

特別活動でのルーブリックを活用した振り返り活動 の批判的検討

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-06-12 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: Uemori, Sakura メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24517/00051027

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



特別活動でのルーブリックを活用した 振り返り活動の批判的検討

上森 さくら

Consideration of Review Activities with Rubrics on Extraclass Activities

Sakura UEMORI

はじめに

近年、雑誌『道徳と特別活動』や『指導と評価』等を中心に、特別活動の評価実践の蓄積が進められているが、他の教科や領域の評価に関する研究に比べると、特別活動における評価に関する研究論文の数は少ないと言わざるを得ない。数少ないそれらの研究に対しても、実践での教育方法を軽視しているという理論と実践の乖離が日本特別活動学会の調査報告書により指摘されてきた¹。

佐藤はこの指摘を踏まえて、特別活動におけるポートフォリオ評価法を検討した²。その結果、①学習評価・授業評価・カリキュラム評価を明確に区分する必要があること、②ポートフォリオ評価法を用いる場合には「指標（ルーブリック）」を明確にする必要があること、③評価の客観性・妥当性の確保のため、教職員の合議により指標を作成する必要があることを明らかにした。

指標（ルーブリック）とは、「学習目標との関係において求められる達成事項の質的な内容を文章表現したもの」³と定義され、その多くは「達成の度合いを表す数段階程度の尺度と、それぞれの段階の特徴を表現した記述語」⁴で構成される。特にパフォーマンス課題の指導で形成的評価に結び付くことで、より適切な指導を可能にする⁵。

特別活動における評価でのルーブリックの活用を検討した先行研究には、上森によるものが

ある⁶。上森は、小学校の特別活動の指導において、学年を超えて全教職員で特別活動のルーブリックを開発し評価に導入することは、教科指導におけるものと同様に、①指導と評価の一体化、②学習評価の妥当性・信頼性、③学校全体としての組織的・計画的な取り組み、の3点を保障する可能性を示した。そして、ルーブリックの開発や更新を学校全体としての組織的・計画的な取り組みとすることが、教師の特別活動実践における共通理解と力量の向上に効果があったことを明らかにし、ルーブリックが単に子どもを評価する道具としてあるのではなく、教職員間の力量を高め合うコミュニケーションの媒体として機能していたことを示した。その上で、子どもと特別活動のルーブリックを共有することについて検討していくことを今後の課題として提示している⁷。しかし、子どもとのルーブリック共同開発に関する先行研究は、教科や総合的な学習の時間を対象としたものには散見されるけれども⁸、特別活動を対象としたものは、管見の限り確認できていない。

学習者とのルーブリックの共同開発は、評価観の変容を促すツールとして位置づけられる⁹。また、山田らによると「対話のなかで既存の規準を修正したり、付け加えたりする過程を取り入れることを通して、学習評価活動への参与を学生に促す」¹⁰す。また広石は、PBL（Project-based learning : Problem-based learning）の中核における評価活動に、ルーブリック生成

の段階から教師の想定の間い直しも含めて学習者が参加することは、「単なる学習活動を超えて、話し合い、合意を取り付け、意味を構成し、自律的、主体的に生きる力を育む経験であり、PBLにおけるルーブリック生成への参加は、民主的社會を支える自律した市民の育成につながっている」¹¹ことを示した。

特別活動以外ではルーブリックを活用した評価研究の蓄積がなされているのに対し、特別活動でその蓄積が乏しいのは、先述の通り、そもそも特別活動の評価研究が活発でないためである。その要因としては何よりも特別活動における行為の指導が、社会やその規範に対する価値観、集団への性向、市民としての倫理等と不可分であることが考えられる。つまり、これらへの評価とそれに基づく指導が内心の自由への過度な介入につながり、教化や洗脳に陥る危険性のため¹²忌避されてきたと考える。

