

「聞く」活動に焦点を当てた道徳授業の試みと反省

－ 『聞く』ことを促す発問と「聞き合いメモ」の活用を通して－

林田 清美（長崎大学教育学研究科教職実践専攻）

山岸賢一郎（長崎大学教育学研究科）

I はじめに

著者の問題関心は、児童が互いの考えをしっかりと「聞く」ことのできるような授業を構想し、それを実践することにある。そのために、本授業実践では、児童の『聞く』ことを促す発問と、「聞き合いメモ」を取り入れた授業を構想し、実践した。この報告書では、授業実践のコンセプトや授業の実際に基づいた反省と改善について、とりわけ『聞く』ことを促す発問と「聞き合いメモ」に焦点を当てて、報告する。

まず、ここで報告する、「聞く」ことについての問題意識について説明しておきたい。筆者の研究における「聞く」とは、端的に述べれば、他者の言葉を否定せずにしっかりと耳を傾け、受けとめて「聞く」ことである。授業者が B 小学校で行った学校教育実践実習 1（平成 27 年 4 月～6 月）では、児童の言葉を受けとめて聞いている一場面があった（図 1）。

感謝にかかわる道徳授業の終末において

T （略）お礼っていうのは、具体的にどうするの？

C1 お手紙を書く！

T そうね、お手紙を書くのがいいかもね。

C2 おりがみで何か作ってプレゼントしてもいいですか？

T いいですか？じゃなくて、（略）あなたがそうしたいなら、してください。

C3 でも、みんながプレゼントとかお手紙をあげすぎると、お部屋がいっぱいになってパンパンになっちゃう（略）。

T わかった、あなたたちは、みんなのことを思って言ってくれたんだね。でもね、お手紙とかプレゼントは、どんなにたくさん貰っても嬉しいですよ。だから、そこは気をつかわないで、したいなと思ったらやっていいからね。

図 1 B 小学校の教師と児童の会話

このときの教師は、ただの受信者として聞いているのではない。児童の言葉をたしかに受けとめて「聞いて」いる。児童は、「わたし（ぼく）はこうしたい、こう思っている」という自分なりの思いをもっている。児童の思いは、担任教師やほかの児童に聞いてもらい、受けとめてもらったときに自信に繋がるのではないか。哲学者として「聞く」ことを論じている鷲田清一は、「〈聴く〉というのは、何もしないで耳を傾けるといふ単純な行為なのではない。それは語る側からすれば、

言葉を受け止めてもらったというたしかな出来事である。」(鷺田, 1999, p.11) と述べている。B 小学校の児童の言葉と教師の振る舞いは、これと同様ではないか。

また、同氏は、精神医学を例にしながら「聴くことが、ことばを受けとめることが、他者の自己理解の場を^{ひら}く」(鷺田清一, 1999, p.11) き、「じぶんのことばを受けとめてもらえる経験、じぶんのことばを聴きとってもらえる経験が、受苦者にとってはとても大きな力になる」(鷺田清一, 1999, p.55) と述べている。B 小学校の例で言えば、教師が児童の言葉を受けとめることは、児童の「手紙を書きたい」「折り紙のプレゼントを渡したい」という思いを後押しするという重大な意義をもつのである。そのため、他者の言葉をしっかりと受けとめて「聞く」ことは、教育上の意義があると考えられる。

このような、他者を受けとめて「聞く」振る舞いは、教師と児童の間のみだけでなく普段の児童同士の間関係の構築・維持においても重要なことである。児童の対話を視点に実践研究を行った名越早苗は、「自分の考えを安心して話し、聞くことができるような受容的な雰囲気^{きょうき}が学級になければならない。一人一人をかけがえのない存在として尊重する雰囲気^{きょうき}, 互いがあるのままを認め, 受け容れ, 肯定し合う雰囲気が必要である。」(名越, 2005, p121) と述べた。学級で毎日の学習を共にする児童と児童の間においても互いを受けとめることは意味のあることであり、相手を受けとめて「聞く」活動を児童にも実践できるようにすることは、本授業実践のねらいである。

