

Саша М. Ђукић¹

Педагошки факултет у Бијељини

КЊИЖЕВНИ ТЕКСТ – ИГРАЧКА ЗА РАЗВОЈ ГОВОРА

***Апстракт:** У раду се разматра функција књижевноумјетничког текста (дјела) у методици наставе српског језика и књижевности, односно методичком моделу часа језика и књижевности, и методици говорне комуникације, односно методичкој организацији активности васпитача у средњој и старијој васпитној групи. Овом приликом покушава се скренути пажња на чињеницу да функција књижевноумјетничког текста у активности васпитача нема „озбиљност“ у квалитету и квантитету анализе као што има у настави књижевности и језика. Заправо, у организацији наставног часа (гдје је текст предмет образовног рада) садржај и структура текста, нарочито оних елемената који указују на његове умјетничке вриједности, не смију се нарушавати и произвољно мијењати, осим ако је у питању неки стваралачки модел часа. У моделу вртићке активности, књижевноумјетнички текст служи за иницирање и подстицање разговора на релацијама васпитач – група/дијете или дијете – група/дијете. У таквом приступу текст није сам себи сврха и пажња није усмјерена на анализу текста, већ на широку мрежу питања-одговора које текст може да генерише. Чак ни коментари, инспирисани текстом, не морају да се ограничавају на тематику текста.*

***Кључне ријечи:** књижевноумјетнички текст, методика, нонсенсни текстови, вртићка активност.*

Увод

У студијским програмима разредне наставе и предшколског васпитања и образовања књижевноумјетнички текст, у предметима² чији

¹ sasa.djukic@pfb.ues.rs.ba

² Мисли се на Методику наставе српског језика и књижевности у смјеровима разредне наставе и на Методику говорне комуникације (Методика развоја говора 2) у студијским програмима предшколског васпитања и образовања. У анализираним програмима – Педагошког факултета у Бијељини, Учитељског факултета у Београду, Факултета педагошких наука у Јагодини, Учитељског факултета у Ужицу и Школе струковних студија у Сомбору – оба предмета су обавезног карактера.

се програми везују за матерњи језик, представља основу методичких активности³.

По интензитету заступљености књижевноумјетничког текста у програмима школских и предшколских установа, по различитости њихових форми (лирских, прозних и драмских), времену посвећеном у „контакту“ са текстовима и сл., може се закључити да књижевноумјетнички текст има врло значајну функцију и за моделе часова и за моделе активности.

Ако је књижевноумјетнички текст, као што је већ речено, основна методичких активности у поменутиим предметима, онда се поставља питања да ли је функција књижевноумјетничког текста иста у методичким моделима часа матерњег⁴ језика (тј. из методике наставе српског језика и књижевности) и моделу активности (средње и старије) васпитне групе⁵. Друкчије речено, да ли књижевноумјетнички текст професору матерњег језика или разредне наставе у планирању модела часа има исти значај као и васпитачу у планирању учеће активности⁶ – па им приступају на исти или сличан начин – и да ли је „слобода“ у интерпретацији тог текста иста или слична? Одговор на ово питање може се тражити кроз исходишта планираних активности, тј. у исходишту наставног часа наставе књижевности и исходишту учеће активности.

У настави матерњег језика текст је „фокусу“ интересовања (анализирају се његове умјетничке вриједности: структура, мотиви, изражајна средства и сл. – зависно од школског узраста) те могућности нарушавања или „прекрајања“ аутентичности текста су ограничене, осим ако није у питању неки модел стваралачке наставе. Исходиште часа наставе књижевности углавном је упознавање ученика са естетским или неким другим (теоретским, стваралачким и сл.) особинама књижевноумјетничког текста.

3 То су методички модели часа за методику наставе српског језика и књижевности и модели активности за методику говорне комуникације у васпитним групама различитог узраста.

4 Под матерњим језиком у овом раду се првенствено мисли на српски језик, јер се и анализирани предмети везују за српски језик као матерњи.

5 Средњу васпитну групу чине дјеца узраста од четврте до пете године, а старију од пете до шесте године. О узрастима васпитне групе и задацима шта треба да остварује васпитна група одређеног узраста на говорном плану детаљније в. у Р. Матић (1980: 12–19).