石井は、このような領域においては個人を評価対象とするよりカリキュラムを評価対象とした方がよいと論ずる¹³。とはいえ、特別活動という領域で指導が求められる以上、教師は個人の評価を行わないわけにはいかない。それでは特定の価値観の教化等の危険性を踏まえた上で、ルーブリックを活用した活動を子どもと共に特別活動において行うことは可能だろうか。本研究の問題意識はここにある。

以上を踏まえて、本研究の目的は、ルーブリックを活用した特別活動の振り返り活動を批判的に検討することにある。そのため島根県公立A小学校6年生2クラスに研究協力を依頼した。本研究では、A小学校で行われた児童と教師による運動会への取組に対するルーブリックの開発および、それを活用した振り返り活動の実施を対象とし、児童の振り返り記録カードと事前・事後協議における教師の語りを検討した。

2. 研究協力校でのルーブリックの開発とその活用

(1) ルーブリックの開発過程とその活用

研究協力校である島根県内の公立A小学校は2013年度より全校体制で特別活動の研究に取り組んでおり、2014年度には全教職員による話し合い活動評価のためにルーブリック作成を行った¹⁴。本研究で協力を得た実践は、2015年度6年生2クラスでの運動会の練習及び本番に対する振り返り活動である。

ルーブリックの開発は表1の手順で行われた。筆者は研究者として担任教師2名との各活動事前協議に約1時間程度参加した。さらに、全評価活動終了後、1時間の事後協議を行った。事前協議・事後協議はICレコーダーにより録音した¹⁵。

表1：ルーブリック開発手順

開発場面	参加者	内容
学年集会	児童、教師	①教師によるテーマ(願い)の提示 「一人ひとりがA小のHEROになろう」 ②話し合い活動による児童によるテーマの設定 「あきらめずに全力 最高のチームワークで奇跡を起こせAっ子！」
宿題	児童	振り返り基準の原案募集
事前協議	教師、筆者	児童から集めた基準の分類とルーブリック案の作成
学年集会	児童、教師	教師による原案提示と児童による承認

ルーブリック開発に当たって、まず学年集会にて教師が児童に対し、あらかじめ考えておいた「一人ひとりがA小のHEROになろう！」というテーマ(願い)を提示した。このテーマは、最高学年として下学年を助けながら6年生には輝いてほしいという教師の願いが込められたものである。教師のテーマ(願い)を受けて、学年の話し合い活動によって児童によるテーマの設定を行なった。児童らは、「あきらめずに全力 最高のチームワークで 奇跡を起こせAっ子！」というテーマを決定した。

テーマの決定を受けて、「どういったことがで

できればHEROになれるだろうか」と振り返りの基準の原案を宿題で募集した。集まった児童提案の基準を担任と筆者で分類し、ルーブリック案を作成した。それを次の学年集会で教師から提示し、児童らによって承認を受け、振り返りシートを作成した(資料1・2)。なお、資料1のルーブリック中で下線が付されているのは、児童の提案した基準に、教師と筆者によって付け加えた新たな基準である。

「全力パワー」は児童個人が自身の取り組み方を振り返ることを目的としたものである。「友情パワー」と「お助けパワー」は学級を超えてつくられた運動会のチーム単位(赤組・青組・黄組・白組)で集まり、チームとしての取り組み方を話し合っ振り返ることを目的とした。

振り返りの手順は以下の通りである。①個人で「全力パワー」について振り返り、ワークシートに記入する。②チーム単位で集まり、「友情パワー」と「お助けパワー」について振り返る。また、活躍ポイントの欄に記入する人物や行動について情報交換を行う。③チームでの振り返りを踏まえて、ワークシートに記入する。④教師が振り返りについてまとめる発言で今後の活動の仕方について指導する。以上の活動を約30分で行った。

