

Г. Р. ДОБРОВА
А. И. МЕЛЬНИКОВА
г. Санкт-Петербург, Россия
galdobr@peterlink.ru
tina.melnikova.75@mail.ru

УДК 81'23

О СВЯЗИ МЕЖДУ ЛИНГВОКРЕАТИВНОСТЬЮ ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ И КРЕАТИВНОСТЬЮ КАК СОВОКУПНОСТЬЮ РЕАЛИЗУЕМЫХ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ИНДИВИДА

Аннотация. В статье обсуждается вопрос о связи лингвокреативности с другими видами креативной деятельности. Исследование основано на опыте разработки игр для детей дошкольного и школьного возраста. Каждая игра включает в себя диагностику уровня лингвокреативности испытуемых и саму игру, призванную способствовать развитию их вербальной креативности. Рассматриваются игры, в которых дети создают лексико-семантические и словообразовательные инновации. Подробно анализируется игра, в которой дети должны образовывать слова, эквивалентные по своей семантике иноязычным словам. Сопоставляются результаты проведения диагностики и осуществления данной игры с обычными 9-классниками (12 человек) и учащимися того же возраста (12 человек) – участников проекта, направленного на развитие у них креативности в других областях (не вербальной креативности). У детей двух групп обнаруживаются существенные различия при выполнении задания, – в первую очередь, у участников проекта фиксируется большее количество оригинальных ответов, в том числе основанных на шутке, на языковой игре, а также более высоких уровней вариативности, более осознанное отношение к выполнению заданий и способность к языковой рефлексии. На основании анализа результатов проведения этой и других игр делается вывод, что лингвокреативность является частью более широкого «пространства» – креативности как таковой и что развитие одной из креативных способностей/склонностей способствует развитию и других.

Ключевые слова: детская речь, лингвокреативность, креативность, лексико-семантические инновации, лексическая семантика, языковая личность, словообразование, словообразовательные инновации, творческие способности.

DOBROVA GALINA R.
MELNIKOVA ALEVTINA I.
Saint Petersburg, Russia

**ON THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LANGUAGE
CREATIVITY OF THE DEVELOPING LINGUISTIC
PERSONALITY AND CREATIVITY AS A SET OF
IMPLEMENTED CREATIVE ABILITIES OF THE
INDIVIDUAL**

Abstract. This article discusses the question of the relationship of language creativity with other types of creative activity. The study is based on the experience of creation games for children of preschool and school age. Each game includes a diagnosis that detects the level of language creativity of the subjects as well as the game itself, designed to promote the development of their verbal creativity. The games in which children create semantic and derivational innovations are considered. One of the games is analyzed in detail. In this game children must form words that are equivalent in their semantics to foreign words. The results of the diagnosis and the implementation of this game are compared with ordinary 9th graders (12 people) and students of the same age (12 people) - participants in the project aimed at developing their creativity in other areas (not verbal creativity). The children of the two groups showed significant differences in the performance of the task – first of all, the participants of the project recorded a greater number of original answers, including those based on a joke, on a language game, as well as a higher level of variability, as well as a more conscious attitude to the implementation tasks and the ability for language reflection. Based on the analysis of the results of this and other games, it is concluded that linguistic creativity is part of a wider "space" - creativity as such, and that the development of one of the creative abilities / inclinations contributes to the development of others.

Keywords: child language, language acquisition, language creativity, creativity, semantic innovations in child language, derivational innovations in child language

Феномен лингвокреативности активно обсуждается в последние годы. Регулярно выходящие в последние годы в Екатеринбурге сборники под общим названием «Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива» и коллективные монографии «Лингвистика креатива», равно как и многочисленные труды

Т.А. Гридиной, особенно заметно способствуют развитию данного научного направления. В этих исследованиях рассматриваются различные аспекты лингвокреативности: обсуждается вопрос о том, что, собственно говоря, относится к пространству языкового креатива, как проявляется креативный потенциал языка в речи детей, в произведениях художественной литературы и в других областях (в политическом дискурсе, в интернет-коммуникации, рекламе и т.д.), анализируются игровые техники, активно разрабатываются и внедряются тренинги вербальной креативности. Иными словами, обсуждаются вопросы о «внутренних составляющих» лингвистики креатива.

