

Marceli Olma

Argumentacja w języku dziecka w wieku przedszkolnym

Szkic niniejszy nawiązuje do ogłoszonych drukiem publikacji poświęconych rozwojowi językowemu jednego tylko dziecka¹, powiela częściowo wykorzystaną w nich metodę cytowania jego wypowiedzi², niekiedy odwołując się nawet do tych samych przykładów. Poddane zostały one tutaj oglądowi z punktu widzenia gramatyki interakcji werbalnej, teorii aktów mowy, a zwłaszcza teorii argumentacji, wokół której ogniskują się teksty składające się na zawartość treściową obecnego tomu.

Dzięki pracom psychologów i lingwistów znany jest już porządek przyswajania przez dziecko w jego rozwoju ontogenetycznym kolejnych kategorii gramatycznych i związanych z nimi kategorii semantycznych oraz pragmatycznych języka ojczystego. Nie przestają jednak intrygować sposoby i środki językowe, z których korzystają najmłodszy użytkownicy polszczyzny, dowodząc słuszności własnych racji czy przekonań lub domagając się od dorosłych wyjaśnień dotyczących zjawisk otaczającego świata. Analiza zaprezentowanych dalej wypowiedzi dziecięcych wchodzących najczęściej w skład krótkich dialogów uwzględniać powinna nie tylko przemienność ról nadawczo-odbiorczych w trakcie codziennych rodzinnych kontaktów, ale respektować musi złożony nierzadko kontekst sytuacyjny i poznawczą aktywność dziecka w procesie akwizycji mowy, wreszcie ewoluujący poziom jego językowej kompetencji. Wydaje się, że można pominąć w tym miejscu szczegółowe rozważania na temat charakterystycznych dla prezentowanego idiolektu osobliwych form

¹ Zob. M. Olma, *Rozwój niektórych kategorii fleksyjnych rzeczownika i czasownika u dziecka w wieku do lat 5 (Cz. I. Fleksja imienna)*, „Poradnik Językowy” 2007, z. 8, s. 80–92; oraz *Rozwój niektórych kategorii fleksyjnych rzeczownika i czasownika u dziecka w wieku do lat 5 (Cz. II. Fleksja werbalna)*, „Poradnik Językowy” 2007, z. 9, s. 60–71. Zob. także: *idem*, *Problematyka redundancji i relewancji w idiolektcie dziecka w wieku przedszkolnym*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica”, t. 2, red. J. Ozdzyński, T. Rittel, Kraków 2008, s. 191–221.

² Zmiany wprowadzone w stosunku do wymienionych publikacji dotyczą zastosowania uproszczonego zapisu fonetycznego wypowiedzi dziecięcych oraz wprowadzenia numeracji każdego monologu / dialogu. Oznaczenia cyfrowe umieszczone w nawiasie po cytacie lub w obrębie wprowadzenia nakreślającego kontekst sytuacyjny dialogu wskazują na wiek dziecka (rok, miesiąc).

gramatycznych i leksykalnych. Były one przedmiotem naukowych zainteresowań autora we wspomnianych już pracach.

Zgodnie z ujęciami funkcjonalnymi rozwój mowy człowieka jest determinowany jego potrzebami komunikacyjnymi, przebiega równoległe z procesem socjalizacji, który dokonuje się między innymi za pośrednictwem języka³. Dziecko, zdobywając nieustannie wiedzę o sobie i świecie, uczy się ról społecznych wynikających z przynależności do różnych zbiorowości (rodziny, grup rówieśniczych). Podlegając środowiskowym prawom, obowiązkom i przywilejom, dąży również do zaznaczenia własnej odrębności, wyartykułowania swojego zdania. Chce więc, podobnie jak pozostali mówiący, realizować za pomocą języka zróżnicowane cele pragmatyczne: okazywać emocje, wyrażać wolę, opisywać rzeczywistość, dostrzegając oraz nazywając obiekty, zdarzenia i zależności pomiędzy nimi. Z drugiej strony żywo reaguje na zachowania innych, domagając się od nich wyjaśnień czy konfrontując swoją wiedzę z pouczeniami najbliższych. Ponieważ jednak poziom rozwoju myślenia pomiędzy 1. a 3. rokiem życia zasadniczo przewyższa poziom rozwoju języka⁴, używane naówczas przez dziecko formy wyrazowe i konstrukcje składniowe nie oddają w pełni skomplikowanych procesów wnioskowania i argumentowania. Niezmiennie jednak dowodzą kojarzenia pewnych faktów, zjawisk czy sytuacji i posługiwania się coraz bardziej przemyślanymi oraz kontekstowo adekwatnymi wypowiedziami.

Sygnalizowane próby daje się zaobserwować już we wczesnym, monologowym okresie rozwoju mowy⁵ dziecka, którego idiolekt stanowi podstawę obecnej analizy. Występujące w poniższych wypowiedziach czasowniki modalne sygnalizują konieczność⁶ lub zakaz, brak im dodatkowego uzasadnienia.

(1) Widząc przygotowania do karmienia, dziecko (1.10.20) komentuje:

Mlečko pić ćeba!

(2) Wypędzając kota na zewnątrz przez uchylone drzwi, dziecko (1.10.25) tłumaczy swoje postępowanie:

Śikać, musi iś śikać!

³ Por. np. D. Hymes, *On Communicative Competence*, [w:] *Sociolinguistics*, red. J.B. Pride, J. Holmes, Harmondsworth 1972, s. 269–293; *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa 1980 (tu zwłaszcza: M.A.K. Halliday, *Uczenie się znać*, s. 514–556); S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 2003.

⁴ L.S. Wygotski, *Myślenie i mowa*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Warszawa 1989, za: J. Porayski-Pomsta, *Umiejętności komunikacyjne i językowe dzieci w wieku przedszkolnym. Wybór tekstów rozmów z dziećmi*, Warszawa 1993, s. 19.

⁵ Propozycje periodyzacji rozwoju mowy dziecka znaleźć można zarówno w literaturze obcojęzycznej (np. J. Aitchison, *The Articulate Mammal. An Introduction to Psycholinguistics*, London 1976; przekład polski autorstwa M. Czarneckiej, *Szak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki*, Warszawa 1991), jak i rodzimej (por. przywoływane dalej prace L. Kaczmarka, P. Smoczyńskiego, M. Zarębiny, M. Kielar-Turskiej i in.).