なお、運動会の準備期間中は随時振り返りの内容を確認できるよう、振り返りシートは各児童がファイリングし管理していた。

(2) ルーブリック開発・活用の留意点

ルーブリック開発・活用の前提として、作成したルーブリックに過度に束縛されず、利用しにくさを感じた場合はルーブリックの活用を中止すること、ただし可能であればルーブリックを更新することによって対応することを担任教師2名と筆者で確認した。教育において求めるものを固定化すると、現状を問い直す機会を逸することがあることを危惧したためである¹⁶。この点については、既に黒上がルーブリックを活用した評価活動についても、基準を不動のも

のと捉えて評価することが、逆に現場における活動を窮屈にすると指摘している¹⁷。

また事前協議中に、担任教師2名が予測する実践上の懸念に回答する形で、以下の3点を留意点として共通理解した。

第一に、担任教師から「集団行動でリーダーシップを発揮できない子の自己肯定感が低くなるのではないか」という懸念が出された。そのため、どの児童もHEROになれる基準設定になるように、資料1で下線を付した項目の追加も含めて調整した。

第二に、上記のように全ての児童が達成できる基準をあらかじめHEROという基準に設定することによって、活動レベルが低くなるのではないかと、という懸念が出された。これに対し、最初に開発したルーブリック内で評価する指導を行うのではなく、ルーブリック自体を更新する指導を意識していくことを確認した。

第三に、児童が成長を実感できるように、基本的には1週間に1回評価活動を行うこととした。具体的には、9月第1週金曜日の終わりの会、第2週金曜日の終わりの会、全体練習後の終わりの会、運動会実施後の学活である。これは短いスパンで評価することで体調や突発的なトラブル等に振り返りが左右されることなく、児童が確実に成長を確認できるようにするためであった。

3. 振り返り活動の批判的検討

(1) 児童による振り返り活動の結果より

①児童による振り返り活動の結果の推移

児童によるルーブリックを活用した振り返り活動の結果の推移を観点別に図1～3で示す。集計の対象としたのは、2クラス56名の内、全活動に参加した33名である¹⁸。評価活動の1回目は9月第1週、2回目は9月第2週、3回目は9月第3週の全体練習後(本番4日前)、4回目は本番3日後に行われた。