6 Под појмом учеће активности најчешће се подразумијева активност коју осмишљава васпитач, водећи рачуна о дјечјим потребама, могућностима и интересовањима. Учећа активност има уводни, главни и завршни дио (главни дио се, најчешће, реализује кроз активност малих група, у центрима за учење). Васпитач треба водити рачуна о смјени мирних и кретних активности, о трајању учеће активности (15 минута до пола сата, у зависности од узраста и интересовања дјече), као и о дидактичким материјалима и средствима које користи“ (ППВиО, 2022: 15).

Дефинисање и постављање исходишта учећих активности много је комплксније јер се заснива на систему учећих и игроликих активности које су интегрисане у мрежу исхода учења распоређених по аспектима⁷ дјечјег развоја. Као општи исходи учења у аспекту *говор, комуникација и писменост* наведени су да дијете: разумије, реагује и служи се говором; да богати рјечник и реченицу у различитим активностима; да истражује говор и показује иницијативу у усменом изражавању (ППВиО, 2022: 24).

По овом параметру, функција књижевноумјетничког текста је диферента у методици наставе матерњег језика и методици говорне комуникације. Међутим, примјери из праксе могу демантовати овај закључак јер се дешава да професори на часу језика „неозбиљно“ и површно приступе обради текста, док, супротно тој појави, васпитачи у активности „погрешно“ користе књижевноумјетнички текст. Први проблем, који се односи на „непрофесионалне“ приступе књижевноумјетничком тексту у настави матерњег језика, овдје је сувишно разматрати и о њему неће бити говора. Други проблем, када васпитач „погрешно“ користи текст, тј. приступа му аналитички и интерпретативно као да је у питању час наставе књижевности, настаје због недовољно одређене (дефинисане) функције књижевноумјетничког текста у вртићкој активности – и то је срж проблема овог рада.

Према програмима за предшколско васпитање и образовање, методички ослонац и један од темељних стубова предшколског васпитања и образовања јесте дјечја игра. Свакодневне активности дијете спонтано претвара у игру и игра постаје најприроднији облик учења предшколског дјетета. „Игра ангажује дијете више него што то чини реалан живот, она подржава савршеније функционисање дјечјих когнитивних, социјалних, емоционалних и физичких структура и играјући се дијете само себе вуче у зону наредног развоја“ (ППВиО, 2022: 13). И управо кроз овај однос – дјечија игра и развој дјетета – треба сагледавати позицију и функцију књижевноумјетничког текста у моделима учеће активности⁸.

Учећу активност организује и реализује васпитач у складу са дјечијим потребама, могућностима и интересовањима. У уводном дијелу активности обично се користи књижевноумјетнички текст који

7 Ти аспекти су: а) говор, комуникација и писменост; б) физички развој и здравље; в) друштвени и емоционални развој; и г) откривање и разумевање свијета и умјетност и стваралаштво.

8 О моделу учећих активности в. у С. Ђукић: „Модел учеће активности у вртићкој групи по узору на моделе наставе књижевности М. Николића“ (2023).

ће иницирати (раз)говор на одређену тему или ка одређеној активности. Таквом улогом и постављеним задатком васпитач постаје карика која повезује књижевноумјетнички текст и васпитну групу или појединца из васпитне групе. Његов приступ књижевноумјетничком тексту је пресудан за пријем и доживљај текста у васпитној групи, нарочито када имамо у виду да дјеца предшколске доби још нису оспособљена за читање и да су дјеца тог узраста само „слушаоци и гледаоци“ текста, тј. пасивно приступају тексту. Ако васпитач у тој релацији направи „пропуст“ и тексту приступи (пре)аналитички, а не игровно, онда ће функција књижевноумјетничког текста бити погрешна и резултираће незаинтересованошћу или слабом активацијом васпитне групе у самој учећој активности, односно неће се потпуно афирмисати круцијални исход учења – „да васпитач ствара богату и подстицајну средину у којој ће дијете увидјети смисао и вриједности усменог говора“ (ППВиО, 2022: 23), у контексту ужег исходишта, нити ће се створити амбијент који ће развијати учење, образовање и све поступке који доприносе интелектуалном развоју, стицању искуства и поступака који доприносе интелектуалном развоју дјетета и формирању његове личности (Спасојевић и др. 2017: 56), у контексту ширег исходишта.

