

prof. dr. hab. Sławomir Jacek Żurek  
Instytut Literaturoznawstwa  
Wydział Nauk Humanistycznych  
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

**Recenzja rozprawy doktorskiej *Literatura powszechna w dydaktyce ogólnokształcącej szkoły średniej po 1918 roku* autorstwa mgr. Łukasza Tupacza**

Pisanie prac przekrojowych z zakresu badań nad edukacją polonistyczną nie jest rzeczą prostą. Dynamika zmian, które w niej nastąpiły w przeciągu tylko ostatnich trzydziestu lat (1989–2019), jest bowiem tak ogromna, że opisanie i poddanie refleksji jedynie tego okresu wydaje się zadaniem nader skomplikowanym i wymagającym. Wynika to zarówno z rozwoju technologii informacyjnej i mediów oraz ich zastosowania w edukacji, jak i nieustannych zmian w zakresie prawa oświatowego wprowadzanych przez kolejne rządy w Polsce (od roku 1989 dokument normalizujący proces dydaktyczny w edukacji polonistycznej zmieniany był sześć razy – średnio więc co pięć lat, w tym dwukrotnie przekształcany był cały ustrój szkolny: najpierw wprowadzenie gimnazjów, a po zmianie obozu władzy ich likwidacja). Po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej, na system oświatowy wpływała także konieczność dostosowania go do wymogów i standardów unijnych.

To działo się we współczesności, a przecież zakres badań Łukasza Tupacza dotyczy znacznie dłuższego okresu, bo ponad stu lat, w czasie których dokonały się wielkie przełomy cywilizacyjne: pierwsza (1914–1918) i druga wojna światowa (1939–1945), panowanie komunizmu w Europie Środkowowschodniej (1945–1989), Jesień Ludów w krajach demokracji ludowej (1989–1990), a wreszcie wspomniana już rewolucja technologiczna końca XX i początku XXI wieku oraz zmiany kulturowe z nią związane (zwłaszcza globalizacja). Widzimy więc, że doktorant stanął przed niezwykle trudnym zadaniem. I dobrze się stało, że swoje rozpoznanie ograniczył do jednego aspektu – obecności literatury powszechnej w dydaktyce ogólnokształcącej szkoły średniej. Praca powstała pod kierunkiem dr hab. Anny Marty Szczepan-Wojnarskiej jest rozprawą z rzadko omawianego zakresu polonistycznej dydaktyki historycznej i w takim aspekcie należy ją analizować i oceniać.

Praca licząca 260 stron (w tym 160 stron wywodu naukowego) składa się z czterech zasadniczych części: *Zamiast wstępu. Refleksja na temat kanonu* (rozdział pierwszy), *W stronę klasycyzacji – lata 1918–1932/ Idea narodu i państwa – lata 1932–1945* (rozdział drugi), *Homo sovieticus – lata 1945–1989* (rozdział trzeci) oraz *Literatura powszechna w szkole w*

czasach globalizacji (rozdział czwarty). Dalej jest *Zakończenie*, bibliografia, spis tabel, wnioski z ankiety „Literatura powszechna a świadomość uczniowska” oraz aneks przedstawiający „Spis lektur z literatury polskiej i powszechnej na podstawie wybranych dokumentów programowych z lat 1922–2018”.

Po przeczytaniu rozprawy moją wątpliwość budzi jej tytuł: *Literatura powszechna w dydaktyce ogólnokształcącej szkoły średniej po 1918 roku*, a dokładnie występująca w nim kategoria „w dydaktyce ogólnokształcącej szkoły średniej”. Zakres pola badawczego wydaje mi się tu nazbyt szeroki. Dokonana przez doktoranta analiza dydaktyczna objęła ogląd podstaw prawnych dla edukacji polonistycznej będących tylko jednym z elementów tzw. dydaktyki (fakt, że najbardziej rudymenarnym). Aby uzyskać pełen dostęp do obrazu funkcjonowania procesu dydaktycznego (co zapowiada tytuł rozprawy) należałoby jeszcze uwzględnić powstałe na bazie tych dokumentów: programy lub plany nauczania, podręczniki, rozkłady materiału nauczania, scenariusze lub konteksty lekcji, a ponadto użyć narzędzi, które pozwolą dokonać ewaluacji. W wypadku rozprawy Łukasza Tupacza mamy raczej do czynienia jedynie z analizą porównawczą podstaw programowych oraz próbą przeprowadzenia badań jakościowych (czyli szeroko pojętą ewaluacją), zatem temat pracy powinien raczej brzmieć: *Miejsce i rola literatury powszechnej w polonistycznych zapisach prawnych szkoły średniej po roku 1918*.