集計に当たっては、資料2にあらかじめ記載してある数直線上の基準「変身前」を0、

「HERO」を50、「SUPER HERO」を100と換算し、児童の評価を集計した。なお、枠外は数直線外に印をつけたものを集計した¹⁹。

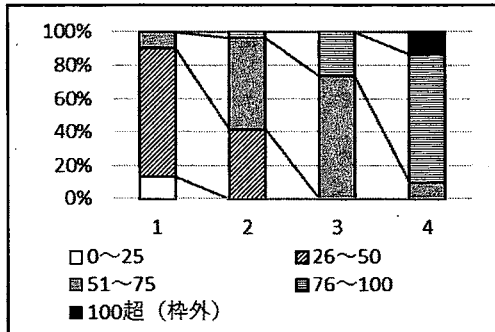


図1 「全カパワー」での児童の評価推移

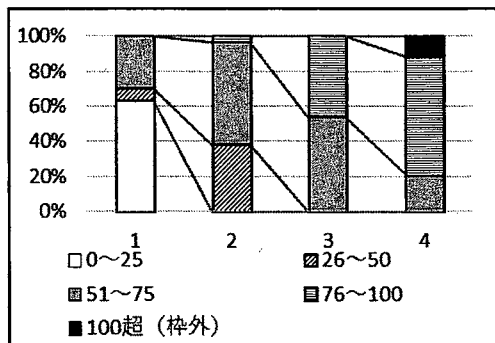


図2 「友情パワー」での児童の評価推移

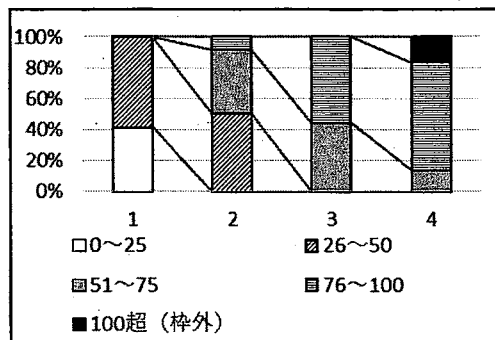


図3 「お助けパワー」での児童の評価推移

図1～3によると、児童による振り返りの結果は全体的に徐々に上昇していることが認められる。もちろん、これをもって単純にループリッ

クを活用した振り返り活動およびその指導の効果とすることはできない。特に4回目の運動会後の振り返りの結果は、年に一度の学校における「祭」的な非日常を体験することの当然の帰結とも考えられる。この点について事後協議では以下のような解釈が示された。

担任A：子どもたちにとって運動会の本番の日はそれだけで満足の高い日になるわけではなくて。……たとえば、保護者の方が見に来られなかったりすると、それでとても荒れてしまう子が毎年います。それまでの練習も全部「無」になるというか。もう思い出したくもないものになってしまう。それが今回は防げた気がします。

担任B：継続の力というか……（子ども自身が）練習までの自分や友達ややってきたことで支えられる……

担任A：（本番）その時だけではない評価、今までも（練習の振り返りと本番の振り返りをつなげて）やってきたつもりなんですけど、（今年度の振り返り活動は）つながりをもって子どもたちに受け止められているという感じがします。

以上の語りは、子どもが自身の成長を連続的に捉えようとすることに対しループリックを活用した振り返り活動が有効であり、活動に対する満足感を上げた可能性を示している。

②枠組みを超えた肯定的評価

運動会本番終了後に行われた4回目の振り返り活動中に、枠外（各項目の右上部分）に大きく力強く塗りつぶした黒丸を記載した児童を教師が発見した。その黒丸が肯定的な意味であることを教師が児童本人に確認し、与えられた直線内では自分の頑張りや友人のよいところを全て表現できないことを発見した児童をほめると

いう形で共有がなされた。その結果、5人の子どもが枠外に星印や笑う猫の絵を書いた²⁰。

ここでは、固定化された枠組の中だけでは自分自身や友人、そして協力して取り組んだ活動の価値を測ることが困難であることへの気づきが児童間で共有されたと考えられる。

担任Bは以上の実践展開についての期待を以下のように語った。

担任B：このような評価を積み上げることで、自分の成長や活動を100点満点で点数付けすることがなくなっていけば良いですね。

B教師の発言の背景には、1学期の振り返りにおける児童らの発言がある。B教師が1学期最後の終わりの会で、「1学期はどれだけがんばったかな？」と児童らに問いかけたところ、「60点」「70点」と100点満点で自身を採点した答えが返ってきた。加えて、1人だけが「120点、200点！」と言った他は、発言した多くの児童が50点後半から70点と自身を採点していたことをB教師は気にかけてながら運動会の活動の指導をしていた。担任Bは児童らに自らの成長や友人との活動を安易に数値化できると考えず、実感を豊かに表現できるようになってほしいと願っていた。

B教師の問題意識に応えられる実践であるためには、まずはルーブリックを活用することで、むしろルーブリックでは測りがたい価値の存在を児童に気づかせる構想が検討される必要があるだろう。

③友人名の記述の減少

振り返り活動を重ねることで、資料2における活躍ポイントの記述から具体的な友人名が減少していった。これは、児童集団に手本とする姿が広まることで、「○○さんが、△△しているのが良かった」という書き方から「みんなが△△

しているのがよかった」という記述に多くの児童が記述を変化させたことに要因がある。

この結果は、児童集団において、活動中の好ましい行動とはどのようなものであるかが共有されたことを示すものではある。一方で、同じ観点から振り返りを続けることで、友人の具体的な言動に着目しようとする児童が減る可能性が示されたといえる。友人の具体的な言動に関心が払われなくなり紋切型の描写が増えていくことは、ひいては集団内の多様性に関心が払われなくなる危険性につながっている。児童の具体的な言動を共有する指導を意識することや、ルーブリックの基準の更新・規準の変更・使用の建設的廃止を含め、この危険性について考慮する必要があるだろう。