しかし、実際には、鷺田が述べたような、他者を肯定したり後押しをしたりする聞き方は、児童にとって容易なことではない。たとえば、今回授業を行った A 小学校の児童は、互いに考えを述べ合うとき、どうしても否定的に聞いていたり、自分が発言するだけで満足したりする様子^{ようす}がうかがえる。そのため、肯定や後押しをするという意味で「聞く」ことを目指すのは、児童にとって非常にハードルが高く、直接の目標としては掲げ難い。それを目標にするためには、児童が他者の言葉^{ことば}を無視することなく、しっかり言葉を聞いているという状態が前提になくなくてはならない。それができてはじめて、鷺田の言うような、相手の言葉を肯定したり後押しをしたりする聞き方を育むという目標をもった授業を実践することができるのではないか。

このような理由から、今回の授業実践においては、児童が他者の言葉を無視したり否定したりすることなく、しっかり「聞く」ことができるというのを目標にした。その手立てとして、『聞く』ことを促す発問」と「聞き合いメモ」を取り入れ、道徳授業を構想した。この2つについては、II 授業計画で詳しく述べることにする。この実践報告では、『聞く』ことを促す発問」と、「聞き合いメモ」を取り入れた授業計画について解説し、授業の実際に基づいた反省と改善について報告する。

II 授業計画

今回、道徳授業を行ったのは、A 小学校の第 5・6 学年複式学級 (5 年生 4 名、

6年生9名)である。授業回数は1回で、価値項目「謙虚・寛容」にかかわる内容を取り上げた授業を行った。資料は、『銀のしょく台』(東京書籍)を使用し、ねらいを「他者を人として受け入れることの大切さに気づき、自分なりの考えをもつことができる」と設定している。道徳授業としては、このねらいを立てているが、実践研究としては、このねらいを達成するためのひとつの手立てとして、前述したような「聞く」ことにかかわる活動に注目している。

「聞く」ための手立てについて解説する前に、ここで、授業全体の構成について説明しておく。本授業は、主に、4つのパート、①自己理解し問題意識をもつパート、②価値にかかわる予想を自由に出し合うパート、③本時の価値について深く迫るパート、④本時で学んだことを各々でまとめるパート、から構成される。①では、司教の姿についての率直な感想を語り合いながら、なかなか他者を受けとめることができない自分を理解する。そのうえで、②では、なぜ司教が盗人のジャンを許したのかを考え、③で、人を受け入れることの価値に迫る。最後の④のパートでは、本時の学びをまとめる。この授業構成において、『聞く』ことを促す発問は②と③にまたがって取り入れ、「聞き合いメモ」は③に取り入れた。以下に、『聞く』ことを促す発問と「聞き合いメモ」にかかわる、主な本時の展開を掲載しておく(図2)。

過程	学習活動	発問と予測する児童の反応	指導上の留意点
導入	学習テーマを知る(省略)		
展開	資料の読み聞かせ(省略)		
	①自己理解し問題意識をもつパート		
	資料を読んで考える。 (i)問題意識をもつ ※今の自分を理解	<u>司教が、ジャンに燭台を渡したことをどう思うか。</u> ・優しい、すごいなど肯定・肯定に近いもの ・もったいない、普通はできない、悪い人に渡す必要はないなど否定・否定に近いもの <u>→ジャンのために尽くしている。自分は普通そこまですることは難しい。</u>	○児童の自己理解を高めるために、普通はできない自分に気づかせる。児童が安心して発言できるように、その難しさに共感して全体で共有するようにする。 ○場面を想起しやすいように、必要があれば、銀の食器や銀の燭台の写真を見せたり、当時の価値を伝えたりする。
②価値にかかわる予想を自由に出し合うパート			
	(ii)司教の意図	発問 A: <u>なぜ、司教はジャン</u>	○銀の食器を盗んだジャン

