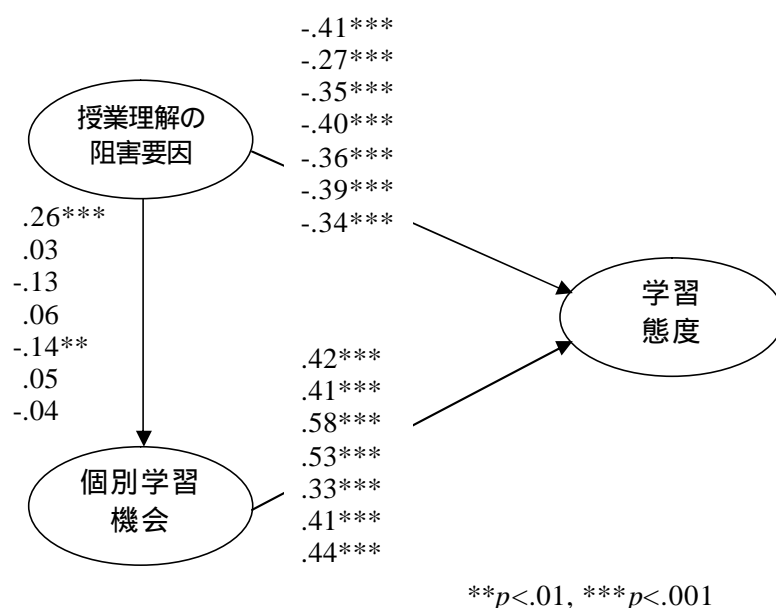


図 3-3 授業理解の阻害要因，個別学習機会の学習態度に及ぼす
直接効果と間接効果
 $\chi^2(734)=2855.55, p=.00, CFI=.90, RMSEA=.02$

授業理解の阻害要因と個別学習機会との関係

図 3-3 に示したとおり，授業タイプ 1 において「授業理解の阻害要因」から「個別学習機会」への標準偏回帰係数は有意な正の値であった。一方，授業タイプ 5 においては，有意な負の値であった。その他の授業タイプにおいては，標準偏回帰係数は有意ではなかった。

したがって，「40 人学級一斉指導」においては，進度が速かったり，教師の説明が分からなかったなどと感じている児童ほど個別学習の機会が多いと感じているが，「均一割一斉指導」においては，進度が速かったり，教師の説明が分からなかったなどと感じている児童ほど個別学習の機会が多いとは感じていないことが示された。その他の授業タイプにおいては，教師の説明が分からなかったなど感じる程度の多少が個別学習の機会の多少に影響していないことが示された。

個別学習機会と学習態度との関係

授業タイプ 1 においては，「授業理解の阻害要因」から「個別学習機会」への標準偏回帰係数が有意な正の値であり，かつ「個別学習機会」から「学習態度」への標準偏回帰係数が有意な正の値であった。したがって，「40 人学級一斉指導」においては，進度が速かったり，教師の説明が分からなかったなどと感じている児童ほど個別学習の機会が多いと感じており，個別学習機会の多い児童ほど学習態度がよいことが示された。

一方，授業タイプ 5 においては，「授業理解の阻害要因」から「個別学習機会」への標準偏回帰係数が有意な負の値であり，かつ「個別学習機会」から「学習態度」への標準偏

回帰係数が有意な正の値であった。したがって、「均一割一斉指導」においては、進度が速かったり、教師の説明が分からなかったなどと感じている児童ほど個別学習の機会が多いとは感じていないが、個別学習機会の多い児童ほど学習態度がよいことが示された。

他の、授業タイプ2, 3, 4, 6, 7においては、いずれも「授業理解の阻害要因」から「個別学習機会」への標準偏回帰係数が有意ではなく、かつ「個別学習機会」から「学習態度」への標準偏回帰係数が有意な正の値であった。したがって、「30人学級一斉指導」「20人学級一斉指導」「チームティーチングによる一斉指導」「到達度別学習」「完全習得学習」においては、進度が速かったり、教師の説明が分からなかったなどと感じることと個別学習機会には関係がない。そのうえで、個別学習機会の多い児童の学習態度はよいが、そうではない児童の学習態度は悪い傾向があることが示された。

授業理解の阻害要因と学習態度の関係

「授業理解の阻害要因」から「学習態度」への標準偏回帰係数は、全ての授業タイプで有意な負の値であった。したがって、進度が速かったり、教師の説明が分からなかったなどと感じることが、児童の学習態度を悪くしていることが示された。すなわち、進度が速かったり、教師の説明が分からなかったなどと感じている児童ほど学習態度は悪く、そうではない児童の学習態度はよいといった差が生じていることが示唆された。

また、「授業理解の阻害要因」から「学習態度」への標準偏回帰係数の大きさを比較すると、授業タイプ2においては、他の授業タイプと比較して相対的に低い負の値であった。したがって、「30人学級一斉指導」においては、進度が速かったり、教師の説明が分からなかったなどと感じている児童ほど学習態度が悪く、そうではない児童の学習態度がよいといった差が生じる傾向が抑制されていると考えられる。

4 総合的考察

4-1 「学力」の形成をめぐる記述統計量の分析結果と構造方程式モデリングの結果の総合的考察

「学力」の形成においては、授業タイプ1, 2, 5, すなわち「40人学級一斉指導」「30人学級一斉指導」「均一割一斉指導」の有効性、とりわけ「均一割一斉指導」の有効性がクローズアップされる。