(2) 本実践における教師の関心と気づき

①事前協議における教師の関心

—特別な支援を要する児童等への配慮—

事前協議におけるルーブリック案検討時に、特別支援を要する児童など、リーダーシップを取りにくい児童の自己肯定感が低くなるのではないかという危惧がA教師より提出された。

このような危惧に対し、「がんばっている人を見つけられることは、その人を応援するすばらしいことである」、「助けてもらった時に『ありがとう』と言えることは、また他の人に喜ばれるようなことをやりたいと思うパワーをあげることである」、「困ったときに『困った』『助けて』と伝えられると、チームや活動の弱点を発見する言葉であり、より集団活動がよくなるきっかけになる」と教師提案で新たな項目をルーブリックに組み込み(資料1下線付加の項目参照)、児童らの承認を受けた。リーダーシップを発揮したり誰かを直接的に助けたりすることが難しく、むしろ助けられる場面が多い児童でも、集団活動の中では他者をエンパワーメントできることを示したいと意図したものであった。

このような事前協議が必要となったのは、児童に振り返りの基準を提出させることにより、

「学校の運動会ではこのように振る舞うべき」という「良い子」像の児童への浸透度合いが可視化されたためである。この点については、それまで暗黙の了解とされ問われることのなかった価値観を明示化できたので、その抑圧的働きについて児童と議論する契機がもたらされたと評価することもできる。一方で、教師がそのような問題意識を持たないまま安易にルーブリックが活用されるならば、児童に対する抑圧を強めてしまう危険性がある。

本実践では、時間の都合上、教師が価値の転換を図る項目を作り児童らに提案した。しかし、教師の発問を契機として児童らがルーブリックのもつ抑圧性に気づくよう話し合い活動を組織したり、そもそもルーブリックの項目改善で対応するのではなく運動会の種目等のあり方を協議したりといった対応がより適切であると考えらる。

②振り返り活動における教師の気づき

次に、振り返り活動において、教師と児童の間に認識の溝があったことが事後協議で次のように語られた。

担任A：教師が評価していることと子どもが評価していることが違うんですね。教師が思う以上に高くつけている子はいませんでしたが、低くつけている子は何人かいて。

担任B：私のクラスもそうでした。

担任A：特に、(教師は)充分がんばっていると思うのに、子どもはそうは思っていない。ズレてるというか、食い違っていることが分かりました。……しかも納得しない。ただ、「がんばってたよ」「もっと高くつけたら」と言っても無理で、……具体的に、子どもの姿を言ってあげると安心する感じですかね。

担任B：無理に言っても(本人が感じている評価よりも)高くつけさせるのも違うし、

難しいですね。「こうだったよ」と(教師が見取った姿を)伝えるしかない。

以上のように、ルーブリックを活用することで教師の評価と児童の自己評価に溝があることについて認識でき、それを埋めていく必要性を感じたことが担任教師2名によって語られた。特に、教師の見立てより自己評価を低くつける児童に対し、納得がいくように指導するために具体的な児童の言動を評価しながらフィードバックすることが求められたと解釈されていた。

おわりに

本研究の目的は、ルーブリックを活用した特別活動の振り返り活動を批判的に検討することにあつた。そのため、A小学校で行われた児童と教師による運動会への取組に対するルーブリックの開発および、それを活用した振り返り活動の実施を対象とし、児童の振り返り記録カードと事前・事後協議における教師の語りを検討した。