В данной статье также будут обсуждаться многие из названных аспектов исследования лингвокреативности (вопрос о границах «поля» языкового креатива, проблема реализации потенциалов языковой системы в детской речи, возможности разработки и применения тренингов вербальной креативности детей), однако в фокусе нашего внимания в первую очередь будет вопрос о «внешних границах» лингвокреативности, о связи этого феномена с более общим, универсальным феноменом – с креативностью как совокупностью (различных) творческих способностей индивида, причем не просто способностей, а реализуемых способностей.

Поставим вопрос следующим образом: как связана лингвокреативность с другими видами креативности? Существует ли некая корреляция между этими двумя феноменами? Является ли лингвокреативность одной из составляющих креативности или же здесь имеет место более сложная связь?

С точки зрения современной психологической науки, креативность представляет собой системное (многоуровневое, многомерное) психическое образование (см., например [Барышева 2016: 293]) и представляет собой реализацию творческих потенциалов индивида. Будучи многомерным психическим образованием, креативность, таким образом, предполагает реализацию различных творческих возможностей человека – в том числе и его возможностей в области переработки языковой информации и проявлений собственного языкового творчества. При этом у человека, естественно, имеются творческие способности (как и

возможность их реализации) и в других областях – в области музыкального, изобразительного искусства и т.д. Вопрос о соотношении вербальной и невербальной креативности непосредственным образом связан с проблемой креативной (творческой) личности. Насколько связаны друг с другом вербальная и невербальная креативность человека? Существует ли вообще такая связь? Никак не претендуя на универсальное решение обозначенной проблемы, попытаемся лишь проанализировать вопрос о том, как соотносится реализованная способность и склонность ребенка к языковому творчеству с его же реализованной способностью и склонностью к другим видам творчества.

Данный вопрос возник в связи с тем, что в последние годы в РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург) в магистратуре «Развитие креативности ребенка в образовании» был разработан и создан целый лингвистический модуль, включающий в себя такие учебные дисциплины, как «Диагностика развития лингвокреативности ребенка», «Языковая игра и языковая рефлексия в детской речи», «Языковая картина мира и развитие лингвокреативности ребенка», «Педагогические технологии развития лингвокреативности» и др. В этой магистратуре обучаются не лингвисты, в том числе нередко – люди, от лингвистики весьма далекие. Вместе с тем, в этой магистратуре есть немало обучающихся, которые уже на протяжении многих лет работают с детьми дошкольного и школьного возраста, осуществляя их обучение и развитие в области художественного искусства, музыкального искусства и т.д. Будучи сами людьми творческими, эти магистранты с интересом включаются в деятельность по разработке диагностик вербальной креативности детей и педагогических технологий ее развития.

Работа в данной магистратуре всецело опирается на различные теоретические труды Т.А. Гридиной [Гридина 2013, 2014, 2018, 2020 и др.], а также (и в особенности) – на ее с ее соавтором книгу «Ступеньки словесного творчества: тренинг вербальной креативности» [Гридина, Пипко 2014]. Магистранты подробно изучают эту книгу, после чего приступают к разработке собственной диагностики и педагогической технологии, создавая сначала проект игры, а затем реализуя этот проект в работе с

детьми.

Перечислим лишь некоторые игры (включающие в себя диагностический компонент и собственно игру, а также качественный и количественный анализ полученных результатов), созданные магистрантами за последние годы: «Сказочный лес», «Генетики», «Переезд на другую квартиру», «Предметы в сказочной стране», «Путешествие Гулливера», «Овощной оркестр», «Кулинарная книга Бабы Яги», «Помоги Пушкину», «Невероятное путешествие», «Корпорация монстров» и т.д.

В некоторых играх предполагается развитие творческих способностей детей в области создания лексико-семантических инноваций. Так, в одной из игр учащимся предлагается дать как можно больше нестандартных (неузуальных) интерпретаций слов типа «привратник» – ‘тот, кто любит приврать’, «шаровары» – ‘те, кто варят шары’, «страховать» – ‘испытывать страх’ и т.п. (магистрант Е.А. Фомина). Как несложно видеть, такого типа игры основаны на предлагаемых Т.А. Гридиной играх и игровых заданиях, основанных на нестандартных семантизациях слов типа «окулист» от «акула (*акулист) [Гридина 2014], и представляют собой, в терминологии С.Н. Цейтлин, «неузуальную интерпретацию производных слов» [Цейтлин 2009: 314-326], причем в данном случае – вполне осознанную.