Намеће се логично питање – како да се васпитач „оспособи“ за игровни и да избјегне нефункционални (пре)аналитички приступ књижевноумјетничком тексту. Као и на многе комплексне, може се рећи и методичке, проблеме, једноставан и универзалан одговор није могуће дати, али се кроз методичке активности на настави методичке говорне комуникације могу понудити „игровни“ обрасци који ће будуће васпитаче оспособљавати да тексту приступе слободније и креативније, тј. да се са књижевноумјетничким текстовима играју и у ту игру укључе васпитну групу, односно дјецу.

Игровни обрасци са књижевноумјетничким текстовима

Већ је речено да је методички ослонац у предшколском васпитању и образовању дјечја игра, као и то да игра ангажује дијете више него што то чини реалан живот и играјући се дијете само себе вуче у зону наредног развоја. Игру и књижевност повезују нонсенсни⁹ текстови – то су књижевноумјетнички текстови који се заснивају на нело-

⁹ Нонсенс (енгл. nonsense) – бесмислица, апсурд.

гичним и(ли) апсурдним садржајима, измишљеним ријечима, изразима који ништа не значе и сл. Језик таквих књижевних дјела одликују разне, необичне и нетипичне, фонолошке комбинације, измишљене ријечи и игре ријечима, необичне метафоре, неправилни језички облици и сл. – и све са циљем да се с језиком поигра, нашали, изазове хумор. Таква употреба језика дефинише се кроз *лудичку функцију језика*.

Поигравање језиком се може остварити кроз: „1. лудизам који почива на ауторовом оригиналном приступу изразу, на начин да се игра остварује на фонолошком и лексичком плану; 2. лудизам који почива на игри смислом, односно бесмислом у оквиру нонсенсних текстова, на начин да се игра остварује на синтаксичком, односно плану дискурса“ (Kos-Lajtman, 2008, str.170-180, види код Ивановић, 2011).

Будући да је методика говорне комуникације¹⁰ више усмјерена унапређењу говорних вјештина, онда је лудизам који је заснован на дискурсном нивоу предложен за игровне обрасце.

Игровни обрасци на тексту за будуће васпитаче

На почетку извођења наставе¹¹ студенти су добили теме и инструкције за десет вјежби – задатака. У складу са захтјевима вјежби, по своме избору, бирали су два краћа прозна текста, обично је то бивала нека народна прича или краћа бајка. Срж свих задатака је да се на оригиналном тексту врши нека текстовна „корекција“ у којој би студенти показали своју креативност, али и „слободу“ у приступу тексту. „Правило“ игре је да постављени задатак (одређена корекција) у складу са датим инструкцијама буде примијењена на једном од два изабрана текста. Студенти су читали своје текстове¹² (што је допринио развоју њихових читалачких интерпретација – говорног рељефа) и кратко коментарисали о „успјешности“ задатка. Ти задаци су били:

10 Методика говорне комуникације, или у неким силабусима Методика развоја говора 2, представља методичку (под)дисциплину која је усмјерена да унапређује употребу говора у комуникацији на релацији васпитач – васпитна група/дијете; дијете – васпитна група/дијете. Њен циљ је унапређење говорних вјештина код дјетета кроз: богаћење његовог рјечника, његовање граматички правилног говора, унапређење генерисања реченица различите сложености и сл. Методике развоја говора 1 се више усмјерава ка правилној артикулацији гласова у различитим фонолошким контекстима.

11 Односи се на једносеместралну наставу из *Методике развоја говора - вјежбе* на Педагошком факултету која је реализована у неколико школских (академских) година. Семестар је имао нешто више од 12 термина, а студенти су имали на располагању седмицу да испуне по један задатак.

12 Вријеме није дозвољавало да сви студенти читају своје текстове, али је било занимљиво посматрати са којом жељом су се јављали и са којим задовољством су интерпретирали (вербално и гестовно) урађене задатке. Већ тада се могло примјетити да је говорна игра остварила свој циљ – стварана је весела и креативна атмосфера која је дочарала будући рад васпитача.