<p>や思いを予想する</p>	<p><u>ンに燭台を渡したのか</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・憲兵を納得させるため・助けたいなど、<u>かくまう</u>とする ・貧しさを知っていたから・これを売って暮らしてほしいなど、<u>ジャンの状態を理解している</u>とする ・悪いことには使わない・正しい人になってほしいなど<u>ジャンを信じている</u>とする ・ジャンは悪さをしたが、<u>人として受け入れた</u>とする ・もう自分には必要ないからなど、<u>その他の考えがある</u>とする 	<p>に燭台を渡した司教が、なぜその行動に出たのかについて、児童の考えを引き出す。</p> <p>○児童からの考えは、この後の展開で活用するため、登場人物の背景や物語の展開を振り返りながら、できるだけたくさん引き出し、できるだけ似ているものを寄せて児童が考えやすいように配慮する。</p> <p>※特に、本時で児童に気づかせたいものは、「ジャンを人として受け入れた」司教の姿である。</p>
<p>③本時の価値について深く迫るパート</p>		
<p>(iii)価値に迫る 一度、板書の中で今の自分の考えに似ているものにネームプレートを貼る。 ネームプレートを見て、自分の考えとは違う人と2～3人のグループを組み、互の考えを聞き合う。 ※聞き合いメモ</p>	<p>発問 B：<u>この中で本当にジャンにとって嬉しい司教の思いはどれか</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・貧しい自分をわかってきている ・こんな自分の幸せも願ってくれる ・自分を信じてくれている ・自分のために思ってくれている ・応援してくれる人がいる ・変わるチャンスをもたらした ・自分もまだ頑張れそうだな ・一人じゃないな ・頑張って恩返しをしよう ・ <p>→<u>ジャンを思う気持ちや理</u></p>	<p>○ここでは、これまでに出した考えを受け入れて聞くための視点を与え、広い心をもって相手を受け入れることの価値に迫る。</p> <p>○自分とは違う考えをもった人と活動をするため、相手の考えをよく聞くように促す。そこで、友達の考えをしっかりと受け止めることができるようにするために、<u>聞き合いメモを用いて、書き留めるようにする。</u></p> <p>○特に、「なぜ、その思いがジャンにとって嬉しいのか」という理由の部分に</p>

		解しようとする気持ちがあれば、ジャンにとって嬉しいのではないか。	注目しながら聞き合うようにすることで、人を受け入れる心を持つことの価値に気づくことができるようにする。
	全体共有（省略）		
終末	④本時で学んだことを各々でまとめるパート		
	④ 考えたことをまとめる。 本時で考えたことで、大切だと思ったことを書く。		○聞き合ったことを振り返り、広い心をもって受け入れることの大切さ（価値）について確認する。 ○聞き合ったことを踏まえて、さらに、今の自分にとって必要な思いや、これから大切にしていきたい思いを記述することで、一人一人が本時の学び（自分の内面）を振り返ることができるようにする。

図 2 本時の主な展開内容

上に示した本時の展開のうち、「『聞く』ことを促す発問」と「聞き合いメモ」について解説したい。確認しておく、今回の授業のコンセプトは、普段、他者の言葉に耳を傾けるのが苦手な児童が、しっかり「聞く」ための手立てを導入して実践することである。

「『聞く』ことを促す発問」は、互いに出し合った考えから、自分にとって納得のいくものを選ぶという目的を与えることができる。そうすることで、あえて、児童が他者の言葉に向き合って「聞く」ことを意識しなくても、検討のための素材として、自然と他者の言葉に向き合うことができるのではないか。その「『聞く』ことを促す発問」が、次の2つである。

発問 A 「なぜ、司教はジャンに燭台まで渡したのだろうか」

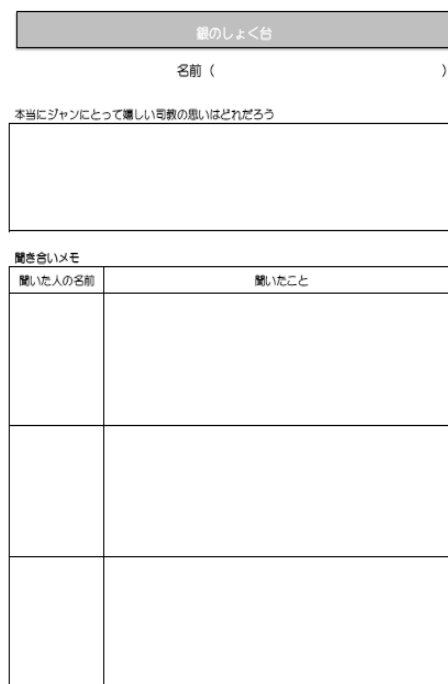
発問 B 「この中で、本当にジャンにとって嬉しい司教の思いはどれか」

発問 A では、盗人のジャンに燭台を渡した司教の思いについて予想する（②の部分）。そして、ジャンの立場に視点を変えて、発問 A の回答に向き合うための発問 B を与える（③の部分）。発問 B を与えられた児童は、これまでに出し合った互いの言葉をもう一度振り返って、司教のどの思いがジャンにとって嬉しいのか、比較検討を始めることができる。つまり、発問 B を与えたとき、児童が自然と他

者の言葉を「聞く」はずである。

なお、次の聞き合いの活動が円滑に進むようにするために、発問 B を受けて選択した考えには、黒板に自分のネームプレートを貼るようにし、学級の児童の考えが可視化できるよう配慮した。