Однако в большинстве этих игр детям предлагалось реализовать свои творческие способности в области создания словообразовательных инноваций. Часто предлагающиеся магистрантами для младших школьников задания предполагают создание сложных слов. Например (из игры магистрантки В.Ю. Кукиной), детям предлагается придумать название для улицы между школой и церковью (предварительно им даются образцы словообразовательных инноваций, созданных с помощью основосложения). Некоторые испытуемые не понимают сути задания либо (чаще) понимают его, но не оказываются в каких-то случаях способны совместить в инновации две основы (например, называют такую улицу Школьной или Церковной). В случае правильного выполнения задания самым частотным у учащихся было создание инноваций на основе простого соединения двух корней (типа Циркомагазинная улица – улица между цирком и

магазином). Некоторые же испытуемые дают и более оригинальные ответы, создавая свои окказионализмы на основе не тех слов, которые непосредственно назывались экспериментатором, а на основе ассоциативно связанных с ними слов (например, Огнезвездная улица – улица между пожарной станцией и планетариумом).

В некоторых играх задание предполагало, что учащиеся могли создавать как словообразовательные, так и лексико-семантические инновации.

Как можно понять из описания этих игр, они основываются на «втором», по известной классификации Т.А. Гридиной, типе креативности. Т.А. Гридина совершенно справедливо говорит о двух типах детской вербальной креативности – 1) «компенсаторной, основанной на дефиците языковых средств ребенка» (ребенок вынужден создавать инновации, поскольку обладает слишком маленьким словарным запасом), 2) «осознанной» [Гридина 2018: 14-15]. В наших предшествующих исследованиях мы в основном анализировали детскую креативность первого типа [Доброва 2014] и в каких-то случаях – сочетание этих двух типов креативности [Доброва 2020], поскольку опирались чаще всего на материал спонтанной речи детей, в которой присутствуют оба типа креативности – от почти исключительно «компенсаторного» (несознательного вынужденного) в раннем и младшем дошкольном возрасте и всё более осознанного в более старшем возрасте. (Отметим, кстати, в скобках, что при этом мы вовсе не считаем, что к взрослому возрасту индивид всецело переходит исключительно на второй тип креативности: наивный носитель языкового сознания способен на креативность и первого, «компенсаторного», типа, поскольку, подобно ребенку, в каких-то случаях вынужден таким образом компенсировать имеющийся у него «дефицит языковых средств» – о такого рода лингвокреативности в разговорной речи взрослых см., например, в [Доброва 2007]). Однако в данном случае в фокусе нашего внимания будет детская вербальная креативность второго типа – «осознанная», поскольку разрабатываемые в рамках упоминавшейся исследовательской работы игры нацелены на совершенно осознанное создание детьми инноваций различных

типов.

Рассмотрим подробнее такого типа игры на примере игры «Помоги Пушкину».

Учащимся предлагается следующая игровая ситуация. «Александр Сергеевич Пушкин, сидя за очередным будущим шедевром и придумывая рифму, понимает, что потерял вдохновение: «Но панталоны, фрак, жилет, Всех этих слов на русском нет». Сила его негодования и тоски отправляет его в будущее в современный мир 21 века. Однако здесь он не понимает слишком много слов, которые используют люди, говоря по-русски. И вы встречаете его на своем пути. Ваша задача – помочь великому поэту адаптироваться в новом мире и научиться понимать современный русский язык».

С учащимися обсуждается понятие «заимствованные слова» и демонстрируется пример создания словообразовательной инновации на основе русских корней, семантически соответствующей современному заимствованному слову. Затем им дается список иностранных заимствованных слов вместе с указанием их значений. Каждому ребенку предлагается образовать русский аналог данных слов – создать словообразовательную инновацию. В заключение учащиеся должны объяснить, почему они образовали свои слова именно таким образом, а также ответить на вопрос, что им понравилось в этой игре, а что вызвало сложности при создании словообразовательных инноваций.

Учащимся предлагались следующие заимствованные слова и их толкования:

1. Чизкейк – десерт, содержащий сыр и творог.
2. Тирамису – десерт из печенья и кофе.
3. Питчер – кувшин для взбивания молока для кофе.
4. Гостер – электроприбор для поджаривания хлеба.
5. Инвестор – человек, вкладывающий деньги в проекты, с целью приумножения своего капитала.
6. Скейтборд – роликовая доска.
7. Блендер – прибор для измельчения и смешивания продуктов.

При обработке результатов учитываются такие стандартные критерии, как оригинальность, вариативность, гибкость и бег-

лость (скорость). Все показатели оцениваются в баллах, определяется итоговый уровень лингвокреативности каждого ребенка, среднее значение лингвокреативности по группе. Также, чтобы оценить степень развития лингвокреативности детей, проводится процедура сведения к среднему значению и устанавливается интервал значений среднего уровня для каждой выборки (с помощью подсчетов среднего значения и стандартного отклонения).