Za drugi znaczący mankament przedstawionej do oceny pracy uważam brak w niej opisu stanu badań. Wobec tej luki można nabrać mylnego przeświadczenia, że badacz jest w ogóle pierwszym naukowcem penetrującym wskazany obszar. Nie ma też w rozprawie wyodrębnionego rozdziału metodologicznego. Chyba – w intencji autora – jego funkcję miała spełniać rozdział zatytułowany *Zamiast wstępu*, poświęcony rozważaniom na temat kanonu literackiego i kanoniczności tekstowej w szkole. Jednak dotyczą one tylko ostatniego dwudziestolecia (a oparte są głównie na numerze „Polonistyki” – zeszyt 5 z roku 2007). Równocześnie trzeba zauważyć, że w części tej jest wiele trafnych i cennych spostrzeżeń, m.in.: „najgorszą [...] rzeczą, jaką można wyrzucić szkolnemu kanonowi literackiemu, jest przyjęcie kryteriów ideologicznych do oceny i aprobowania poszczególnych dzieł, które w konsekwencji prowadzą do zastępowania utworów arcydziełnych tekstami przeciętnymi, ale uznanymi przez władze oświatowe za jedynie słuszne i bezpieczne” (s. 5); „kanon powinien posiadać moc formacyjną oraz zapewniać poczucie przynależności do danego kręgu kulturowego, ale jego status nie może być bezdyskusyjnie niezmienny, ponieważ wówczas kanon stałby się narzędziem szkodliwej opresji” (s. 6). Jednak czy autor dysertacji ma orientację w tym, że zarówno w ostatnich dekadach, lecz także w dwudziestoleciu międzywojennym, a nawet w okresie PRL-u toczyły się rozległe naukowe dyskursy (w tym dydaktyczne) na temat kanonu i

*czasach globalizacji* (rozdział czwarty). Dalej jest *Zakończenie*, bibliografia, spis tabel, wnioski z ankiety „Literatura powszechna a świadomość uczniowska” oraz aneks przedstawiający „Spis lektur z literatury polskiej i powszechnej na podstawie wybranych dokumentów programowych z lat 1922–2018”.

Po przeczytaniu rozprawy moją wątpliwość budzi jej tytuł: *Literatura powszechna w dydaktyce ogólnokształcącej szkoły średniej po 1918 roku*, a dokładnie występująca w nim kategoria „w dydaktyce ogólnokształcącej szkoły średniej”. Zakres pola badawczego wydaje mi się tu nazbyt szeroki. Dokonana przez doktoranta analiza dydaktyczna objęła ogląd podstaw prawnych dla edukacji polonistycznej będących tylko jednym z elementów tzw. dydaktyki (fakt, że najbardziej rudymmentarnym). Aby uzyskać pełen dostęp do obrazu funkcjonowania procesu dydaktycznego (co zapowiada tytuł rozprawy) należałoby jeszcze uwzględnić powstałe na bazie tych dokumentów: programy lub plany nauczania, podręczniki, rozkłady materiału nauczania, scenariusze lub konteksty lekcji, a ponadto użyć narzędzi, które pozwolą dokonać ewaluacji. W wypadku rozprawy Łukasza Tupacza mamy raczej do czynienia jedynie z analizą porównawczą podstaw programowych oraz próbą przeprowadzenia badań jakościowych (czyli szeroko pojętą ewaluacją), zatem temat pracy powinien raczej brzmieć: *Miejsce i rola literatury powszechnej w polonistycznych zapisach prawnych szkoły średniej po roku 1918*.