次に、「聞き合いメモ」(図 3) について解説する。「『聞く』ことを促す発問」においては、児童が意識しなくても自然と聞くことができるように配慮した。それに対して、「聞き合いメモ」は、「聞く」ことを意識して相手の言葉に向き合うことができるようにするための教材である。用紙の前半「本当にジャンにとって嬉しい司教の思いはどれだろう」の欄には、発問 B に対する自分の考えを記入する。その下の「聞き合いメモ」に、聞いた相手の名前と、その人から聞いたことを記入する。話し手は、自分が書いたことを教える。また、児童の過重負担とならないように、聞く相手を最大 3 人と制限した。このように、聞いたことを書くための用紙を与えることで、児童は相手の言葉に向き合って「聞く」ことを意識するのではないか。



級のしょく台	
名前()	
本当にジャンにとって嬉しい司教の思いはどれだろう	
聞き合いメモ	
聞いた人の名前	聞いたこと

図 3 実際に配布した聞き合いメモ

Ⅲ 授業の反省

以上のように、本授業実践では、「『聞く』ことを促す発問」と「聞き合いメモ」を取り入れて授業を行った。本章では、授業改善をするべく、とりわけ 2 つの手立てについての反省点を明らかにしたい。

「『聞く』ことを促す発問」は、児童が「聞く」ことを意識しなくても、比較検討のために自然と他者の言葉を「聞く」ことができるようにする手立てだった。実際には、発問 A 「なぜ、司教はジャンに燭台まで渡したのだろうか」に対して、児童が出した意見は、「①心を変えるチャンスを与えた」、「②貧しい人たちのものだから」、「③また刑務所はかわいそう」、「④心の広い人だったから」の 4 つである。そして、発問 B 「この中で、本当にジャンにとって嬉しい司教の思いはどれか」を提示する計画だった。しかし、児童が「許せばジャンのためにならない」という表現をしたため、授業中に、「この中で本当にジャンのためになるものはどれか」という発問に変更した。とはいえ、発問 B のもつ、他者の考えを検討するという意図に変わりはない。変更した発問 B 受けて、児童がそれぞれ比較検討を行った結果、「①心を変えるチャンスを与えた」に 11 名、「②貧しい人たちのもの

のだから」に 1 名、「③また刑務所はかわいそう」に 1 名が選択した。児童は、それを選択した理由について、「聞き合いメモ」（図 3）の前半部分に記入している。このときの児童の考えの例を図 4 に示す。

児童 A	①「心を変えるチャンスを与えた」を選択 ※①は他 10 名の児童が選択した理由：(略) ここで、警察につきだした所で多分なにも変わらないし、それだったら、自分が最後の被害者になれば良いと考えたから。
児童 B	②「貧しい人たちのものだから」を選択理由：銀の食器を売ってお金にして (略) しあわせなくらしにしてあげたい。
児童 C	③「また刑務所はかわいそう」を選択理由：ジャンに優しくしたらもう、ジャンもぬすみをやめるようになるからと思ったから。

図 4 発問 B を受けての児童の考えの例

児童は、出し合った司教の思いのうち、ジャンのためになりそうなものを選択しており、13 名全員がそれを選択した理由を記述した。そのため、一見すると児童が他者の言葉に向き合うことができたように見える。しかし、児童が出し合った一つ一つの言葉に、本当にしっかり向き合って検討していたとは言い難い。授業映像を振り返ると、児童は、じっくり考える時間を取らずに、発問を提示してすぐに即答していた。

では、このように、児童がじっくり考えて検討することができなかつた原因は何か。反省に 2 つのことが挙げられる。1 つ目は、資料の読み聞かせや、場面の確認を児童が理解できるように行うことができなかつたことである。児童が理解できる速度や間合いで読み、本時の話題となる場面について、丁寧に押さえることができなかつたため、その後の教師の発問も児童に届かなかつたとと言える。児童が本時の話題を明確に掴めないまま授業が進んだことで、ジャンの立場に視点を移したときに、児童がじっくり検討できなかつたと判断した。2 つ目は、発問に至るまでの教師と児童とのやりとりにおいて、教師が児童の言葉を聞き流したり、板書するだけで応答することを怠ったりして、話題が深まらなかつたことを指摘したい。発問 B では、すでに解説したとおり、他者の言葉を無視することなく検討の素材として向き合い、選択することをねらっていた。そのために、それまでに児童がそう答えた理由などを互いに深めておき、しっかり比較検討できるという状態にしておかなければならない。よって、発問 A の段階で、児童が活発に意見を出し合う必要があつたと判断できる。児童が一つ一つの互いの言葉とじっくり向き合って検討できるような、『聞く』ことを促す発問を支える手立てが必要だつたのではないか。

