

平成 30 年 6 月 13 日現在

機関番号：13101

研究種目：若手研究(B)

研究期間：2015～2017

課題番号：15K17266

研究課題名(和文)小グループでの学習に関する教師の実践知の検討

研究課題名(英文)Teachers' practical knowledge on students' learning in the small groups.

研究代表者

一柳 智紀 (Ichiyangi, Tomonori)

新潟大学・人文社会・教育科学系・准教授

研究者番号：30612874

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 2,800,000円

研究成果の概要(和文)：本研究の目的は、小グループでの学習に関する教師の実践知を明らかにすることであった。小グループでの学習時における教師の支援やその際の思考の特徴を検討した結果、(1)教師は直接関わらないで学習者を見取り、その後の支援を検討することに多くの時間を費やしていること、(2)その際に学習者についての知識や教材に関する知識を基に学習者の問題解決過程および関わりの様子を見取り、驚きや後悔といった情動を経験しながら、学習者に委ねる、あるいは思考や関わりを促す支援を行うなどの判断をしていることが示された。これらの知見は、小グループでの学習の質を高めるための教師の実践知であると同時に、実践を省察する視点となる。

研究成果の概要(英文)：The purpose of this study was to clarify teacher's practical knowledge on students' learning in small groups. As a result of examining the teacher's support and the characteristics of thinking during students' learning in the small group, (1) the teacher took a lot of time to look at students and consider the subsequent support (2) At that time, based on knowledge about the students and the learning material, see the problem solving process of students and the state of interaction, then decide to leave it to students or make support to encourage thinking and interaction while experiencing emotions such as surprise and regret. These findings are the teacher's practical knowledge to improve the quality of learning in small groups, and at the same time they are the point of view to reflect their practices.

研究分野：教育心理学

キーワード：実践知 教師 小グループ

1. 研究開始当初の背景

これまで、小グループでの学習が学習者の主体的な学習参加や理解深化を促すことが明らかにされてきた(例えば Stahl, 2013; Cohen & Lotan, 2014)。こうした知見を踏まえ、学校現場では、教師による知識伝達が中心の講義型の授業から、学習者による小グループでの学習を中心とした協働的で探究的な学習を組織していくことの重要性が指摘され、具体的な授業実践が数多く展開されている(例えば小田切, 2016; 杉江, 2011; 三宅・東京大学 CoREF・河合塾, 2016)。

一方で、小グループでの学習を授業内に設定するだけでは、必ずしも学習者の協働的な学習が促されるわけではないことも示されている(例えば Barron, 2000; Sfard, 2001)。なぜなら、同じ課題にクラス全体で取り組むのに代わって、それぞれのペースで取り組む6, 7のグループが存在したり、場合によっては異なる課題に取り組んでいることもあるために、学習者が小グループでの学習に取り組んでいるときの教師の役割は明らかに変化し、かなり複雑になった指導に取り組むことが求められるようになるからである(Cohen, 1994a)。そこでは、教師は小グループでの学習活動を設定したのち、常に各グループにおける学習状況に気を配りながら、今後の展開を予測し、対応する必要がある(牧田・秋田, 2012)。

こうした小グループでの学習時における教師の思考や支援について、先行研究では教師が小グループに介入して直接的な指示を行うほど、学習者同士の話し合いや取り組みが減ること(Cohen, Lotan & Leechor, 1989)、グループが課題に取り組めていない時やグループが課題にどう取り組むか十分に理解していないとき、グループが激しい対人葛藤を経験しているとき、自分たちではうまくまとめることができずグループがばらばらになっているとき、介入すべきであること(Cohen & Lotan, 2014)、そのために教師は学習者の取り組み状況を理解し、その後、彼らのニーズを診断しようとする評価が重要であり、その結果、教師は学習者が求めるのに適した支援について、より情報に基づいた判断をする必要があること(Chiu, 2004)などが指摘されている。

しかし、こうした先行研究では小グループの学習時における教師の具体的な役割を断片的には指摘してはいるものの、以下の課題が残されている。1つは、小グループでの学習時における教師による学習者への働きかけの検討である。小グループでの学習時、教師は単に学習者に話しかけ、フィードバックを行う等の支援を行うのみならず、学習者のやりとりに耳を傾け、観察することも重要な役割とされている(Cohen & Lotan, 2014)。