Za drugi znaczący mankament przedstawionej do oceny pracy uważam brak w niej opisu stanu badań. Wobec tej luki można nabrać mylnego przeświadczenia, że badacz jest w ogóle pierwszym naukowcem penetrującym wskazany obszar. Nie ma też w rozprawie wyodrębnionego rozdziału metodologicznego. Chyba – w intencji autora – jego funkcję miała spełniać rozdział zatytułowany *Zamiast wstępu*, poświęcony rozważaniom na temat kanonu literackiego i kanoniczności tekstowej w szkole. Jednak dotyczą one tylko ostatniego dwudziestolecia (a oparte są głównie na numerze „Polonistyki” – zeszyt 5 z roku 2007). Równocześnie trzeba zauważyć, że w części tej jest wiele trafnych i cennych spostrzeżeń, m.in.: „najgorszą [...] rzeczą, jaką można wyrządzić szkolnemu kanonowi literackiemu, jest przyjęcie kryteriów ideologicznych do oceny i aprobowania poszczególnych dzieł, które w konsekwencji prowadzą do zastępowania utworów arcydzielnych tekstami przeciętnymi, ale uznanymi przez władze oświatowe za jedynie słuszne i bezpieczne” (s. 5); „kanon powinien posiadać moc formacyjną oraz zapewniać poczucie przynależności do danego kręgu kulturowego, ale jego status nie może być bezdyskusyjnie niezmienny, ponieważ wówczas kanon stałby się narzędziem szkodliwej opresji” (s. 6). Jednak czy autor dysertacji ma orientację w tym, że zarówno w ostatnich dekadach, lecz także w dwudziestoleciu międzywojennym, a nawet w okresie PRL-u toczyły się rozległe naukowe dyskursy (w tym dydaktyczne) na temat kanonu i

jego miejsca w polonistyce szkolnej, tego nie jestem pewien. A są materiały dotyczące tego zagadnienia, np. autorstwa nestora polskiego literaturoznawstwa Michała Głowińskiego *Kanony literackie od socrealizmu do pluralizmu*, zamieszczone w jego autorskiej monografii *Dzień Ulissea i inne szkice na tematy niemitologiczne* (Kraków 2000) czy Germana Ritzza *Kanon i historia literatury widziane z zewnątrz* – artykuł pochodzący z bardzo ważnego tomu zbiorowego *Kanon i obrzeża* (pod redakcją Ingi Iwasiów i Tatiany Czerskiej, Kraków 2005) lub też dwa bardzo staranne opracowania, jedno Stanisława Fryciego – *Przemiany w treściach kształcenia ogólnego. Kompleksowa modernizacja programów w latach 1977–1991* (Warszawa 1989), a drugie rozprawa doktorska Zofii Maleszyk *Nauczanie języka polskiego w szkole powszechnej w Polsce w latach 1918–1939* (Lublin 1995) powstała na UMCS pod kierunkiem prof. Karola Poznańskiego. Żadnej z tego typu prac mgr Tupacz w wywodzie nie przywołuje. Aczkolwiek niektóre pozycje ważne dla tego dyskursu umieszcza w bibliografii.

Moje ogólne wrażenie z lektury tego rozdziału jest więc raczej negatywne. Poza powyższym zauważam brak kwerend bibliotecznych (głównie czasopiśmienniczych) dotyczących prac na temat obecności i znaczenia dzieł z porządku literatury powszechnej w kanonie lektur szkolnych w odniesieniu do wyznaczonych przez autora poszczególnych okresów.

Za to rozdział drugi zawiera bardzo interesujące zestawienia tekstów z literatury powszechnej w polskiej szkole z lat 1918–1945, pokazujące ogromny udział literatury klasycznej (starogreckiej i łacińskiej) w kształtowaniu oblicza polskiej szkoły średniej tamtych czasów. Autor posiłkuje się w swoich obserwacjach programami nauczania najważniejszych polskich gimnazjów, w tym tych położonych na Wschodniej Kresach II Rzeczypospolitej. Swoje wglądy porządkuje według kryteriów profilowych: matematyczno-przyrodniczym, humanistycznym, humanistycznym z łaciną i klasycznym. Ta część dysertacji napisana jest starannie, a wiele zawartych w niej konstatacji nawet dziś nie straciło na swej aktualności.