すなわち、「40人学級一斉指導」「30人学級一斉指導」「均一割一斉指導」においては、他の授業タイプと異なり、個別学習機会が学力テストの高低に及ぼす影響は認められない。一方、授業理解の阻害要因が学力テストの高低に及ぼす影響は、他の4つの授業タイプと同様に認められるが、「均一割一斉指導」においては、その度合いが「到達度別学習」と同程度で少なく、したがって、進度が速かったり、教師の説明が分からなかったなどと感じている児童ほど学力が低く、そうではない児童の学力は高いといった差が生じる傾向が抑制されていると考えられる。

なお、「学力テスト」の因子の平均値の差を検定した結果では、「チームティーチングによる一斉指導」よりも「均一割一斉指導」と「完全習得学習」の方が高かったのであるが、タイプ5と7では、授業タイプ5の「均一割一斉指導」の方がより好ましい授業法

にある。「完全習得学習」においては、個別学習機会とともに授業理解の阻害要因が学力テストの高低に及ぼす度合いが、他の授業タイプに比べて相対的に高く、児童の学力差をむしろ広げている傾向がうかがえる。

これらのことから、小学校第6学年の「分数のわり算」の単元においては、「40人学級一斉指導」「30人学級一斉指導」「均一割一斉指導」、中でも「均一割一斉指導」が、他の授業タイプに比べて、より多くの子どもの学力を高めるといふ点でよりよい授業法であるといえよう。

4-2 「興味・関心・意欲」の形成をめぐる記述統計量の分析結果と構造方程式モデリングの結果の総合的考察

「興味・関心・意欲」の形成においては、授業タイプ2、7の「30人学級一斉指導」と「完全習得学習」の有効性が認められ、その中でも「30人学級一斉指導」の有効性がクローズアップされる。

すなわち、「30人学級一斉指導」「完全習得学習」においては、ともに「授業理解の阻害要因」が「個別学習機会」の多少に及ぼす影響は認められない。また、個別学習機会の多い児童の興味・関心・意欲は高いが、そうではない児童の興味・関心・意欲は低い傾向のあることが示された。一方、進度が早かったり、教師の説明が分からなかったなどと感じる阻害要因の高い（多い）生徒ほど興味・関心・意欲は低くなるという傾向を抑制する度合いが強いことが認められる。逆に言えば、「30人学級一斉指導」「完全習得学習」においては、興味・関心・意欲の底上げ効果がより強く認められるのである。

このような底上げ効果の傾向は、「30人学級一斉指導」「完全習得学習」以外に、「均一割一斉指導」においてもみられる。しかし、「均一割一斉指導」においては、進度が早かったり、教師の説明が分からなかったなどと感じている児童ほど個別学習の機会が多いとは感じていないことが示されている。そのため、「均一割一斉指導」に、興味・関心・意欲の底上げ効果があると認めるには無理があると考えられる。

なお、「興味・関心・意欲」の因子の平均値の差を検討した結果では、「チーム・ティーチングによる一斉授業」より「30人学級一斉指導」の方が高かった。しかも、前述したとおり、この「30人学級一斉指導」においては、「個別学習機会」の多少が「興味・関心・意欲」の高低に影響したり、あるいは「授業理解の阻害要因」が「興味・関心・意欲」の高低に影響を及ぼす傾向を抑制する度合いが強い。

これらのことから、小学校第6学年の「分数のわり算」の単元においては、「30人学級一斉指導」が、他の授業タイプに比べて、より多くの子どもの興味・関心・意欲を育てるといふ点でよりよい授業法であるといえよう。

4-3 「学習態度」の形成をめぐる記述統計量の分析結果と構造方程式モデリングの結果の総合的考察

「学習態度」の形成においては、授業タイプ2の「30人学級一斉指導」の有効性がクローズアップされる。

まず、「30人学級一斉指導」「到達度別学習」「完全習得学習」においては「授業理解の阻害要因」が「個別学習機会」の多少に及ぼす影響は認められない。また、個別学習機

会の多い児童の興味・関心・意欲は高いが、そうではない児童の興味・関心・意欲は低い傾向のあることが示された。一方、進度が早かったり、教師の説明が分からなかったなどと感じる阻害要因の高い（多い）生徒ほど学習態度が低くなるという傾向を抑制する度合いが強いことが認められる。逆に言えば、「30人学級一斉指導」「到達度別学習」「完全習得学習」においては、学習態度の底上げ効果がより強く認められるのである。

このような底上げ効果の傾向は、「均一割一斉指導」においても見られる。しかし、「均一割一斉指導」においては、進度が速かったり、教師の説明が分からなかったなど感じている児童ほど個別学習の機会が多いとは感じていないことが示されている。そのため、「均一割一斉指導」に、興味・関心・意欲の底上げ効果があると認めるには無理があると考えられる。

なお、「学習態度」の因子の平均値の差を検討した結果、「チームティーチングによる一斉指導」より「20人学級一斉指導」「到達度別学習」の方が高かった。このうち、「20人学級一斉指導」と「到達度別学習」は、他の授業タイプと比較して、個別学習機会の多い児童・生徒の興味・関心・意欲は高いが、そうではない児童の興味・関心・意欲は低い傾向が比較的強い。さらに、進度が早かったり、教師の説明が分からなかったなど感じる阻害要因の高い（多い）児童ほど学習態度は低くなる傾向も比較的強い。なお、「30人学級一斉指導」の学習態度の平均値は、他の授業タイプとの有意差はないものの、15.14と比較的高い水準にある。

これらを検討した結果、小学校第6学年の「分数のわり算」の単元においては、「30人学級一斉指導」が、より多くの子どもの学習態度がよいという点からみてよりよい授業法であるといえよう。