検討結果を特別活動の振り返り活動においてルーブリックを活用する効果と危険性として以下の通りまとめる。

効果としては第一に、同じ評価基準を使い続けることにより、子どもが自身の成長を連続的に捉えることができ、活動に参加する満足感が高くなることである。第二に、子どもがルーブリックの規準・基準となる原案を提出することで、子どもが有する「学校での良い子像」が可視化され、子どもとそれについて改めて協議する契機を提出する。第三に、教師にとっては子どもとの間の認識のズレを見取りやすくなる効果がある。特に、教師の見立てよりも自身を低く捉える子どもの発見を促進する。また、そのことを念頭に置いて、振り返り活動の指導を行うとすれば、教師はより具体的なフィードバックができるよう意識して子どもの活動の様子を観察することをせまられる。

一方で、ルーブリックを安易に活用すること

は、集団の多様性を抑圧する暴力をふるうこととなりかねない。たとえば、具体的な友人名や行動の振り返りが減少することはその危険性を示唆していたし、与えられた直線外へ振り返りを記入した児童は硬直した振り返りに対し抵抗をしていたと解釈できる。したがって、ルーブリックを開発する段階で、少なくとも教師は「学校での良い子像」だけを追求することが、特別活動で「活躍」しにくい子についてのどのような暴力装置として働くことになるのかという視点を持ち、その開発・活用を検討することが必要とされる。

以上を総合すると、特別活動における子どもとのルーブリックの共有は、集団の多様性について検討する機会の保障とともに指導構想に含める必要がある。たとえば、ルーブリックが抑圧的に働く危険性や活動が多様性を保障する内容ではないことに気づくような話し合い活動を組織したり、ルーブリック使用の建設的廃止に踏み切るタイミングを含めて検討したりするといった点まで指導構想に含めることが考えられる。そのような指導構想について検討していくことが、特別活動において子どもとのルーブリックを共有する活動・指導の可能性について検討する際には必要とされる。

- 1 『日本特別活動学会 10 周年記念事業 特別活動調査報告書』2002 年、30-31 頁。
- 2 佐藤真「特別活動における教育評価—実践的評価方法としてのポートフォリオ評価法」『日本特別活動学会紀要』第 12 号、2004 年、33-42 頁。
- 3 佐藤真「ルーブリック（評価指標）」辰野千壽他監修『教育評価事典』図書文化社、2006 年、174 頁。
- 4 山崎保寿・瀬端淳一郎「学習促進的評価に基づくルーブリックの活用に関する研究」信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要『教育実践研究』第 4 号、2003 年、9-18 頁。
- 5 小山英恵「子どもに寄り添うパフォーマンス評価の実践から 体育 実践 Review」田中耕治編『パフォーマンス評価 思考力・判断力・表現力を育む授業づくり』ぎょうせい、2011 年、121-122 頁。

- 6 上森さくら「小学校特別活動におけるルーブリック開発とその導入効果の一考察『教育臨床総合研究』第 14 号、2015 年、89-97 頁。
- 7 上森、上掲。
- 8 たとえば、次のような書籍が刊行されている。宮本浩子他著『総合と教科の確かな学力を育む ポートフォリオ評価法実践編 「対話」を通して思考力を鍛える！』東京書籍、2004 年。高浦勝義他編著『ルーブリックを活用した授業づくりと評価』（全 3 巻）教育開発研究所、2006 年。香川大学教育学部附属高松小学校『活用する力を育むパフォーマンス評価～パフォーマンス課題とルーブリックを生かした単元モデル』明治図書、2010 年。
- 9 たとえば、Gipps, C. V. (1994) "Beyond testing: Towards a theory of educational assessment", Falmer Press. (鈴木秀幸訳『新しい評価を求めて—テスト教育の終焉—』論創社、2001 年) や、井上正明「『教育評価学』連続講義 (II) —《エヴァリュエーション》から《アセスメント》へ」『福岡教育大学紀要 第 4 分冊』第 50 巻第 4 号、2001 年、103-129 頁。
- 10 山田嘉徳ほか「学びに活用するルーブリックの評価に関する方法論の検討」『関西大学高等教育研究』第 6 号、2015 年、21-30 頁。
- 11 広石英記「生成するルーブリックの教育的機能について」『東京電機大学総合文化研究』第 13 号、2015 年、63-70 頁。
- 12 石井英真「教育目標と評価」西岡加名恵他編著『新しい教育評価入門—人を育てる評価のために』有斐閣、2015 年、77-111 頁。
- 13 同上。
- 14 同上。
- 15 なお、データ収集方法や記録の活用方法について、校長や研究協力者である担任教師に説明したうえで、同意を得ている。
- 16 藤田英典「学習の文化的・社会的文脈」佐伯伸ほか著『学びへの誘い』東京大学出版会 1995 年、93-142 頁。
- 17 黒上晴夫「新しい学習を評価するツール」岩崎千晶編著『大学生の学びを育む学習環境のデザイン—新しいパラダイムが拓くアクティブ・ラーニングへの挑戦—』関西大学出版部、2014 年、87-108 頁。
- 18 先述の通り、「友情パワー」「お助けパワー」はチー