Эксперимент проводился в двух группах. В обоих случаях это были учащиеся 9-ых классов. В первом случае это были учащиеся 9 класса ГБОУ школа №94 Выборгского района Санкт-Петербурга, во втором – учащиеся 9 класса – участники культурно-образовательного проекта «Движение к красоте». Этот проект имеет художественно-эстетическую и социальную направленность и предусматривает интеграцию видов деятельности, объединяющую разные области знаний и искусства (философию культуры, психологию, этику, эстетику, искусство танца, музыку, дизайн и др.), что развивает в подростке его природную универсальность.

Одной из задач эксперимента было сравнить результаты учащихся одного и того же возраста – тех, кто посещает обычную школу и не вовлечен ни в какую специальную деятельность по развитию креативности, и тех, кто в течение нескольких лет целенаправленно вовлечен в такую деятельность (причем деятельность, которой они занимались, касается не лингвокреативности, а других видов креативности).

Обратимся к полученным результатам.

В обеих группах были получены результаты, когда словообразовательная инновация создавалась на основе опорных слов в толковании заимствованных слов. Так, у «обычных» учащихся встретились ответы типа: *творожник, *сырник (о чизкейке), *взбивалка (о питчере), *электросмешивалка (о блендере). У участников творческого проекта – *млечник (о чизкейке), *сушихлебница (о тостере). При этом обращает на себя внимание, что некоторые учащиеся включают в свои инновации иноязычные корни или вообще подбирают к иноязычному слову иноязычные синонимы, тем самым демонстрируя, что не совсем

поняли предлагавшееся задание – создать инновацию без использования иноязычных слов, на основе давно используемых в русском языке слов (чтобы было понятно Пушкину). У «обычных» девятиклассников к такого типа ответам относятся: *чизтвор и *сыркейк (о чизкейке), *драфтер и *милкшик (о питчере), *трейдер (об инвесторе), *роллер (о скейтборде). У участников проекта: *свитчиз (о чизкейке), *брэдхиттер (о тостере), *милквиппер (о питчере), *кэшмен (об инвесторе) и т.п. При этом у «обычных» школьников таких примеров оказалось больше.

В целом ответы участников проекта представляются более оригинальными, и – что любопытно – они нередко представляют собой языковую игру, носят в той или иной мере явный юмористический характер, например: *недосырник (о чизкейке), *сухарикоделатель (о тостере), *пендобыватель и *болтунья (о питчере), *деньгоброс (об инвесторе), *крушилка (о блендере), *плосковоз (о скейтборде) и т.д. У «обычных» девятиклассников оригинальных ответов существенно меньше, а попыток пошутить при ответе практически не выявляется (разве что *смерч и *молотилка – о блендере). Разумеется, как отмечает Т.А. Гридина, «не всякая неординарность ... есть показатель творческих способностей» [Гридина 2013: 7], однако в данном случае речь идет об истинно оригинальных и при этом соответствующих заданию ответах, а проявляемое при этом испытуемыми чувство юмора свидетельствует, с нашей точки зрения, о достаточно высоком уровне языковой креативности «второго» («сознательного») типа.

Языковая рефлексия у «обычных» девятиклассников также почти отсутствовала, они не проявляли большого интереса к игре и почти все затруднились ответить на вопросы о своей мотивации в процессе создания/выбора слова для ответа. Наиболее типичными для них были ответы: «мне все понравилось», «трудностей нет». Участники проекта продемонстрировали более высокую степень осознанности, анализируя свою деятельность, и высказывали отношение к ней, аргументировали придуманные слова, используя нередко подробное объяснение. Например (о скейтборде): «Асфакат, ибо намекает, что на скейте

лучше кататься именно на асфальте».

Стоит отметить высокую вариативность ответов участников проекта по сравнению с «обычными» девятиклассниками: они придумывали не по одному ответу на каждое слово, а по 2-3-4-5.

Интересно, что «обычные» школьники потратили на выполнение задания в среднем 11 минут, а участники проекта – 13, что свидетельствует о том, что они более вдумчиво подошли к заданию и стремились к большей вариативности и оригинальности. Таким образом, критерий беглости (скорость) скорее в данном случае вступил в противоречие с остальными критериями оценки.