Nacisk położono tu na przedstawienie ówczesnego ustroju szkolnego, jak również na omówienie polonistycznych treści nauczania z wyakcentowaniem proponowanych lektur z zakresu literatury polskiej i obcej. Szczególnie interesujące są tropy dotyczące relacji między nauczaniem języka polskiego i języków nowożytnych, których efektem końcowym była lektura w wersji oryginalnej dzieł literackich pisanych w językach obcych. Cenne jest i systemowe, i syntetyczne ujęcie polonistycznych dokumentów, widoczne np. w przedstawieniu najważniejszych kroków w reformie programowej szkolnictwa średniego po roku 1922 (s. 39–41) oraz omówienie trybu pracy nad ówczesną podstawą programową (poprzedzający opublikowanie czteroletni cykl opracowania i konsultacji).

Mankamentem drugiego rozdziału jest pewien chaos w obszarze źródeł, powodujący trudności w zorientowaniu się na podstawie czego doktorant przeprowadza wnioskowanie, co dotyczy m.in. fragmentu: „aktualnie do szkół średnich trafiają dzieci, które kończą szkołę podstawową, dla których myśl o studiach wyższych w klasie pierwszej jest dość odległa i abstrakcyjna” (s. 42). Być może źródłem tego rodzaju konstatacji jest własne doświadczenie pedagogiczne autora zdobyte w Technikum Architektoniczno-Budowlanego im. Stanisława Noakowskiego w Warszawie, bo o nim mówi w następnych zdaniach, jednak poczynione spostrzeżenia pozostają wtedy luźną refleksją. A przecież istnieją publikacje powstałe na podstawie udokumentowanych badań, takie jak choćby *Raport o stanie edukacji w Polsce* przygotowany przez Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie począwszy od roku 2009.

Na stronie 45 autor próbuje natomiast odnosić obserwacje na temat edukacji dwudziestolecia międzywojennego do stanu współczesnego, co samo w sobie nie jest błędem, gdyby nie to, że robi to w stylu eseistycznym. Na stronie 57 doktorant pisze: „okres ożywienia społeczno-gospodarczego po 1918 r. w dużej mierze wpłynął na rozpoczęcie dyskusji na temat reorganizacji i unifikacji polskiego systemu oświaty”. Ale nie dokonuje analizy tej debaty, a jedynie w przypisie (nr 143) przywołuje czasopismo, w którym na te tematy pisano.

Cieszy świadomość mgr. Tupacza co do stanu prawnego przedwojennych dokumentów polonistycznych, widoczna w przytoczeniach na stronach 58–60 i dalej. W rozdziale drugim ciekawe jest również zestawienie pozycji lekturowych proponowanych uczniom na lekcjach języka polskiego i języka łacińskiego z dokumentacji prywatnego męskiego i żeńskiego kursu gimnazjalnego prof. M. Konopnickiego w Warszawie. Brakuje tu jednak uzasadnienia, dlaczego badacz zajął się właśnie tą placówką – czy jest ona w jakiś sposób reprezentatywna, a może stanowi warty przytoczenia wyjątek.

Badacz umieścił też w tym rozdziale omówienie stanu edukacji polonistycznej w okresie drugiej wojny światowej. Wydaje się, że ze względu na szczególną sytuację edukacyjną w tym czasie, część ta powinna znaleźć się w oddzielnym podrozdziale obejmującym lata 1939–1944 (1945). Nie wiadomo też, dlaczego po omówieniu tych kwestii autor wraca do sprawy egzaminów maturalnych, które były znormalizowane w okresie poprzedzającym drugą wojnę światową, a więc przed rokiem 1939.

W rozdziale trzecim, bardzo wartościowym, zdziwienie budzi jego tytuł *Homo sovieticus*, nie wiadomo bowiem, do czego tak naprawdę się on odnosi. Czy to wzór do naśladowania dla młodzieży w okresie komunistycznym, czy też określenie „produktu systemu oświatowego”, czyli profilu absolwenta? Ale podstawowa wątpliwość dotyczy tego, czy to łacińskie określenie można odnieść do całego ponad czterdziestoletniego nauczania języka

Mankamentem drugiego rozdziału jest pewien chaos w obszarze źródeł, powodujący trudności w zorientowaniu się na podstawie czego doktorant przeprowadza wnioskowanie, co dotyczy m.in. fragmentu: „aktualnie do szkół średnich trafiają dzieci, które kończą szkołę podstawową, dla których myśl o studiach wyższych w klasie pierwszej jest dość odległa i abstrakcyjna” (s. 42). Być może źródłem tego rodzaju konstatacji jest własne doświadczenie pedagogiczne autora zdobyte w Technikum Architektoniczno-Budowlanego im. Stanisława Noakowskiego w Warszawie, bo o nim mówi w następnych zdaniach, jednak poczynione spostrzeżenia pozostają wtedy luźną refleksją. A przecież istnieją publikacje powstałe na podstawie udokumentowanych badań, takie jak choćby *Raport o stanie edukacji w Polsce* przygotowany przez Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie począwszy od roku 2009.