ただし、先行研究ではこれらの教授行為の重要性や個別の事例を示すのみで、具体的な授業の中で、どのような働きかけをどのような頻度やタイミングで教師が行っているのか、学習過程に即した特徴は十分に明らかにされていない。また、言語的で直接的な働きかけの指摘が多く、非言語的な支援についても検討する必要がある。

2つ目に小グループでの学習時における教師の即興的思考の特徴の検討である。教師は刻々と変化する状況から何を見取りながら思考し、判断しながら小グループでの学習活動を組織しているのか、一連の即興的思考の流れはわかってない。

2. 研究の目的

以上を踏まえ、本研究では(1)小グループでの学習時における教師による学習者への働きかけにはどのような特徴があるのか(研究1)、(2)小グループでの学習時における教師の即興的思考にはどのような特徴があるのか(研究2)を明らかにすることを目的とした。

3. 研究の方法

本研究では小グループでの学習時における教師の即興的思考という、状況に根ざした認知の特徴を明らかにすることを目的とする。そのため、できるだけ実際の授業場面とその際の思考についてのデータを収集することをねらいとして、(1)授業観察と、(2)授業直後における授業映像を見ながらの再生刺激法による半構造化面接を採用した。観察した授業の直後に、その授業映像を見ながらそのとき見ていたことや考えていたことを尋ねる再生刺激法による半構造化面接を行うことで、記憶が鮮明なうちに、授業中のその時々状況についての思考についての語りが得られると考えられる。

また、こうして得られた語りを、本研究では修正版グラウンデッド・セオリーアプローチ(M-GTA)の手法(木下, 2003)を用いて分析を行う。M-GTAは人間同士が直接やり取りする、プロセス的性格を持った社会相互作用に関わる研究に適しているとされ、得られた質的データからボトムアップに理論を構築することを目指す。その際、M-GTAではデータを切片化しないため、文脈を大切にすることができ、その分析手順も明確で結果の妥当性を高める工夫がなされている(田村・石隈, 2007)。よって、小グループでの学習時における教師の即興的思考という、対人状況場面で刻々と変化する思考の特徴に関する「実践の中の理論」(佐藤, 1998)を明らかにすることができるかと判断し、採用した。

(1) 授業観察

本研究では小グループでの学習時における教師の即興的思考の特徴を包括的に明らかにするために、サンプリングにあたっては学校種や教職経験年数、および小グループを取り入れた授業実践の経験年数の異なる多様な教師 10 名（男性 4 名、女性 6 名）を対象とした。

Table 1 協力者一覧

教師（仮名）	性別	教職経験年数	参観授業の教科	担当学年	小グループを取り入れた授業の経験年数
吉村先生	女性	30 年目	算数	小学 6 年生	16 年目
角田先生	男性	19 年目	算数	小学 4 年生	11 年目
山口先生	女性	33 年目	算数	小学 6 年生	13 年目
武田先生	女性	5 年目	数学	中学 2 年生	1 年目
玉井先生	女性	19 年目	国語	小学 2 年生	1 年目
鳥居先生	女性	23 年目	社会	中学 3 年生	2 年目
高梨先生	女性	24 年目	道徳	中学 1 年生	6 年目
藤井先生	男性	12 年目	算数	小学 6 年生	8 年目
星野先生	男性	12 年目	社会	小学 6 年生	4 年目
宮本先生	男性	16 年目	算数	小学 4 年生	3 年目

協力いただいた先生の授業をそれぞれ 1 時間ずつ観察した。観察時には 2 台のビデオカメラによって撮影を行った。1 台は教室後方に設置し、教室全体が映るように撮影した。もう一つは観察者である筆者が教室側方から動かしながら、授業者である先生の動きを追い、その視線や関わる先の子どもの様子などを含めて撮影した。あわせて、筆者が表情や雰囲気メモした。授業はすべて文字化した。

(2) 再生刺激法による半構造化面接

授業観察後、授業を行った教室や校内の会議室等にて、ビデオで撮影した授業映像をパソコン画面に映して視聴しながら半構造化面接を行った。授業映像は小グループでの学習場面から流し、主に先生があるグループから別のグループに移動したのを区切りとして映像を止め、その都度質問を行った。あるいは、授業映像視聴中に先生が話し始めた場合はそこで映像を止め、語りを聴いた。尋ねた内容は、視聴した場面に映っていた自身について「今の場面で、何をご覧になっていたのですか」、また「どのようなことを考えていらっしゃったのですか」、さらには学習者に声をかけたり移動したりといった具体的な行為の意図について「どうしてそのようなことになったのですか」であった。面接時間は 1 回あたり平均約 44 分であった。得られた語りはすべて文字化した。