⁶ O różnych typach modalności pisały m.in.: A. Wierzbicka (*eadem*, *Dociekania semantyczne*, Wrocław 1969, s. 17) oraz B. Boniecka (m.in. *O pojęciu modalności (przegląd problemów badawczych)*, „Język Polski”, t. 56: 1976, z. 2, s. 99–110; *Wykład o modalności*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, t. 17: 1999, s. 7–29).

(3) Słyszając głosy sprzeczących się rodziców, córka (2.0.28) mówi:

Tatku kśiści, cholela nie wolno mówić!

Podobnej jednoznaczności brakuje wypowiedzi, w której albo czasownik modalny uległ elipsie, albo bezokolicznik pełni funkcję rozkaznikowej formy *umyj*:

(4) Patrząc na swoje ubrudzone w czasie zrywania kwiatków ręce, dziecko (2.1.3) mówi:

Malowana jeŝtem, napisana na lońckach, popać tatku, umić! [trzeba?]

W przytoczonych przykładach widać odwzorowanie sformułowań używanych w podobnych sytuacjach przez osoby dorosłe. Nawet jeśli są to konstrukcje tylko przez dziecko odtwarzane z pamięci, to nasuwają przypuszczenie, iż zdaje sobie ono sprawę z potrzeby uzasadnienia własnych działań lub dokonania krytycznej oceny czyjejs niekulturalnej wypowiedzi.

Struktury argumentacyjne motywujące jakieś posunięcia czy niektóre działania mowne trafiają się rzadziej w wypowiedziach narracyjnych niż dyrektywnych, których celem jest sterowanie zachowaniami innych⁷. W rozwoju ontogenetycznym człowieka akty żądań pojawiają się bardzo wcześnie wraz z opanowaniem trybu rozkazującego, wyprzedzając umiejętności budowania zdań oznajmujących, wymagających przyjęcia postawy relacjonującej, obiektywnej⁸. Zarówno jedno, jak i drugie w pierwszych latach życia dziecka są jednak nieporadne ze względu na niski poziom jego kompetencji składniowej, którą cechuje obecność połączeń bezspójnikowych w miejsce oczekiwanych spójnikowych, np.:

(5) Dziecko (1.11.19) niepotrafiące samodzielnie podnieść pudełka z zabawkami zwraca się do ojca:

Tatku, śipko [pomóz, bo] nie da się pudełko! [podnieść]

(6) Nie umiejąc zejść z kuchennej ławy, dziecko (2.1.2) zwraca się do ojca:

Tatku, pomuś! [bo] nie umie żeś!

(7) Układając się do snu, dziecko (2.4.14) zwraca się do matki:

Tatku noga wiŝtav\wa [spod kołdry, więc] piklij go! [ja]

⁷ Szerzej na temat specyfiki i typów wypowiedzi dyrektywnych oraz literatury przedmiotu dotyczącej wskazanego zagadnienia por. M. Olma, *Argumentacja w języku familijnym / na przykładzie listów Teodory i Jana Matejków* (w niniejszym tomie).

⁸ O chronologii względnej pojawienia się dystynkcji trybu rozkazującego i oznajmującego wymagającego przyjęcia postawy relacjonującej (obiektywnej) piszą: M. Zarębina (*eadem*, *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Wrocław 1965, s. 49; *eadem*, *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci. Rozwój semantyczny. Dyskusja nad teorią Chomskiego*, wyd. 2. zmienione i poprawione, Gdańsk 1994, s. 17 i 22) oraz P. Smoczyński (*idem*, *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Łódź 1955, s. 156).

Nie wszystkie zebrane zdania poddają się tak jednoznacznej klasyfikacji jak powyżej. Brak wskaźników zespolenia utrudnia bowiem pełną interpretację używanych przez dziecko we wczesnym okresie rozwoju mowy wielu wypowiedzeń, np.:

(8) Córka (1.9.4) zwraca się do ojca z prośbą o wpuszczenie do mieszkania psa:

Pińeśe tatku pieśka, bawić!

(9) Dziecko, patrząc przez okno w kierunku nowo wykonanej bramy wjazdowej, mówi:

Tatku jobił bame, pieśek uciek!

(10) Niosąc album z uszkodzonymi przez siebie zdjęciami, dziecko (2.7.13) zwraca się do matki:

Śovaj mamuniu abumy, babcia by nićiła!

Wypowiedzenie podrzędne w (9) może być potraktowane jako zdanie okolicznikowe celu: [żeby] *pieśek* [nie] *uciek* lub przyczyny: [bo] *pieśek* [już niejednokrotnie] *uciek*. W (9) zachodzi analogiczna sytuacja: [żeby się z nim] *bawić* lub: [bo chcę się z nim] *bawić*. W ostatniej z przytoczonych tu wypowiedzi (10) widać użycie morfemu trybu przypuszczającego, można jednak dopatrywać się też tutaj załączków zdania podrzędnego okolicznikowego celu ze spójnikiem prostym *by* zamiast złożonego (*żeby*, *aby*), wprowadzającego zdefektowaną konstrukcję zaprzeczoną: *babcia* [że] *by* [nie z] *niszczyła*. W tym drugim przypadku trzeba byłoby mówić o etapie przejściowym⁹ pomiędzy okresem bezspójnikowym a spójnikowym w rozwoju kompetencji składniowej dziecka.