- Вјежба 1: *Инвертовање елемената приче*
Инструкције: у овом задатку потребно је да по узору на *Изокренуту причу* Бранка Ђопића инвертујете (обрнете) поједине елементе оригиналне верзије. Није потребно инвертовати цијелу причу, већ само неке дијелове – њих неколико, заправо онолико колико ваша креативност то омогућава. Важно је да инвертовање буде у „духу“ приче, да не „искаче“ много из нормалног приповиједања и да не буде толико необично, односно да прича не постане потпуно „неприродна“.

- Вјежба 2: *Промјена карактера ликова*
Инструкције: у овом задатку потребно је да се промијене особине ликова. Нпр. ако узмемо басну *Три прасета*, у њој имамо ликове прасића и вука. Вук је приказан као зао и злобан, јер жели да поједе прасиће. У задатку може доћи до промјене његовог карактера тако што ће он бити добар и помоћи прасићима да се заштите од другог негативног јунака (којег ћете ви увести, нпр. меда). Или чак може да лик буде у развоју – гдје ће вук на почетку приче бити приказан негативно, али постепено, како се одвија радња, да мијења свој карактер. Нпр. вук схвата зашто се прасићи плаше, да би они жељели да су добри пријатељи са вуком и да ће га угостити добром храном, па и пјесмом и сл. Промјена ликова не мора да иде само од негативног ка позитивном, може да се направи и у обрнутом смјеру. Нпр. најпозитивнији јунак је најврједнији прасић који је направио кућицу од цигле и помогао својој браћи да се одбране од вука. У вашој верзији може доћи до промјене тако што он није хтио отворити врата својој браћи (да ли из страха или љутње) и да им помогне. Имајте на уму да те вјежбе говорите (читате) и да су оне намијењене предшколском узрасту те да би их требало ускладити са говорним могућностима слушалаца (дјеце тог узраста).

- Вјежба 3: *Инвертована дескрипција*
Инструкције: у овој вјежби задатак је да инвертујете (супротно представите) дескрипцију у вашој основној причи. То може да буде дескрипција лика, амбијента (ентеријера или екстеријера), ситуације и сл. Односно, било који опис у вашој причи – са по-

зитивном или негативном конотацијом – можете да представите супротно од оригиналне верзије. Уколико у основном тексту нема ниједан опис, онда га ви осмислите, упишите у основну причу, а затим инвертујте. Нпр.: ако узмемо причу о *Три прасета* – у њој се може наћи опис шуме (амбијента – екстеријер), нпр.: *Шума је својим зеленилом обухватала бријег, а и испод њега се у даљину простирала зелена долина, испуњена и окићена разним цвијећем, цвркутом птица, жубором потока. Животиње су радо долазиле на пашињаке и ту се храниле, а после су хладу шумског дрвећа одмарале....* – у коме је шума представљена веома лијепо, идилично. Инвертовање овог описа би било да се шума представи на супротан начин – да је црна, непроходна и трновита, да у њој нема живота и да влада мук... Ако бисте узели опис лика – нпр. вука, који је представљен негативно (Злобни Вук), са страшним описом (мрке главе, оштрих и зуба, крволочних очију, дугих канци и сл.) и у негативној конотацији, онда би инвертовани опис могао да буде његово описивање у позитивном значењу – да је добар, племенит, да воли музику и да воли дружење, да помаже прасићима и сл.

- Вјежба 4: *Хронолошке авантуре*

Инструкције: помјерање „савремености“ у други временски оквир. Нпр. у причи *Три прасета* прасићи користе мобилни телефон да се договарају како ће надмудрити вука. Или, рецимо, вук користи багер да би срушио кућу, јер му је доктор савјетовао да због прехладе не смије да дува.

- Вјежба 5: *Изневјерено очекивање краја*

Инструкције: крај који је предвиђен у основној причи требало би изневјерити. Нпр.: ако опет узмемо причу *Три прасета*, познато је да су прасићи савладали, надмудрили вука, и отјерали га. У овој верзији, изневјерени крај би био да се вук спријатељио са њима, да је схватио да зло и насилништво нису добри, да је боље и корисније свима да буду пријатељи па их пита да им се придружи у кући. У овој етапи текста можете направити обрт, односно, фабуларне линије могу поћи у два, или више праваца. Можете наставити да се вук заиста промијенио и да са прасићима сада проводи вријеме

у дружењу, слушају музику, плешу, играју се и сл. Друга развојна линија би ишла да се вук није промијенио, већ да је надмудрио прасиће само да га они пусте у кућу и да су се прасићи једва спасили тако што су побјегли далеко од шуме у којој је био вук. Или нешто треће. Углавном, у било којем случају, крај ће бити „изневјерен“ у односу на основну причу.