4. 研究成果

(1) 研究 1

映像に不備のあった 2 名を除く 8 名の映像データを対象に分析を行った。得られた授業中の教師の映像および音声データから、小グループでの学習時における教師による学習者への働きかけを、高木(2011)を参考に、10 秒を単位として抽出、分類した(10 秒間に複数の働きかけが観察された場合は、該当す

るすべての働きかけを抽出した)。そして、M-GTA(木下, 2002)の手法を参考に、教師の

カテゴリー	下位カテゴリー	概念
非言語的支援	観察	移動しながらの観察
		グループの観察
		子ども個人の観察
		全体の観察
		グループのやりとりの聴取
		環境整備
	机上の整理	
教材配付		
教材提示		
言語的支援	全体への声かけ	全体への声かけ(教示)
		全体への声かけ(紹介)
		全体への声かけ(関わりの促し)
		全体への声かけ(確認)
		全体への声かけ(確認)
	グループへの声かけ	グループへの声かけ(教示)
		グループへの声かけ(確認)
		グループへの声かけ(関わりの促し)
		グループへの声かけ(価値づけ)
		グループへの声かけ(質問)
		グループへの声かけ(説明)
		グループへの声かけ(応答)
	子ども個人への声かけ	子ども個人への声かけ(注意)
		子ども個人への声かけ(確認)
		子どもへの声かけ(関わりの促し)
		子ども個人への声かけ(教示)
		子ども個人への声かけ(反論)
授業遂行	時間設定	全体への声かけ(開始の指示)
		全体への声かけ(終了の指示)
		時間調整
	準備	時間の確認
		板書の確認
		メモを取る
		板書
教材整理		

働きかけを抽出して概念を作成し、次に複数の概念間の関係を解釈的にまとめた。その結果、39 の概念からの 3 個のカテゴリー(7 個の下位カテゴリー)が抽出された(Table 2)。

また、これらのカテゴリーごとに費やされた時間の割合について、8 名の平均を示したのが Figure 1 である。

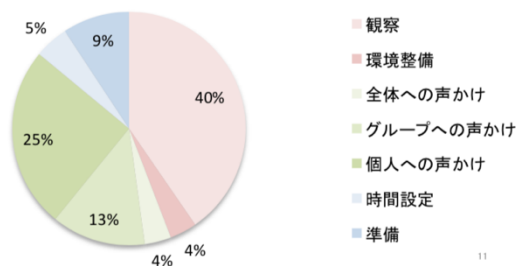


Figure 1 各カテゴリー行動に費やした時間の割合 (8 名平均)

ここから、小グループでの学習時において教師は言語的な支援のみではなく、非言語的な支援についても様々な形で行っていること、さらにその時間は4割にもものぼることから、多くの時間を費やしていることが示された。こうした非言語的な支援について、教師は「子どもたちを、し、支援、適切な支援ができるためには、まずは問診が必要じゃないですか？（はいはいはい、なるほど、まずは様子を、雰囲気を見て。）だから、結構まんべんなく、回っているつもりです。」（高梨先生）、「そこに入るとじゃますることになるので、なに言ってるのかな～って聴いていた」（鳥居先生）と語っていた。ここから、非言語的な支援は言語的支援のための情報収集と、子どもが関わりながら学ぶことへの支援の両方を兼ねていることが示唆された。

ただし、Figure 2に示すように働きかけにかける時間の割合には個人差も多く見られた。

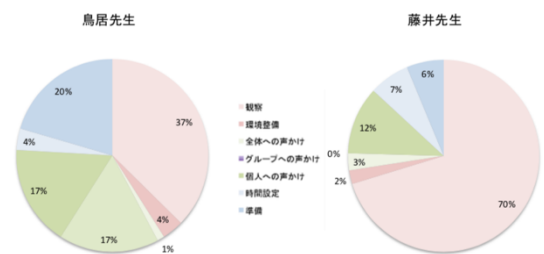


Figure 2 鳥居先生と藤井先生の各カテゴリー行動に費やした時間の割合

こうした個人差の背景には、個々人の即興的思考の特徴の相違や、そこに影響する信念の相違があると考えられた。

(2) 研究2

小グループでの学習時における教師の即興的思考の特徴を明らかにするために、半構造化面接で得られた語りを分析した。その結果、6個のカテゴリー（18個の下位カテゴリー）と48個の概念が抽出された（Table 3）。
1) 生成されたカテゴリーに基づく即興的思考の特徴