Użycie wskaźników zespolenia wyrażających związki logiczne oraz zależności przyczynowo-skutkowe widać dopiero około 3. roku życia dziecka, kiedy zaczyna ono w miarę sprawnie posługiwać się hipotaksą. Największą frekwencją cieszy się oczywiście spójnik *bo*, który służy autorce wypowiedzi dyrektywnych do uzasadnienia formułowanych przez siebie rozkazów i zakazów, np.:

(11) Dziecko (2.10.26) zwraca się do matki myjącej okno:

Mama! **zamknij to okno, bo stlaśnie śmieldzi!**

(12) Dziecko (2.11.24) zwraca się do dorosłego, który próbuje pozbiierać z dywanu rozrzucone literki:

Daj mi [w znaczeniu „pozwól mi”], **bo muśe poźbielać ośów!** [tzn. literki „o” jak „osa”]

(12) Córka (5.4.20) zwraca się ze zniecierpliwieniem do matki, która coś mówi w czasie, gdy dziecko recytuje wyliczankę *Jedzie marynarz...*:

⁹ Charakterystykę poszczególnych poziomów kompetencji (w tym kompetencji przybliżonej) znaleźć można w: T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, wyd. 2., Kraków 1994, s. 48–49.

Zamknijże ten dziup, bo nie mogę liczyć po marynarSKU!

(13) Dziecko (5.10.2) zwraca się do matki czytającej dynamicznym głosem jakąś bajkę:

Mama, **nie czytaj** z takim impetem, **bo mnie uszy bołą!**

Rozmowy przebiegające w mikrośrodkowisku rodzinnym ukazują proces kształtowania się kompetencji komunikacyjnej dziecka w kontaktach z dorosłymi domownikami¹⁰. Bywa ono zarówno stroną podejmującą, jak i inicjującą rozmowę. Motywowaniu podlegają nie tylko akty dyrektywne formułowane przez dziecko, ale też jego wystąpienia, za pomocą których reaguje na sądy lub zapytania osób ze swojego otoczenia. Wśród dziecięcych kwestii dialogowych zwraca uwagę pokaźna ilość przeczeń mających na celu skorygowanie błędnego (z punktu widzenia młodego rozmówcy) przekonania słuchacza. Nie mają one jednak charakteru prostych negacji wyrażanych niemal zawsze przy użyciu środków językowych (partykuły przeczącej *nie*) i kinetycznych (np. kręcenie głową, machanie ręką). Dziewczynka, zaprzeczając prawdziwości usłyszanego sądu bądź opinii lub odrzucając propozycję złożoną przez dorosłego, podaje dodatkowo niemal zawsze powody skłaniające ją do zajęcia takiego właśnie stanowiska. Tylko jeden przykład (14) użycia prostej negacji (bez podania jej uzasadnienia) wyjaśnić można tak, iż schemat realizacji negacji w formie rozwiniętej dziecko poznaje bardzo wcześnie¹¹. Drugim czynnikiem wpływającym na atrakcyjność formuły przeczącej z uzasadnieniem jest to, iż dostarczenie argumentu, który ją motywuje, pozwala na efektywne kształtowanie dyskursu, zgodnie z Grice'owskimi regułami konwersacji (maksymą ilości, jakości, stosunku i sposobu).

(14) Rozmowa córki (4.1.29) z matką, która wskazuje idącą o lasce siostrę zakonną:

M: Zobacz, idzie twoja zakonnica!

D: **To nie jest moja zakonnica!**

M: Jak to nie?

D: **Bo moja się nie podpira!**

(15) Córka (5.8.22) ogląda z ojcem w TV program przyrodniczy:

O: Popatrz, Konstancja, jakie młode sarenki! [w rzeczywistości chyba młode daniele]

D: [z pewnością w głosie] **To nie sarny, bo sarny mają pryszczki na plecach!**

¹⁰ Szczegółowe informacje o rodzajach kompetencji i ich stopniowalności znaleźć można w pracach T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej, op. cit.*, i *Metodologia lingwistyki edukacyjnej*, Kraków 1994.

¹¹ Badania przeprowadzone przez D. Keller-Cohen, K.K. Chalmer i J.E. Remler (*The Development of Discourse Negation in the Nonnative Child*, [w:] *Developmental Pragmatics*, red. E. Ochs, B.B. Schieffelin, New York 1979) dowodzą, że proces ten zachodzi pomiędzy 2. a 3. rokiem życia dziecka, gdyż „dorosły – prosząc je o podanie uzasadnienia dla ruchu przeczącego – sygnalizuje miejsce, które powinno być wypełnione przez podanie dodatkowych informacji. Gdy takie informacje nie pojawiają się, dostarcza je za dziecko, oferując mu model możliwego rozwinięcia negacji” (J. Rytel, *Pragmatyka negacji u dzieci*, [w:] *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, red. B. Bokus, M. Haman, Warszawa 1992, s. 169).

(16) Rozmowa dziecka (5.4.11) z matką w letnie niedzielne przedpołudnie:

M: Konstancja, chcesz może jeszcze lody?

D: [zaprzecza ruchem głowy] **Nie chcę, bo się już zapychnęłam!**

(17) Rozmowa dziecka (4.9.6) z ojcem obserwującym córkę układającą się do snu z pluszowym psem:

O: A ty długo będziesz jeszcze spała z tym psem?

D: Nie wiem... [wzrusza ramionami]

O: E, przecież on ma pchły!

D: **On nie ma pchłów, bo jest nieprawdziwy!**

(18) Rozmowa dziecka (4.3.21) z matką, wskazującą pluszowego psa, który spadł z łóżka:

M: Przytul tego pieska, patrz, jak on płacze!

D: **Psy szczekają, nie płakają!**

Wszystko wskazuje na to, że nieobca jest mówiącej funkcja pragmatyczna operatora *przecież*, blokującego weryfikację i sugerującego, że przekazana informacja jako znana obydwu interlokutorom nie może być podana w wątpliwość¹².

(19) Rozmowa matki z dzieckiem (2.11.10), które próbuje nożyczkami do zabawy ciąć kartkę papieru:

D: Jak ja nie ucione, to mi pożycisz inne nożycki, dobla?

M: Nie, bo się utniesz!

D: Płośe!

M: Utniesz sobie palec i będzie się lała krew!

D: **Ja pśećeś nie mam klewy!**

Nieco inny typ struktur argumentacyjnych reprezentują zdania ze spójnikiem przeciwstawnym *ale*, który zdaje się wskazywać, że mówiąca przyjmuje do wiadomości propozycję, przestrożę czy dezaprobatę partnera dialogu, nie kwestionując ich słuszności, zgłasza jednak swoje rozterki lub pragnie uspokoić dorosłego:

(20) Po powrocie z przedszkola córka (5.6.11) razem z ojcem odrabia domowe zadanie. Pod cyfrą 1 trzeba narysować jakiś jeden, dowolny desygnat. Dziecko odrzuca kolejne pomysły ojca:

D: No a ja co mam narysować?