ムで話し合い振り返りを行っているため、振り返り時に欠席している児童は同条件での振り返りが不可能となる。そのような児童の他、期間中に転校した児童のデータを集計から除外した。

¹⁹ 枠外の印が全て肯定的な表現であることは、評価活動中に各担任教師が確認した（本文後述）。

²⁰ なお、事前協議の段階で、何人かの子どもが枠から飛び出した表現をするようになるだろうと具体的に名前をあげて予想されており、上記の対応は打ち合わせ済みであった。仮に枠外に記載する児童がいなかったとしても、与えられた直線内で評価する難しさを児童の感想から引き出し、固定化された枠組の中だけでは自分自身や友人、そして協力して取り組んだ活動の価値を測ることが難しいことを共有する予定であった。

（謝辞）本研究は2015年度島根大学教育学部長裁量経費の助成を受けたものである。

資料1 2015年度A小学校6年生運動会ルーブリック

「一人ひとりがA小のHEROになろう！」
「あきらめずに全力 最高のチームワークで 奇跡を起こせ Aっ子！」

	HERO	SUPER HERO	
全力 パワー	<ul style="list-style-type: none"> ○どうすればもっとよくなるか、いっしょうけんめい考える。 ○友達や先生の話をよく聞く。 ○練習には全力でがんばる。 ○全力で応援する。 	<ul style="list-style-type: none"> ○たくさん意見を出す。 ○下学年にも分かりやすいお手本になる。 ○あきらめずに最後までがんばる。 ○最後まで自分の色のことをがんばって応援する。 	自分で 振り返る
友情 パワー チーム ワーク	<ul style="list-style-type: none"> ○意見を出し合って、物事を考える。 ○みんなで協力する。 ○団結して応援する。 	<ul style="list-style-type: none"> ○全員が意見を言える。 ○<u>がんばっている人を見つけれれる。</u> ○<u>助けてもらった時に「ありがとう」と言える。</u> ○<u>困ったときに「困った」「助けて」と言える。</u> ○みんなが笑顔で楽しくなれるように工夫する。 	チームで 振り返る
お助け パワー	<ul style="list-style-type: none"> ○分からない子がいたら教える。 ○下級生にやさしくする。 ○困っている人がいたら助ける。 	<ul style="list-style-type: none"> ○<u>分からないことがないか、自分から進んで聞いて教える。</u> ○下級生に優しく教えたり、アドバイスをしたりする。 ○自分の色全体を見て、みんなががんばるように声をかける。 	チームで 振り返る

資料2 2015年度A小学校6年生運動会振り返りシート

運動会 振り返りカード (月 日)

名前 ()

	変身前	HERO	SUPER HERO
全カパワー	----- ----- -----		
自分で振り返る			

	変身前	HERO	SUPER HERO
友情パワー	----- ----- -----		
各チームで 振り返る	<活躍ポイント>		

	変身前	HERO	SUPER HERO
友情パワー	----- ----- -----		
各チームで 振り返る	<活躍ポイント>		

☆今週の名場面☆