- Вјежба 6: *Увођење нових ликова*

Инструкције: у основни текст уводи се нови лик. То не мора да буде један од главних ликова (да је присутан већим дијелом у фабули), већ је довољно да то буде споредни, чак и мање важан лик. Нпр.: ако опет узмемо причу *Три прасета*, поштар може да донесе Вуку писмо од другог вука (рођака) у коме ће писати да у његову шуму стижу три прасића која су „слатка“ за појести...Или, да прасићима дође нека друга животиња која се плаши Вука и жели да остане са њима. Или, ако желите да то буде још сложеније, можете увести наратора, као посматрача, који ће приповиједати покушај једнога Вука да превари прасиће...

- Вјежба 7: *Казивање у форми првог лица (Ich-forma)*

Инструкције: основни текст прерадите у форму првог лица (Ich forma) тако што ћете себе поставити у улогу једног од ликова. Односно, одабраћете позицију са које ћете „приповиједати“ основни текст. Нпр.: ако се ставите у улогу вука, онда ћете приповједати како су вам у шуму стигли прасићи, сочни, укусни и да их желите некако уловити. Довијате се на разне начине (унутрашњи монолог) или некоме говорите шта планирате (форма дијалога). Осим са позиције вука, можете се „уживјети“ и у улогу једног од прасића.

- Вјежба 8: *Номинација (именовање) изабраних елемената приче и њихово описивање*

Инструкције: одабере се један елеменат (лик, дио радње, амбијент, предмет итд.) из приче и треба га именовати, али тако да то именовање буде мотивисано. Нпр.: прасићи су дошли у долину која се зове Златна долина јер у њој је сунчано, пуна је живота, препуна је разноврсног цвијећа, идилична је, родна и

богата итд. Управо због оваквих особина, њени становници је и називају Златна. За примјер је одабран амбијент (долина), мада то може бити и неки од ликова или нешто друго. Углавном, циљ је да се елемент приче именује и мотивисано име опише.

- Вјежба 9: *Драматизација текста*

Инструкције: у претходним вјежбама користили сте краћи прозни текст са мањим бројем ликова (које сте могли у појединим вјежбама да проширујете увођењем нових). Задатак ове вјежбе је да прозну форму трансформишете у драмску, односно у дијалогски (управни) облик. Погледајте неки драмски текст (нпр. *Јазавац пред судом*) и по том обрасцу саставите свој. Наравно, можете да га сажмете и да изоставите дескриптивне дијелове.

- Вјежба 10: *Нова прича (креирање приче комбиновањем неколико вјежби)*

Инструкције: у претходним вјежбама имали сте задатак да осмислите модификацију дијела основне приче (инвертовали сте поједине дијелове, уметали нове ликове, вршили номинације и сл.). У овој, посљедњој, вјежби креирате нову причу тако што ћете извршити синтезу елемената из више вјежби. Значи, одабраћете једну од двије основне приче и у њу уносити неколико модификација (не морају све!) из претходних вјежби. На тај начин добићете нову причу која је, у суштини, компилација неколико ранијих задатака. Ако вам је потребно, можете неки од ранијих захтјева урадити у причи коју нисте тада радили. Тачније речено, ако сте неку вјежбу модификовали на другој причи, на другом тексту, а потребан вам је за нову причу, можете ту вјежбу примијенити на новој причи. Потребно је нагласити да ово не подразумијева да двије основне приче стапате у једну и да тако вршите компилацију једне приче.

Закључак

У раду и планирању модела часа професора матерњег језика или професора разредне наставе књижевноумјетнички текст има врло важну улогу. Исти значај текст има и у планирању активности васпи-

тача, али њихова функција није иста. У зависности од исхода и модела часа књижевности или језика, књижевноумјетничком тексту се приступа на различите начине – тематске/садржинске/мотивске анализе, анализе ликова, изражајног читања, анализе форме, језичко-стилске анализе, стваралачког приступуа и сл. – али у центру свих методичких образаца стоји текст, „усмјерен на самог себе“. У таквој методичкој организацији, гдје је текст предмет образовног рада, садржај и структура текста, нарочито његове умјетничке вриједности, не смије су произвољно мијењати, осим ако није у питању неки стваралачки модел часа.