O: Wymyśl coś, na przykład jabłko!

D: E, nie... to jest głupie!

O: No to kwiatek?

D: Wszystkie dziewczyny rysują kwiatki!

O: To może narysujesz przedszkole?

D: **Ale jest dużo przedszkolów!**

¹² A. Awdiejew, *Gramatyka interakcji werbalnej*, Kraków 2007, s. 143.

(21) Przed wyjściem na spacer córka (4.11.20) rozmawia z ojcem:

O: A tobie nie będzie chłodno w samej koszulce?

D: **Może się będę trochę trząsała, ale to nic**, chodźmy!

(22) Rozmowa ojca z dzieckiem (2.11.9) jedzącym czekoladkę:

O: Zobacz, jak się ubrudziłaś...

D: **Ale to nic, mama wypla!**

Ostatnie z przytoczonych w poniższej wypowiedzi zdanie składowe pomimo użycia spójnika *ale* nie jest typowym zdaniem współrzędnym przeciwstawnym, lecz jego skrajnie zredukowaną wersją w połączeniu ze zdaniem przyczynowym:

(23) Rozmowa ojca z córką (5.10.7) oglądającą w TV film o Kubusiu Puchatku i jego przyjaciółach:

O: Co oni się tak cieszą?

D: Bo się wszyscy spotkali!

O: A to czemu miś był przedtem taki smutny?

D: Bo myślał, że prosiaczek z tygrysiem się utopili, **ale** [się mylili, bo] **oni byli w pieniu** [spróchniałego drzewa].

Przytoczone dialogi pokazują, iż obserwowane dziecko posługuje się niemal bezwyjątkowo negacjami rozwiniętymi, uzasadnienie odmiennego zdania w stosunku do opinii / propozycji interlokutora zawarte jest najczęściej w zdaniu podrzędnym przyczynowym w stosunku do zaprzeczenia. Widać więc, iż dorosły nie musi przy pomocy odrębnej wypowiedzi domagać się wyjaśnienia otrzymanej odmowy, argumenty dziecka są praktycznie niepodważalne. Ich źródłem, w zależności od poruszanego tematu, jest wiedza potoczna o otaczającej rzeczywistości lub rzadziej wiedza naiwna, typowa dla wieku przedszkolnego, który charakteryzuje myślenie konkretno-obrazowe i doświadczenie empiryczne (dziecko jeszcze się nie skaleczyło – nie zna widoku własnej krwi; zna z autopsji tylko swoje przedszkole, wie o istnieniu innych). Zupełnie inną kwestią pozostaje to, iż liczne próby infantylizowania kontaktów językowych z rozwijającym się szybko dzieckiem spotykają się z jego natychmiastowym sprzeciwem, co każe dorosłym uwzględniać komunikacyjne i poznawcze potrzeby coraz bardziej wymagającego młodego rozmówcy.

Dążąc do wyrównania asymetrii wiedzy¹³, to jest zaspokojenia własnej ciekawości i podzielenia się swoją wiedzą z innymi, młody użytkownik języka polskiego nierzadko sam zadaje różnego typu pytania¹⁴. Szczególnie skutecznym sposobem zwrócenia uwagi na siebie oraz nawiązania i utrzymania kontaktu z rozmówcą są pytania koncepcyjne (ze spójnikiem pytajnym *dlaczego / czemu, jak*). Inicjując dłuższą wymianę zdań, eliminują one z natury typową dla alternatywy, zdawkową

¹³ Zob. np. J. Warchała, *Dialog potoczny a tekst*, Katowice 1991.

¹⁴ Klasyfikację typów pytań i ich szczegółowych funkcji znaleźć można w pracach B. Bonieckiej (zwłaszcza w: *eadem, Pragmatyczne aspekty wypowiedzi dziecięcych*, Lublin 1995, s. 69–129) oraz w artykule M. Ligęzy, *Rola pytań dzieci 3–6-letnich w inicjowaniu i podtrzymywaniu rozmowy z dorosłym*, [w:] *Z badań nad kompetencją...*, *op. cit.*, s. 181–201.

odpowieź *tak / nie*. Dzięki nim rozmowa przeradza się łatwo w dialog konwersacyjny dający możliwość szerszego ujmowania zjawisk i problemów, swobodnego dzielenia się własnymi przmyśleniami czy uwagami. Zarówno dziecięce pytania o rozstrzygnięcie (24), jak i pytania o uzupełnienie (25, 26) wsparte odpowiednią intonacją i ewentualnie zwrotem adresatywnym w wołacz (lub w tożsamym funkcyjnie z nim mianowniku) budzą niekiedy zdumienie dorosłego. Reagując pytaniem na pytanie młodego rozmówcy, domaga się on wyjaśnienia bądź wskazania źródeł, skąd pochodzi nowa wiedza okazującego ciekawość dziecka, które w tej sytuacji formułuje uzasadnienia, podaje argumenty potwierdzające słuszność własnych podejrzeń i obserwacji:

(24) Po powrocie od babci córka (4.10.9) zwraca się z pytaniem do matki:

D: Mama, **wiesz że babcia ma wyciągane zęby?**

M: A skąd wiesz?

D: **Bo mi pokazywała!**

(25) Wieczorem, w przeddzień wyjścia matki-nauczycielki do pracy, dziecko (3.11.13) pyta:

D: Mama, **dlaczego jak idziesz do szkoły, to jesteś zadowolona, a kiedy wracasz to nie?**

M: Jak to nie, skąd wiesz?

D: **Bo krzyczysz i złościsz się na nas z tatą!**

(26) Rozmowa dziecka (4.8.16) z ojcem:

D: Tatku, **czemu masz taką minę?** [pokazując naburmuszoną minę]

O: E nie, zdaje ci się!

D: **Bo ja byłem u ciebie w pokoju**, jak się uczyłeś na łóżku, **i się nie odzywałeś...**

O: Wiem, widziałem cię i machałem do ciebie!