次に、「聞き合いメモ」について振り返る。「聞き合いメモ」は、児童に「聞く」ことを意識させるための教材であり、これによって、児童が相手の言葉に耳を傾

けることを目指していた。これは、発問 B を受けて自分の考えを書いた後に、活用する。しかし、実際には、児童が友達の考えを「聞く」というよりも、互いが書いた文章を交換して読み、読んだものを聞き合いメモに書き写しているという印象を受けた。また、聞き合う時間が 3 分程度と、時間を十分にとることができずに、しっかり活動に取り組めないままの児童もいた。「聞き合いメモ」については、この 2 点の実際について反省を報告する。

児童が、互いの考えを聞き合いメモに書き写すだけになり、「聞く」ことを実践することができなかつたのは、授業者の説明不足が原因である。実際に授業を進め、「聞き合いメモ」の活動に移るとき、教師は、「近くの人と聞き合ってみて」「席を立ってもいいですよ」としか説明をしていない。本来ならば、「聞き合いメモ」を使う目的や具体的な方法、「聞く」ことを意識しなければならないことについて説明しておくべきである。しかし、それが不十分であったため、児童は「聞く」のではなく、書き写すだけになったのではないか。

また、十分に友達とかかわって活動できない児童がいたことについては、時間設定が不十分であったことが原因と言える。13 名全員が、友達の考えを聞き合いメモに記入することはできたものの、3 名の友達に聞いた児童は 2 名、2 名の友達に聞いた児童は 6 名、1 名の友達に聞いた児童は 5 名であった。聞き合った友達が 1 名という児童が 38.7% いたことから、やはり、聞き合う時間が十分に確保できたとは言えない。

とはいえ、なかには友達と聞き合うことを意識した児童もおり、最後に学んだことについて書いてもらったシートには、そのことについて記述している(図 5)。

私は、司教が最後の被害者にならばいいって考えたけど、
他のみんなは、色々な考え方を聞いて共感する所もあれば、
疑問に思った所もあった。

図 5 「聞く」に関連した児童の感想

以上が、『聞く』ことを促す発問と「聞き合いメモ」についての反省である。本授業実践においては、児童が他者の言葉を、とりわけ肯定して受けとめたり後押しをしたりする意味での「聞く」ことを目指しているのではなく、まずは否定したり無視したりせずに向き合うことを目標に授業を構成していた。しかし、児童がそれをできるための十分な手立てができず、両者の評価ができるまでの成果は得られなかった。

本章で報告する授業の反省は、次のように整理できる。

- (1) 『聞く』ことを促す発問については、児童が互いに出し合った考えから、本当にジャンのためになる司教の思いを選択していたが、出し合った互いの言葉に対して、しっかり向き合って聞き、検討していたとは言い難い。

(2)「聞き合いメモ」については、手立てが無かったため、児童は聞き合いメモに友達の考えを記入していたが、「聞く」ことを意識しながら活動していたとは言い難い。

IV 授業改善

これまでに、児童が他者の言葉を否定せずにしっかり「聞く」ための2つの手立てについて反省を行ってきた。どちらの手立ても取り入れて授業を行うことができたものの、それらが児童の「聞く」に貢献できたかは、評価し難い。そのため、児童が「聞く」ことを促すための2つの手立てには、補助の役割となる教師の丁寧な支援が不十分だったことを指摘した。本章では、『聞く』ことを促す発問と「聞き合いメモ」を生かすため、前章で整理した反省に基づき、考え得る改善を述べたい。