【見取りの焦点化】 小グループで子どもが問題に取り組んでいる際、教師はどの子ども同様に注意を向けていたのではなく、多様な視点から子どもに着目し、【見取りの焦点化】を行っていた。たとえば、得意教科や苦手な思考など<学びにおける子どもの特徴>、前時やグループで議論する前に持っていた考えなど<グループ前の子どもの思考>、<性別の違い>といった[子どもについての知識]を働かせ子どもに着目していた。くわえて、グループで交流するのがまだうまくないなどの<グループの課題>や、その授業の中でどのように活躍してほしいかなどの<子どもへの期待>、どんなふうに子どもたちが関わるだろうかなどの<相互作用の予想>といった[グループ内での学びの見通し]を持ちながら授業に臨み、子どもたちの様子を

カテゴリー	下位カテゴリー	概念
見取りの焦点化	子どもについての知識	学びにおける子どもの特徴
		グループ前の子どもの思考
		性別による違い
	グループ内での学びの見通し	グループの課題
		子どもへの期待
		相互作用の予想
学習参加が苦手な子どもへの注視		学習が苦手な子どもの様子
		関わりが苦手な子どもの様子
抽出児の設定		授業への参加が難しい子への配慮
		抽出児の設定
問題解決過程の見取り	俯瞰的な把握	俯瞰的な把握
	課題に取り組む様子を見取り	課題に対する反応の確認
		進み具合の確認
		用いる道具
	理解状況の把握	できていることの確認
		子どもの理解の推論
関わりを見取り		思考の変化
		わからなさの把握
	関わりを見取り	関わりの様子
		援助要請の特徴
情動を伴う思考	子どもの姿の意味づけ	関わっていない子どもの様子
		期待に沿った姿
		期待とは異なる姿
		学習から外れた姿
		子どもの変化の気づき
		子どもの姿に対する感動
		子どもの考えに対する驚き
	自身の教授行為の検討	自身の言葉かけに対する悔い
		手立ての有効性
	問題やねらいへの立ちもどり	問題やねらいの再確認
支援の決定	子どもに委ねる	問題の妥当性の検討
		見取りの難しさ
		授業展開の判断のゆらぎ
		支援への迷い
		子どもの思考に寄り添う判断
		支援がいらぬという判断
		邪魔しない配慮
	グループでの関わりに対する支援	やりとりの輪を広げる
		やりとりの仲介
		机の整理
わからなさへの対応	困っている子への個別支援	
	理解を促す全体への支援	
さらなる思考の促し	さらなる思考の促し	
後続の展開の検討	グループ後の展開のデザイン	
	後続の展開の見通し	
	先の展開に向けた足場かけ	
	切り上げるタイミングの模索	
	授業時間の考慮	
	授業計画に基づく展開の検討	

見ていた。中でも、[学習参加が苦手な子どもへの注視]として、学習自体が苦手な子どもだけではなく、他者との関わりが苦手な子どもや、欠席等の理由から関わるのに配慮がいていると思われる子どもに特に意識を向けていた。そうした中で、特定の子どもの抽出児として設定し、重点的に見とることを決めている教師もいた（<抽出児の設定>）。

これらの【見取りの焦点化】は、授業に先んじて持っている知識であると同時に、授業を通じて、以降の具体的な見取りや判断の中で絶えずなされていた。いわば、それらの基盤として機能していると推察された。

【問題解決過程の見取り】 子どもたちが問題に取り組む始めると、まず[課題に取り組む様子を見取り]として、課題を受け取った時の子どもの様子や反応を見て、課題が適切であったかどうか<課題に対する反応の確認>を行っていた。あわせて、子どもの手が動いているかどうか、ワークシートになにか書き始めているか、どの程度進んでいるかといった<進み具合の確認>を行っていた。このとき、子どもたちが表現方法や教具など何を用いてどのように問題に取り組んでいるかといった<用いる道具>にも着目しながら、子どもたちがどのように取り組み始めているかを見取っていた。

その上で、教師は具体的な子どもの姿から[理解状況の把握]として、なにがどこまでできているのか、自身の教材解釈や計画に基づいてできていることの確認>を行うのとあわせて、子どもがどのように考えているの