D: E tam, takie machanie, to do kitu, do kszanu znaczy się!

Użycie w celach perswazyjnych nieporównanie bardziej skomplikowanych struktur widać w wypowiedziach ze spójnikiem *jak* (zamiast *jeśli*), wprowadzającym zdania warunkowe (implikację). Z jego pomocą w dialogu (19) mówiąca na wypadek niepowodzenia własnych działań pragnie zapewnić sobie zawczasu skuteczną pomoc dorosłego, projektuje jego aktywność (użycie formy futurum prostego wsparte przysłówkiem *dobla* z intonacją pytajną):

Jak ja nie ucione, to mi pożyć ino nożyćki, dobla?

Druga wypowiedź w sposób pośredni sygnalizuje, że dziecko (3.9.1) nie ma ochoty na zjedzenie porannego posiłku; „argumentem”, którym się ono posługuje, jest fakt wcześniejszego obejrzenia książki kucharskiej z fotografiami dań, ryb, owoców itp.:

(27) Mama, jak się obejrzy taką książkę, to już śniadania nie trzeba jeść?

Trzecia wypowiedź wspomnianego typu podobnie jak poprzednia dotyczy spożywania posiłków, jest również pośrednim aktem mowy, przy pomocy którego dziecko (4.7.2) informuje rodziców przygotowujących obiad, iż jest głodne i oczekuje z niecierpliwością na jego podanie:

(28) Jakbym zjadła taką rybkę [patrząc na smażącą się na patelni rybę], tobym była taka nażarona [nażarta, najedzona], a wy?

Przywołany poniżej dialog zrodził się w sytuacji konfliktowej (rozbieżność pomiędzy oczekiwaniami młodego interlokutora a możliwościami dorosłego). Kiedy zgłoszona przez dziecko prośba natrafia na umotywowany opór, posługuje się ono wypowiedzeniem podrzędnym warunkowym ze spójnikiem *jakbyś* (zamiast *gdybyś*). W celach perswazyjnych zdanie nadrzędne zostaje dodatkowo poprzedzone spójnikiem przeciwstawnym *a* i zaimkiem osobowym *ja*. Tego typu konstrukcja nosi znamiona niemożliwej do zrealizowania obietnicy, do wyrażania której służy w polszczyźnie tryb warunkowy nierzeczywisty¹⁵. Trudno się dziwić, że pięcioletnie dziecko takiej konstrukcji nie zna:

(29) Rozmowa matki przekomarzającej się z dzieckiem (4.10.9), które trzyma dużego pluszowego psa i domaga się wzięcia na ręce:

D: No weź, mama!

M: Nie dam rady, jesteś za ciężka...

D: **A ja bym cię nosiła na rękach, jakbyś była psem oczywiście!**

M: Już to widzę! [ze śmiechem]

Wśród wypowiedzi nakłaniających wskazać można także propozycje zakładające równość ról interakcyjnych¹⁶. W wypadku komunikacji dziecka z rodzicami chodzi raczej o wspólne wykonywanie niektórych czynności niż o pozostawienie dorosłym swobody w podejmowaniu określonych działań¹⁷.

W (30) i (31) zwracają uwagę swoiste strategie negocjacyjne podejmowane przez dziecko w celu zrealizowania założonych planów. Jego pytania, których celem jest zasygnalizowanie dorosłemu potrzeby fizjologicznej bądź chęci wspólnej zabawy na śniegu, mają charakter pośrednich aktów mowy (ponagleń, próśb). Reakcje ojca odczytującego ukryte zamiary młodej rozmówczyni w sposób niezgodny z jej oczekiwaniami prowokują ją do dalszych działań słownych. Toczący się dialog zmierza sukcesywnie do ujawnienia rzeczywistych intencji dziecka niezrażonego brakiem woli współpracy ze strony rodzica. Konsekwencją, upór i jasno wytyczony cel rozmowy wspólny z unikaniem formuł dyrektywnych są, jak widać, gwarancją skutecznego aktu komunikacji:

¹⁵ *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, red. S. Urbańczyk, t. 2: *Morfologia*, red. R. Grzegorzczkowska, R. Laskowski, H. Wróbel, Warszawa 1984, s. 134–135.

¹⁶ A. Awdiejew, *Gramatyka interakcji werbalnej*, op. cit., s. 65.

¹⁷ Trudno w zachowaniach dziecka przedszkolnego dopatrywać się świadomego kształtowania wypowiedzi w ten sposób, aby stwarzała ona wrażenie wolności, która pobudza do rozstrzygnięcia, decyzji i do założonego przez młodego nadawcę aktu działania ze strony adresata (por. K. Pisarkowa, *Argumentacja w języku naturalnym*, „Polonica”, t. 3: 1977, s. 88).

(30) Rozmowa dziecka (3.11.24) z ojcem, w łóżku, wcześniej rano:

- D: [pochyla się nad budzącym się ojcem] Tatku, śpisz?
 O: Uhm...
 D: [ciągnąc ojca za włosy w celu całkowitego wybudzenia go ze snu] Co ci się śniło?
 O: ... Śpijże jeszcze, patrz, jak ciemno...
 D: Ale co ci się śniło, tatku?
 O: Nie wiem... nic... a tobie?
 D: No, mnie się śniło, że się zesikałam, jak była u nas ciocia Ania...
 O: [budząc się całkowicie] To teraz też ci się chce?
 D: No, strasznie!
 O: [biegnie z dzieckiem na rękę do łazienki]

(31) Rozmowa dziecka (4.10.0) z ojcem w zimowe niedzielne przedpołudnie:

- D: Tatku, pójdziemy na sanki?
 O: A musimy teraz?
 D: Nie, ale potem mam bajkę o Kubusiu [Puchatku].
 O: A nie wolałabyś iść z mamą?
 D: Ja chciałam iść z wami razem...
 O: No dobrze, zaczynajcie się ubierać i zaraz pójdziemy wszyscy!