Na stronie 45 autor próbuje natomiast odnosić obserwacje na temat edukacji dwudziestolecia międzywojennego do stanu współczesnego, co samo w sobie nie jest błędem, gdyby nie to, że robi to w stylu eseistycznym. Na stronie 57 doktorant pisze: „okres ożywienia społeczno-gospodarczego po 1918 r. w dużej mierze wpłynął na rozpoczęcie dyskusji na temat reorganizacji i unifikacji polskiego systemu oświaty”. Ale nie dokonuje analizy tej debaty, a jedynie w przypisie (nr 143) przywołuje czasopismo, w którym na te tematy pisano.

Cieszy świadomość mgr. Tupacza co do stanu prawnego przedwojennych dokumentów polonistycznych, widoczna w przytoczeniach na stronach 58–60 i dalej. W rozdziale drugim ciekawe jest również zestawienie pozycji lekturowych proponowanych uczniom na lekcjach języka polskiego i języka łacińskiego z dokumentacji prywatnego męskiego i żeńskiego kursu gimnazjalnego prof. M. Konopnickiego w Warszawie. Brakuje tu jednak uzasadnienia, dlaczego badacz zajął się właśnie tą placówką – czy jest ona w jakiś sposób reprezentatywna, a może stanowi warty przytoczenia wyjątek.

Badacz umieścił też w tym rozdziale omówienie stanu edukacji polonistycznej w okresie drugiej wojny światowej. Wydaje się, że ze względu na szczególną sytuację edukacyjną w tym czasie, część ta powinna znaleźć się w oddzielnym podrozdziale obejmującym lata 1939–1944 (1945). Nie wiadomo też, dlaczego po omówieniu tych kwestii autor wraca do sprawy egzaminów maturalnych, które były znormalizowane w okresie poprzedzającym drugą wojnę światową, a więc przed rokiem 1939.

W rozdziale trzecim, bardzo wartościowym, zdziwienie budzi jego tytuł *Homo sovieticus*, nie wiadomo bowiem, do czego tak naprawdę się on odnosi. Czy to wzór do naśladowania dla młodzieży w okresie komunistycznym, czy też określenie „produktu systemu oświatowego”, czyli profilu absolwenta? Ale podstawowa wątpliwość dotyczy tego, czy to łacińskie określenie można odnieść do całego ponad czterdziestoletniego nauczania języka

polskiego w szkole średniej (1945-1989), skoro pokłosiem było wykształcenie nie tylko ludzi podległych reżimowi, ale i rzeszy osób od niego całkowicie niezależnych.

Rozdział ten to także prezentacja polonistycznych dokumentów oświatowych z okresu 1945–1989, ze szczególnym uwzględnieniem pierwszych lat funkcjonowania w Polsce ustroju komunistycznego. Jednocześnie nie zostaje przywołany (i nie ma na to uzasadnienia) tzw. projekt solidarnościowy z roku 1981, który miał stanowić alternatywę dla programu komunistycznego (w aneksie ten dokument jest uwzględniony). Myślę, że poza analizą tego projektu, niezwykle ciekawe byłoby zestawienie list lekturowych w obu tych dokumentach (komunistycznym i solidarnościowym), szczególnie w kontekście literatury powszechnej. Czy jest w nich mimo rzeczywistości dużo różnic, a jeśli tak, to czego dotyczą?

Zanim przejdę do rozdziału czwartego, poświęconego temu, co się działo w badanym obszarze edukacji w latach 2008–2021, pragnę zauważyć zdumiewający brak omówienia okresu je poprzedzającego, a więc od roku 1989 do 2008. Zdumienie jest podwójne, bo w aneksie znalazły się dokumenty wówczas funkcjonujące: zarówno *Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Język polski* z roku 1990 (w dwu wersjach), minimum programowe z roku 1992, jak i podstawa programowa z roku 1997 razem z nowelizacją w roku 2001 (i późniejszymi zmianami w roku 2002, 2006, 2007). Dlaczego w analizie zostały pominięte?