か、なぜそう書いているのかといった子どもの思考に寄り添った<子どもの理解の推論>、さらにはそうした子どもの思考を点ではなく、流れの中で見取り<思考の変化>を捉えたりしていた。その一方で、教師は子どもがなにに困っているのか、どこがわからないでつまづいているのかといった<わからないさの把握>にも努めていた。

こうした【問題解決過程の見取り】は全体的な様子だけではなく、グループレベル、さらには個々の児童レベルといったように多元的になされていた。

【関わりの見取り】 同時に、教師はグループ内での【関わりの見取り】も行っていた。<関わりの様子>では子どもたちがどのように関わり、なにを交流しているのかを見取っていた。その中でも<援助要請の特徴>について特に注意を向けていた。例えば、「Anさんはどういうふうに関わっているか、友だちと、友だちにきけるかなっていうことを見て、ましたね。」(吉村先生)のように、わからないことや困ったことをグループの成員間で尋ねることができているか、またどのように尋ねているかといった援助要請の仕方に注意を向け、子どもたちの関わりを見ていた。一方で、「わかんなかったらどうするって「きけばいい」っていうのはちょっと、やめてほしいなと思って」(吉村先生)という語りにあるように、単に答えややり方を聴く(訊く)だけでは問題解決や理解にはつながらない(Webb & Mastergeorge, 2003)。ゆえに、グループ内の関わりの特徴として「援助要請」の質を見取することで、教師はグループの成員同士で支え合い、問題を解決することができているかを見取っていると言える。それと関わり、教師は<関わっていない子どもの様子>にも注意を向け、グループの中で一人になっていないか、関わりが途切れていないかにも目を向けていた。

【情動を伴う思考】 以上の【問題解決過程の見取り】や【関わりの見取り】の中で、教師は子どもや自身の教授行為について、驚きや後悔といった【情動を伴う思考】を行っていた。[子どもの姿の意味づけ]では、授業前に抱いていた子どもへの期待や授業プラン、教材解釈に基づいて子どもの姿を意味づける(<期待に沿った姿><期待とは異なる姿><学習から外れた姿>)だけでなく、その中で子ども自身の変化に気づいたり、頑張っ取り組んでいる<子どもの姿に対する感動>を経験したりしていた。さらには、自身の教材解釈との違いから<子どもの考えに対する驚き>を抱いていた。

また、[自身の教授行為の検討]では、子どもの姿から<自身の手立ての有効性>を感じる一方で、自身のねらいとは異なる子どもの様子から<自身の言葉かけに対する悔い>を経験していた。[問題やねらいへの立ちもどり]では、そもそもどのような性質の課題であり、その課題をとおして何をねらって

いたのかという<課題やねらいへの立ち戻り>を行い、今一度扱った課題が妥当だったのか<課題の妥当性の検討>を行ったりしていた。そして、上述のような見取りの中で、うまく子どもの様子を把握することができずに<見取りの難しさ>を感じたり、その後どのように展開したり、子どもを支援していったらいいかにかかわって<授業展開の判断のゆらぎ>や<支援の迷い>が生じているなど、[判断の迷い]を経験していた。

【支援の決定】 上述のような【問題解決過程の見取り】や【関わりの見取り】、【情動を伴う思考】を展開させる中で、教師は様々な支援を行う判断をしていた。その1つが[子どもに委ねる]である。小グループでの子どもの学習状況を踏まえ、当初のプランをあきらめたり修正したりして<子どもの思考に寄り添う判断>を行ったり、<支援がいないという判断>を行い、子どもの思考に介入しないで、見守ることを決めていた。そのために、声をかけたり視界に入ったりしないで、グループで問題を解決するのを<邪魔しない配慮>を行っていた。

他方で、なんらかの直接的な支援が必要と判断する場合もあった。たとえば[グループでの関わりに対する支援]として、一部のメンバー間でやりとりが限定されている場合、他のメンバーにも説明するように声をかけたり(<やりとりの輪を広げる>)、うまく関わっていない子どもに対し、周りのメンバーに関わるように背中を押ししたり(<やりとりの仲介>)するという判断を行っていた。また、<机の整理>として、やりとりが円滑に進むように、メンバー間で離れていたたりずれていたりする机を整理する必要性を感じていた。