Z kolei w rozumowaniu dziecka w (32) i (33) istotne jest przeniesienie pewnych prawidłowości ze świata ludzi na świat zwierząt (sobotnie porządki, nieumiejętność pływania mogąca się stać przyczyną śmierci), co jest źródłem sytuacyjnego komizmu, z którego młody użytkownik polszczyzny nie zdaje sobie sprawy. Widać jednak, że mówiąca dąży do uzgodnienia swojego działania z wolą dorosłego, mianując go współwykonawcą swoich czynności (użycie 1. os. lm.)¹⁸:

(32) Rozmowa dziecka (5.3.13) z ojcem, w sobotnie przedpołudnie, w czasie gdy w domu dorośli robią cotygodniowe porządki:

- D: Tata, chodź szybko na pole!
 O: Co się stało?
 D: [po wyjściu przed dom] Widzisz?
 O: No widzę, mrówki noszą piasek pod kamienie...
 D: I co tam robią?
 O: Nie wiem, chyba mają tam swój dom!
 D: [przybiega z konewką pełną wody] **Należymy im wody?**
 O: Ale po co? [ze zdziwieniem]
 D: Żeby miały więcej sprzątanania!

¹⁸ Na temat kategorii osoby istnieje fundamentalna praca T. Rittel, w której autorka omawia inkluzywność jako specyficzny sposób połączenia kategorii osoby z kategorią liczby, niemający analogii w *singularis* (*eadem, Kategoria osoby w polskim zdaniu*, Warszawa – Kraków 1985, s. 299). W jednym z licznych artykułów podejmujących analizę wypowiedzi dziecięcych T. Rittel pokazała rozwój kategorii osoby w mowie dzieci (*eadem, Osoba gramatyczna w nabywaniu i kształceniu języka*, „Poradnik Językowy” 1987, z. 8, s. 626–633).

(33) Rozmowa ojca z dzieckiem (5.6.29), które pokazuje pełną wody miskę psa:

D: Patrz, tatku!

O: Na co?

D: Pszczoły...

O: Aha, pszczoły wpadły do wody...

D: No, dwie się utopiły, a jedna nauczyła się pływać! **Wylejemy ją?**

O: [z rozbawieniem] A chce ci się przynieść świeżej?

D: No, bo Aju [dziecko tak nazywa swojego psa] nie może pić brudnej!

Na umiejętność logicznego łączenia faktów i zjawisk językowych („generowania reguł gramatycznych” wg Noama Chomskiego) przez dziecko w wieku przedszkolnym wskazują wreszcie jego wypowiedzi o charakterze metatekstowym. W idiolektie obserwowanej dziewczynki zwraca uwagę pokaźna liczba neologizmów słowotwórczych zbudowanych i użytych zgodnie z zasadami morfologicznymi polszczyzny¹⁹. Ich pojawienie się w rozmowie z dorosłym może się stać przyczyną nieporozumień, tym jednak mówiąca skutecznie zapobiega, dowodząc „słuszności” wykorzystania takiej, a nie innej formacji. W obydwu spośród przytoczonych wypowiedzi mówiąca przedstawia motywację słowotwórczą czasowników prefiksalnych *okurczyć* i *zakogutać*, nawiązujących do analogicznych derywatów typu *zaszcześcić*, *zamiauczyć*, *zabeczyć* oraz *ocielić*, *oźrebić*, *oszczenić*. Dla dziecka kategoriałność formacji wspomnianego typu nie podlega dyskusji, na co wskazuje dodatkowo użycie w pozycji inicjalnej wypowiedzi argumentacyjnej partykuły ekspresywnej *no*. Pełni ona funkcję perswazyjną – ma służyć przekonaniu wyrażającego swe niezrozumienie rozmówcy, może też implikować zniecierpliwienie wobec osoby dorosłej, nienadążającej za językową kreatywnością dziecka:

(34) Rozmowa dziecka (4.2.29) z ojcem prowadzona w sypialni:

O: Konstancja, proszę już spać, mama tu zaraz do ciebie przyjdzie!

D: Ale tatku pamiętaj: lano, jak sześć lazy zakogutam, to zalas przyjdź do mnie!

K: A jak to zakogutasz?

D: **No wiesz: ku-ku-ly-ku!**

(35) Rozmowa matki z dzieckiem (4.9.4) które powróciło od babci:

D: Mama, czy wiesz, że kura się u babci **okurczyła**?

M: Co zrobiła? [z wielkim zdziwieniem]

D: [gest dezaprobaty okazany wzrokiem i ruchem głowy] **No okurczyła! To znaczy, ma małe kurczątko!**

O wzrastającej świadomości lingwistycznej obserwowanego dziecka przekonują też wypowiedzi, w których poddaje ono normatywnej ocenie sformułowania używane przez dorosłych:

¹⁹ Szerzej na ten temat pisze autor niniejszego szkicu w swoim artykule: *Problematyka redundancji...*, op. cit., s. 210-215.

(36) Rozmowa matki z dzieckiem (5.7.2), wieczorem, w łóżku:

M: No już śpimy.

D: Dobra...

M: Ale Konstancja, weź to kolano z moich pleców!

D: **Nie mówi się pleców, tylko plec!**

(37) Rozmowa dziecka (5.9.14) z matką przed kolacją:

M: A do tej bułeczki co ci zrobić do picia?

D: Nie wiem...

M: To może herbaty z mlekiem?

D: **Bawarki się mówi, zapomniałaś?** [z ironią w głosie]

M: Już nie bądź taka mądra!

(38) Dziecko (2.10.22) pokazuje ojcu wybrane przez siebie z koszyka jabłko:

D: Mogę takiego sobie wybierzność i dam mamie?!

O: Pewnie, ale najpierw umyjemy... [po umyciu jabłka] Masz! wytrzesz je?