(1)『聞く』ことを促す発問については、ただ提示するだけでは、児童が互いに出し合った一つ一つの言葉に、しっかり向き合って検討することができない。たとえば、授業映像を振り返ると、授業者は、児童の発言に対して、「なるほどね」の言葉や復唱の応答が中心だった。このような授業者の曖昧な応答が続き、児童は互いの考えを共有したり詳しく聞いたりすることができないまま、『聞く』ことを促す発問に移っている。そのため、発問そのものを生かすためには、児童が発問の意味理解に戸惑うことなく考え始めることができるような、手立てが必要である。そこで、資料の読み聞かせと、その後の資料の要点整理、問題意識を持つ段階(4つのパートの①の部分)から、丁寧に児童の言葉に応答しておかなければならないと判断した。具体的な改善として、読み聞かせや資料の要点整理には、児童のペースに合わせたり、文カードを使用したりして、一緒に確認しながら進めておく。それが、児童にとって本時の話題を掴みやすくするのではないか。また、児童が安心して自分の考えを発言することができるためには、教師が児童の言葉に対して理由を聞いたり、他の考えとの違いを言語化したりするなどの丁寧な応答を心がけておく。児童が互いに出し合った一つ一つの言葉に、しっかり向き合って検討することが『聞く』ことを促す発問の目標だが、教師が児童の言葉に対して、丁寧な応答を心がけることは、それを支えるものになる。

(2)「聞き合いメモ」は、ただ手元にあるだけでは、児童に「聞く」ことを意識させることはできず、ただ記入欄に友達の文章を書き写すだけになっていた。または、交換して読み合うだけになっていた。そのため、「聞く」ことを意識できるようにするためには、「聞き合いメモ」のコンセプトを説明して、児童自身が「聞く」ことが大切だと知る必要がある。今回は、それが抜け落ちていたため、児童は本実践がねらっている使い方をしなかったと言える。児童自身が「聞く」ことが大切だと知れるような説明をすることが、「聞き合いメモ」を生かす手立てとならないか。児童が「聞く」ことが大切であることを知るためには、2つの方法が考えられる。直接、児童に「聞く」大切さを伝える方法と、直接でない言葉によ

って児童に「聞く」ことが大切だと思わせる方法である。しかし、本報告において実際にどちらが改善として適当かを明確に述べることは難しい。とはいえ、他者の言葉を否定したり、自分の発言だけに満足したりする児童にとって、何らかの方法で、「聞く」ことが大切だと知ることができるような説明は必要である。本実践の「聞き合いメモ」は、児童が他者の言葉を否定・無視することなく、とりわけ意識してしっかり「聞く」ことを目標としていた。本改善策は、「聞き合いメモ」の目標を支える手立てになるはずである。

V 結語

本実践報告では、児童の「『聞く』ことを促す発問」と、「聞き合いメモ」を取り入れた授業を話題にし、授業実践のコンセプトや反省・改善について、とりわけ「『聞く』ことを促す発問」と「聞き合いメモ」に焦点を当てて、報告してきた。

ここで、報告の全体を振り返っておく。授業計画には、他者の言葉を否定したり、自分の発言に満足したりする A 小学校の児童の実態に合わせて、児童が意識しなくても自然と他者の言葉に向き合えるような「『聞く』ことを促す発問」と、「聞く」ことを意識できるための「聞き合いメモ」について解説した。実際には、本報告が目指すような聞き方を、児童ができたとは言い難い。授業の反省では、両者の手立てそのものに力が無かったわけではなく、それを生かすための、つまり手立てを支えるための教師の支援が足りなかったことが原因であると指摘した。改善は、(1) 児童が一つ一つの他者の言葉と向き合う発問にするべく、児童の言葉への応答に配慮する必要があること、(2) 児童が「聞く」ことを意識できるような「聞き合いメモ」の目的や使い方について説明しておくこと、の 2 点を整理した。「『聞く』ことを促す発問」と「聞き合いメモ」を使用して、児童が他者の言葉を否定することなく向き合えるようにしようとするならば、さらに、それを支える教師の手立ても大切にしなければならない。ここに、本報告の問題関心に対する糸口が見える。

まとめに代えて、今後の授業実践の方向について述べておく。本報告では、「『聞く』ことを促す発問」と「聞き合いメモ」についての評価まで述べることはできなかったが、それらを教師の丁寧な配慮によって、生かし得る。そのため、改善を踏まえて再度授業を試みる必要がある。また、本授業においては、授業の前後で連想調査による授業評価も試みたが、児童が「聞く」ことを促す 2 つの手立てが機能しなかったため、本報告ではその結果を取り上げていない。連想調査による授業評価は、改善後の実践に譲ることとしたい。

引用文献

鷺田清一、「聞く」こと力、1999、阪急コミュニケーションズ
名越早苗、「道徳的実践力を高め、道徳的実践を促す道徳教育の展開—対話による道徳の時間の指導の工夫を通して—」、2005、広島県立教育センター研究報告
東京書籍株式会社、「道徳 6 明日をめざして」、2011