また、理解を促すための支援として教師は[わからなさへの対応]の必要性を感じていた。具体的には、<困っている子への個別支援>として、グループ内の個人に対して、直面しているつまづきに対して、思考を促すためのアドバイスや問いかけを考えていた。ただし、あくまで子どもが課題に正対するための支援であり、答えを出すのを直接支援するわけではなかった。さらに、<理解を促す全体への支援>として、多くの子どもが問題を理解していなかったり、つまづいている状況を打開するために支援策を考え、全体に対して支援を行う判断をしていた。一方、問題解決が進んでいる場合には[さらなる思考の促し]として、別の場合や別の視点からさらに考えてみるように促すことを考えていた。

【後続の展開の検討】 そして、上述の思考を行いながら、小グループでの問題解決をいつ、どのように終え、どのように展開させるかという【後続の展開の検討】も行っていた。[プランとの葛藤]では、子どもの進度や理解度に応じて、どのタイミングで小グループで問題に取り組む時間を切り上げるか<切り上げるタイミングの模索>を行なっ

たり、子どもの様子を見ながらも、授業時間の経過や残り時間など〈授業時間の考慮〉をしたり、事前の計画に沿ってどのように展開させていくか〈授業計画に基づく展開の検討〉を行なったりしていた。一方、[グループ後の展開のデザイン]では、〈後続の展開の見通し〉としてその後どのように授業を展開していくかの見通しを描くとともに、〈先の展開に向けた足場かけ〉で、その後の展開において子どもが学ぶのを支援するための準備を行なったりしていた。

以上を踏まえると、こうした教師の即興的思考は大きく2つに大別されると考えられる。1つは、授業前や小グループでの活動前に持っていた知識や授業計画に基づいて支援や展開を考えていく、「Plan-drivenな思考」である。もう1つは、その場の子どもの様子や状況に応じて支援や展開をその場で修正し、デザインしていく「Situation-drivenな思考」である。そして、小グループでの学習時に、教師はPlan-drivenな思考とSituation-drivenな思考のいずれかのみに基づくのではなく、それらをいったりきたりしながら子どもの学習状況を見取り、支援を行なっていることがうかがえた。とりわけ、【支援の決定】のほとんどは子どもの状況に応じて即興的になされていたことから、教師が発問を行いながら授業を主導していく一斉指導とは異なり、子どもたちが各グループにおいて問題に取り組んでいく小グループの学習を取り入れた授業においては、後者の「Situation-drivenな思考」に基づき、授業を展開させていくことが求められていると言える。ただし、それは、驚きやときにあきらめといったネガティブな感情も伴うものであり、葛藤に満ちたものであることが推察された。

こうした知見は、従来断片的に論じられてきた小グループでの学習時における教師の一連の思考の流れの特徴を示している。このことは、小グループでの学習時に教師に求められる役割をも示唆している。今後、より多様な学校種、経験の教師を対象とすることで知見を精緻にしていくことが必要である。その一方で、個々の教師の即興的思考の特徴に焦点を当て、その相違がどのような信念、働きかけと関連しているのかを明らかにする必要がある。さらにはそうした教師の思考と働きかけは、小グループでの学習にどう影響しているのかを検討していくことで、小グループでの学習の様相をより詳細に明らかにしていく必要がある。

5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

[雑誌論文] (計 0 件)

[学会発表] (計 4 件)

- ① 一柳智紀, 小グループでの学習時における教師による学習者への働きかけの特徴の検討, 日本教育心理学会第 59 回総会, 2017 年 10 月 8 日, 名古屋国際会議場, 査読無, ポスター発表.
- ② Tomonori Ichiyanagi, The teachers' situative impromptu thinking during the collaborative small group learning. International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR), 第 5 回大会, 2017 年 8 月 30 日, ケベック(カナダ), 査読有, ポスター発表.
- ③ 一柳智紀, 協働学習における教師のあり方— 認知・判断・実践知 —, 日本教育心理学会第 58 回総会, 2016 年 10 月 10 日, サポートホール高松・かがわ国際会議場, 査読無, 自主企画シンポジウム.
- ④ 一柳智紀, 小グループでの学習時における熟練教師の即興的思考の特徴, 日本発達心理学会第 27 回大会, 2016 年 5 月 1 日, 北海道大学, 査読無, ポスター発表.

[図書] (計 0 件)

[産業財産権]

○出願状況 (計 0 件)

○取得状況 (計 0 件)

[その他]

特記事項なし

6. 研究組織

(1) 研究代表者

一柳 智紀 (TOMONORI ICHIYANAGI)
新潟大学・人文社会・教育科学系・准教授
研究者番号：300612874