D: **Jego, nie je!**

Brakuje tu co prawda uzasadnienia słuszności zaproponowanych form, ale prześledzenie toku rozumowania dziewczynki nie wydaje się trudne. Odmiana rzeczowników z grupy *pluralia tantum* nie należy bowiem do przejrzystych²⁰, rzeczownik *plecy* został przez nią potraktowany jak *nożyczki, sanie, skrzypce, urodziny*, mające w dopełniaczu lm. końcówkę zerową. Zastąpienie frazy z przyimkiem (*kawa z mlekiem*) jednowyrazowym ekwiwalentem o niejasnej dla dziecka motywacji, ale nieskomplikowanym pod względem budowy morfologicznej (*bawarka*) daje możliwość popisania się elokwencją i zawstydzenia dorosłego, który zostaje postawiony w pozycji osoby pouczanej. Służy temu użycie w funkcji reguły poprawnościowej bezosobowej konstrukcji (*nie*)*mówi się*, która jest kalką instrukcji udzielanych dziecku przez rodziców, opiekunów, nauczycieli. Co zaś do fleksji zaimków rodzaju nijakiego, to stosunkowo niewielka frekwencja neutrów w polszczyźnie oraz hominimiam zaimka 3. os. lp. rodzaju nijakiego z formą osobową czasownika *jeść* (wchodzącego w skład definicji kognitywnej rzeczownika *jabłko*) skłoniły dziecko do wyboru jednoznacznej formy typowej dla rodzaju męskiego (*jego* zamiast *je*).

Pomimo skoncentrowania uwagi na idiolekcie jednego tylko dziecka można zakładać, że wiele odnotowanych prawidłowości ma charakter ogólnorozwojowy²¹. Widać bowiem, iż początkowo krótkie, monologowe wypowiedzi dziecka sukcesywnie ustępują miejsca sekwencjom dialogowym najściślej związanym z kontekstem sytuacyjnym (z wiedzą indeksalną), by stopniowo odsyłać do świata wspólnych przeżyć, doświadczeń, wspomnień czy projektów na przyszłość²². Wraz

²⁰ K. Kowalik, *Polskie pluralia tantum w słowniku i gramatyce (próba charakterystyki fleksyjnej)*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica”, t. 1: 2002, red. L. Bednarczuk, M. Mączyński, T. Szymański, s. 143–154.

²¹ Zgodny zresztą z modelem progresywnym kompetencji językowej (zob. szczegóły w: T. Rittel, *Metodologia...*, *op. cit.*, s. 46 i nast.).

²² Wg badań psychologów zdolność do prowadzenia dialogu osiąga dziecko dopiero w wieku przedszkolnym, przewyżczając stopniowo postawę egocentryczną, utrudniającą

z wpływającym czasem oraz wzrastającą sprawnością porozumiewania się najmłodszy użytkownicy polszczyzny sięgają po coraz bardziej zróżnicowane środki językowe i metody służące przekonywaniu, wnioskowaniu i argumentowaniu. Chronologia bezwzględna pojawienia się kolejnych konstrukcji wspomnianego typu i stopień ich komplikacji zależne są nie tylko od czynników psychofizycznych, ale przede wszystkim od determinant środowiskowych – częstotliwości i jakości kontaktów językowych dziecka z osobami z najbliższego otoczenia²³. Niezbyt częste kontakty badanej dziewczynki z rówieśnikami i późne rozpoczęcie uczęszczania przez nią do przedszkola (w wieku 5,5 roku), na koniec – wychowywanie dziecka niemal wyłącznie przez rodziców humanistów, znalazły odzwierciedlenie w licznych i zróżnicowanych strukturach argumentacyjnych (zdania współrzędne przeciwstawne i wynikowe, podrzędne przyczynowe, celowe i warunkowe, użycie trybu przypuszczającego i pośrednich aktów mowy w funkcji perswazyjnej). Odwołują się one do autopsji, to jest poznania zmysłowego, mikroświata wspólnych dla rozmówców doświadczeń i przeżyć. Brak za to motywacji trywialnych, przykładów nieuzasadnionego dziecięcego uporu czy kategorycznego i bezrefleksyjnego odrzucania tłumaczeń, opinii lub obaw zgłaszanych przez dorosłych. Nierzadko używane czasowniki woliatywne (*trzeba, muszę, chcę / nie chcę*) i konstrukcje bezosobowe ([*nie*] *mówi się*) świadczą o żywotnej potrzebie wyrażania modalności konieczności. Trudna do zrekonstruowania i oddania za pomocą pisma intonacja wsparta odpowiednimi środkami leksykalnymi (*może, przecież, oczywiście, no, no wiesz, eee tam*) i zachowaniami pozawerbalnymi pozwala dziecku na okazywanie innych typów modalności: przypuszczenia, pewności, przekonania, dezaprobaty, ironii, itp.²⁴. Niewątpliwą satysfakcją mówiąca czerpie z sytuacji, kiedy może sama przyjąć postawę objaśniającą lub korygującą wypowiedzi innych, czemu sprzyja partnerski model wychowywania dziecka oraz atmosfera rodzinnego domu i rozmów, w których problematyka edukacji, kultury i poprawności językowej jest na porządku dziennym.

Sygnalizowane umiejętności są nierozzerwalnie związane z chronologią akwizycji podstaw systemu językowego, zwłaszcza z opanowywaniem gramatycznej kategorii czasu i trybu na płaszczyźnie morfologicznej oraz w obrębie składni różniczenia pomiędzy parataksą i hipotaksą wraz z charakterystycznymi dla nich wskaźnikami zespolenia. Z cytowanych dialogów wspartych ustaleniami badaczy mowy dziecka zdaje się wynikać, iż stała gotowość i potrzeba motywowania własnych działań, wygłaszanych opinii, formułowanych pytań czy żądań stanowi

uwzględnienie punktu widzenia odbiorcy (M. Kielar-Turska, *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Kraków 1989).

²³ Więcej informacji na ten temat znaleźć można w publikacjach M. Kielar-Turskiej, np. *Biologiczne i środowiskowe uwarunkowania rozwoju językowego dziecka*, [w:] *Metody wspomagające rozwój mowy w różnych jego opóźnieniach*, oprac. M. Przybysz-Piwkowska, Warszawa 2002, s. 9–18. Ta sama autorka podejmuje również problem ról (i subtelnych różnic pomiędzy nimi) pełnionych przez dorosłych (zwłaszcza matki i ojców) w procesie opanowywania języka przez dziecko (*eadem*, *Język dziecka w poznaniu i interpretacji świata*, „Poradnik Językowy” 1996, z. 8, s. 28–34).