У моделу вртићке активности, књижевноумјетнички текст служи за иницирање и подстицање разговора на релацијама васпитач – васпитна група/дијете или дијете – васпитна група/дијете. У таквом приступу текст није сам себи сврха и пажња није усмјерена на анализу текста, већ на широку мрежу питања-одговора које текст може да генерише. Чак ни коментари, инспирисани текстом, не морају да се ограничавају на тематици текста. Васпитач и група могу тексту да приступе парцијално, само оном дијелу који их интересује или који могу да усвоје, да га репродукују на различите начине, да му мијењају садржај и сл. Заправо, они тексту приступају као „играчки“ која ће им послужити за говорне игре, за продужетак (разговора и, на крају, за усавршавање говорне активности. Том приликом је чак пожељно да васпитач не чита текст, јер није ни битно да га дословно репродукује, већ да га изговара. Приликом читања текста ствара се „физичка“ баријера између васпитача и васпитне групе, што неминовно одвлачи васпитачеву пажњу на читани текст и доводи до „занемаривања“ васпитне групе.

Литература

- Дотлић, Јб и Каменов, Е. (1996). *Књижевност у дечјем вртићу*. Змајеве дечје игре, Одсек за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду.
- Ђукић, С. (2023). Модел учеће активности у вртићкој групи по узору на моделе наставе књижевности М. Николића. *УЗборнику радова са научне конференције „У част професору Милији Николићу – корифеју методике наставе српског језика и књижевности“*, одржане 30. 6. 2023. у Београду – зборник је у штампи.
- Ивановић, М. (2013). Лудизам као елеменат тумачења књижевности за дјецу. *Нова школа, VIII (11)*, 309-320. Педагошки факултет Бијељина.
- Каменов, Е. (2010). *Мудрост чула – IV део: дечје говорно стваралаштво*. Нови Сад: Драгон.

- Маљковић, М. (2011). Трансформација књижевног текста у раду са децом предшколског узраста. У *Зборнику ВШССОВ, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, VI (1)*, 109-114.
- Матић, Р. (1980). *Рад на развоју говора деце предшколског и млађег основношколског узраста*. Београд: Привредно финансијски водич.
- Милатовић, В. (2009). *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*. Београд: Учитељски факултет.
- Министарство просвјете и културе Републике Српске, (2022). *Програм предшколског васпитања и образовања (ППВиО)*. Бања Лука.
- Николић, М. (2006). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, четврто издање.
- Радаковић, Т. (2014). Утицај говора васпитача на развој говора деце предшколског узраста. У *Зборнику ВШССОВ, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди*, 1-2014.
- Спасојевић, П., Мојић, Д. и Стевић, Д. (2017). *Водич за васпитаче за програм у години пред полазак у школу*. Сарајево: Save the Children за сјеверозападни Балкан.

LITERARY TEXT – A TOY FOR THE DEVELOPMENT OF SPEAKING SKILL

Abstract: *The paper discusses the function of the literary and artistic text (work) in the methodology of teaching Serbian language and literature, i.e. the methodical model of the language and literature class, and the methodology of spoken communication, i.e. the methodical organization of teacher activities in middle and older educational groups. In this case, an attempt is made to draw attention to the fact that the function of the literary and artistic text in the activities of preschool teachers, does not have the «seriousness» in the quality and quantity of analysis as it has in the teaching of literature and language. In fact, in the organization of a lesson (where the text is the subject of educational work), the content and structure of the text, especially those elements that indicate its artistic values, must not be distorted and changed arbitrarily, unless it is a creative model of the lesson. In the kindergarten activity model, the literary and artistic text serves to initiate and encourage conversations in relation between preschool teacher - group/child or child - group/child. In such an approach, the text is not an end in itself and the attention is not focused on the analysis of the text, but on the wide network of questions-answers, that the text can generate. Even the comments, inspired by the text, do not have to be limited to the topic of the text.*

Keywords: *literary and artistic text, methodology, nonsense texts, kindergarten activity*