Część czwarta rozprawy, *Literatura powszechna w szkole w czasach globalizacji* zawiera ciekawie wplecione w wywód spostrzeżenia z przeprowadzonych przez doktoranta badań jakościowych (ankieta) w placówce, w której naucza. Niestety, nie są tu przedstawione podstawowe dane: data, liczba osób poddanych badaniom, płeć. Przy odpowiedziach brakuje informacji, z której klasy jest respondent i szerszych przytoczeń (a te są charakterystyczne dla badań jakościowych, zwłaszcza w wypadku analizy ankiety czy wywiadu pogłębionego).

W tej części rozprawy można za to odnaleźć więcej niż we wcześniejszych rozdziałach śladów kwerend badawczych odnoszących się do dyskusji toczonych w czasopiśmie dydaktycznych na temat zmian programowych, szczególnie lekturowych. Interesujące są postulaty, np. systemowego ukształtowania w przyszłości „dwóch oddzielnych kanonów lekturowych [...]”. Formalny kanon obejmowałby wybrane tytuły arcydzieł literatury polskiej i światowej wraz z kontekstami, które maturzysta powinien poznać do egzaminu maturalnego. Drugi natomiast, nieformalny kanon, stale modyfikowany o nowe i wartościowe pozycje wydawnicze, służyłby uczniom jako szkoła warsztatu oraz wzmacniał praktyki czytelnicze, ponieważ zawierałby typy książek bliskich młodzieży. W dodatku mobilizowałby nauczycieli polonistów, do tego [brak przecinka] aby wychodzili ze strefy komfortu i otwierali się na nowe

doświadczenia lekturowe” (s. 128). Jest też propozycja poszerzenia „tzw. «serca literatury» o wybrane dzieła, tworzące kanon zachodniej literatury” (s. 133).

Co do najnowszej podstawy programowej (z roku 2018) badacz słusznie stwierdza, że dokument „bliski jest propozycjom ukształtowanym w latach 90. XX w. [...] i stał się hybrydą podstawy z 2009 r. i paradoksalnie podstaw z czasów PRL” (s. 153). A dalej, niezwykle krytycznie, lecz zarazem trafnie, że przy jego tworzeniu nie refleksjonowano nad „potrzebami współczesnych uczniów w zakresie edukacji polonistycznej, ale zwrócono się ku archaicznym zapisom, które organizowały dawne, często radzieckie, sposoby myślenia o dydaktyce” (s. 153).

Zakończenie pracy nie jest oczekiwanym podsumowaniem badań, wręcz brakuje w nim jakiegokolwiek samodzielnego wnioskowania. Autor ograniczył się do streszczenia całości, zresztą dość nieudolnego. Nie znajdujemy tu też żadnych postulatów badawczych.

Ponieważ rozprawa jest z obszaru polonistycznego, nie mogę nie wspomnieć o tym, że są w niej miejsca wymagające korekty, np. brak przecinka przed aby (s. 128), Polska małą literą (s. 78 – „geografia polski”), cudzysłów po tzw. (s. 133 – tzw. „serca literatury”), błąd w tytule powieści Dostojewskiego – *Wina i kara* zamiast *Zbrodnia i kara* (s. 99), określenie ilość zamiast liczba w odniesieniu do rzeczowników policzalnych (s. 38 – ilość przedmiotów, ilość godzin).

\*

Pomimo licznych mankamentów rozprawę Łukasza Tupacza oceniam pozytywnie ze względu na jej charakter historyczny, przekrojowy i porównawczy, a także jej potencjalny wkład w rozwój dydaktyki jako dyscypliny badawczej. Ponadto na poziomie podstawowym spełnia warunki stawiane przed tego rodzaju dysertacją. Postuluję więc dopuszczenie mgr. Łukasza Tupacza do dalszych procedur związanych z przewodem doktorskim.

  
Prof. zw. dr hab. Sławomir Jacek Żurek

Lublin, 30 grudnia 2022 r.