²⁴ O nacechowaniu modalnym znaków perswazyjnych mówi wyraźnie K. Pisarkowa w swoim studium poświęconym argumentacji (*eadem*, *Argumentacja...*, *op. cit.*), o związkach między modalnością a teorią aktów mowy pisze też B. Boniecka (*eadem*, *Modalność a illokucja*, „Przegląd Humanistyczny”, t. 11/12: 1984, s. 87–99).

składową część kompetencji komunikacyjnej zdobywanej w procesie socjalizacji człowieka. Korzyści wynikające z opanowania tego komponentu gwarantują płynny i skuteczny przebieg interakcji werbalnych pozwalający uczestnikom dyskursu na realizację celów praktycznych towarzyszących ich kontaktom językowym.

Bibliografia

- Aitchison J., 1976, *The Articulate Mammal. An Introduction to Psycholinguistics*, London (przeład polski autorstwa M. Czarneckiej, *Ssak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki*, Warszawa 1991).
- Awdziejew A., 2007, *Gramatyka interakcji werbalnej*, Kraków.
- Badania nad rozwojem języka dziecka*, 1980, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa.
- Boniecka B., 1976, *O pojęciu modalności (przegląd problemów badawczych)*, „Język Polski”, t. 56, z. 2, s. 99–110.
- Boniecka B., 1984, *Modalność a illokucja*, „Przegląd Humanistyczny”, t. 11/12, s. 87–99.
- Boniecka B., 1995, *Pragmatyczne aspekty wypowiedzi dziecięcych*, Lublin.
- Boniecka B., 1999a, *Lingwistyka tekstu. Teoria i praktyka*, Lublin.
- Boniecka B., 1999b, *Wykład o modalności*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, t. 17, s. 7–29.
- Grabias S., 2003, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Grzegorzczkowska R., 1989, *Językowe wykładniki intencji wypowiedzi*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, t. 42, s. 69–78.
- Halliday M.A.K., 1980, *Uczenie się znaczeń*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa, s. 514–556.
- Hymes D., 1972, *On Communicative Competence*, [w:] *Sociolinguistics*, red. J.B. Pride, J. Holmes, Harmondsworth, s. 269–293.
- Keller-Cohen K., Chalmer K.K., Remler J.E., 1979, *The Development of Discourse Negation in the Nonnative Child*, [w:] *Developmental Pragmatics*, red. E. Ochs, B.B. Schieffelin, New York.
- Kielar-Turska M., 1996, *Język dziecka w poznaniu i interpretacji świata*, „Poradnik Językowy”, z. 8, s. 28–34.
- Kielar-Turska M., 1989, *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Kraków.
- Kielar-Turska M., 2002, *Biologiczne i środowiskowe uwarunkowania rozwoju językowego dziecka*, [w:] *Metody wspomagające rozwój mowy w różnych jego opóźnieniach*, oprac. M. Przybysz-Piwkowska, Warszawa, s. 9–18.
- Kowalik K., 2002, *Polskie pluralia tantum w słowniku i gramatyce (próbą charakterystyki fleksyjnej)*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica”, t. 1, red. L. Bednarczuk, M. Mączyński, T. Szymański, Kraków, s. 143–154.
- Ligeża M., 1992, *Rola pytań dzieci 3–6-letnich w inicjowaniu i podtrzymywaniu rozmowy z dorosłym*, [w:] *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, red. B. Bokus, M. Haman, Warszawa, s. 181–201.
- Olma M., 2007a, *Rozwój niektórych kategorii fleksyjnych rzeczownika i czasownika u dziecka w wieku do lat 5 (Cz. I. Fleksja imienna)*, „Poradnik Językowy”, z. 8, s. 80–92.
- Olma M., 2007b, *Rozwój niektórych kategorii fleksyjnych rzeczownika i czasownika u dziecka w wieku do lat 5 (Cz. II. Fleksja werbalna)*, „Poradnik Językowy”, z. 9, s. 60–71.

- Olma M., 2008, *Problematyka redundancji i relewancji w idiolekcie dziecka w wieku przedszkolnym*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica”, t. 2, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków, s. 191–221.
- Pisarkowa K., *Rozważania o argumentacji w języku naturalnym*, „Polonica”, t. 3, s. 79–88.
- Porayski-Pomsta J., 1993, *Umiejętności komunikacyjne i językowe dzieci w wieku przedszkolnym. Wybór tekstów rozmów z dziećmi*, Warszawa.
- Rittel T., 1985, *Kategoria osoby w polskim zdaniu*, Warszawa – Kraków.
- Rittel T., 1987, *Osoba gramatyczna w nabywaniu i kształceniu języka*, „Poradnik Językowy”, z. 8, s. 626–633.
- Rittel T., 1994a, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków.
- Rittel T., 1994b, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, wyd. 2., Kraków.
- Rytel J., 1992, *Pragmatyka negacji u dzieci*, [w:] *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, red. B. Bokus, M. Haman, Warszawa, s. 165–179.
- Smoczyński P., 1955, *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Łódź.
- Warchala J., 1991, *Dialog potoczny a tekst*, Katowice.
- Wierzbicka A., 1969, *Dociekania semantyczne*, Wrocław.
- Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, 1992, red. B. Bokus, M. Haman, Warszawa.
- Zarębina M., 1965, *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Wrocław.
- Zarębina M., 1994, *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci. Rozwój semantyczny. Dyskusja nad teorią Chomskiego*, wyd. 2. zmienione i poprawione, Gdańsk.

Argumentation in the Language of Children at the Preschool Age

Abstract

It is the author's succeeding paper focused on linguistic description and analysis of the same child's utterances that were recorded before the examined girl was seven years old. The presented material contends that in course of time and together with her improved communication skills the girl uses more and more varied linguistic means of convincing, inference, and argumentation. To reach her aim she uses lexis (mainly volition verbs), syntax (parataxis and hypotaxis; impersonal structures), prosody and gesticulation. By these means the speaker shows different types of modality varying from supposition through conviction and certainty up to disapproval and irony. Using these means makes a child a dialogue partner possessing equal rights in a verbal interaction with an adult.