В целом результаты показали, что «обычные» девятиклассники показали не очень высокие результаты: 25% (3 человека) детей продемонстрировали низкий уровень лингвокреативности, менее 1% (1 человек) – высокий уровень, преобладающее большинство 75% (8 человек) находятся на среднем уровне. Результаты их сверстников – участников проекта оказались иными: около 55% (7 человек) детей с высоким уровнем лингвокреативности, и также около 45% (5 человек) находятся на среднем уровне.

Была проведена описательная статистика, на основе которой производилось сравнение средних значений и стандартного отклонения двух выборок: во второй группе (участники проекта) среднее значение (33,5) выше, чем в первой (обычные 9-классники) (22,75), а стандартное отклонение в первой выборке (69,11), соответственно, выше, чем во второй (55,9). Это связано с большим интервалом значений в первой выборке, поэтому имеется разброс от низкого до высокого уровней развития изучаемого параметра, тогда как во второй выборке (участники проекта) значения находятся в промежутке средних и высоких значений.

Проведя расчет параметрического t-критерия Стьюдента для сравнения двух несвязанных выборок, можно сделать вывод о наличии статистически значимых различий между двумя выборками, поскольку полученное эмпирическое значение t (3.3) находится в зоне значимости.

Таким образом, можно сделать вывод, что регулярное разви-

тие креативности ребенка (в других сферах креативности, не в области вербальной креативности) способствует и его склонности и способности к проявлению лингвокреативности. Естественно, возникает вопрос: а имеет ли место и противоположное воздействие, влияет ли развитие языковой креативности на креативность детей в других сферах?

Однозначный ответ на этот вопрос дать мы не можем, но имеет смысл отметить, что в случаях, когда при выполнении задания магистранты-экспериментаторы (сами являющиеся педагогами дополнительного образования) давали детям не только собственно языковое, но и дополнительное задание, связанное с другими видами креативной деятельности (например, нарисовать то, что соответствует созданной инновации), дети делали это с удовольствием и представляли интересные оригинальные рисунки. Так, магистрант М.И. Николаева предложила детям рассказ о реально существующем «овощном оркестре», музыканты которого играют на инструментах, созданных из свежих овощей (например, морковные блокфлейты, саксофоны из баклажанов и т.п.). Детям показывались фотографии музыкантов и предлагалось прослушать отрывки музыкальных композиций овощного оркестра, после чего детям (6-7 лет) предлагалось выбрать овощи, из которых они хотели бы создать музыкальный инструмент, дать ему название, дать название себе как музыканту, играющему на этом инструменте, и нарисовать этот музыкальный инструмент. Дети с удовольствием выполняли это задание (совмещающее в себе «отсылку» и к музыкальному, и к художественно-изобразительному, и к языковому творчеству), с интересом придумывая музыкальные инструменты, называя их и изображая их (естественно, по мере своих возможностей). Таким образом, вероятно, развитие языкового творчества детей может также способствовать развитию и других видов и областей проявления их креативности.

В целом представляется, что лингвокреативность не существует сама по себе, а является частью более широкого «пространства» – креативности как таковой и что развитие одной из креативных способностей/склонностей способствует развитию и других. Это выводит вопрос о лингвокреативности формирую-

щейся языковой личности в более широкое русло – русло развития креативных способностей и склонностей вообще, что, естественно, ни в коей мере не отменяет самоценности развития (и, соответственно, изучения) лингвокреативности как таковой.

Литература

Барышева Т.А. Психология развития креативности: теория, диагностика, технологии. Монография. СПб.: Изд-во ВВМ, 2016. 316 с.

Гридина Т.А. К истокам вербальной креативности: творческие эвристики детской речи // Лингвистика креатива: Коллективная монография. – 2-е изд. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2013. С.5 – 58.

Гридина Т.А. Лингвокреативные стратегии семантизации слова и освоение операционной техники языковой игры в онтогенезе: экспериментальные данные // Педагогическое образование в России, 2014. № 5. С. 153-158.

Гридина Т.А. Метафоры детской речи как феномен лингвокреативного мышления и поэтической одаренности // Лингвистика креатива-4: коллективная монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2018. С.11-39.

Гридина Т.А. Феномен вербальной креативности в свете инноваций детской речи: методология анализа // Стратегические ориентиры современного образования. 2020. С. 69-72

Гридина Т.А., Пипко Е.И. Ступеньки словесного творчества: тренинг вербальной креативности. Программа внеурочной деятельности (для учащихся основной общеобразовательной школы) / Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2014. – 81 с.

Доброва Г.Р. Психолингвистические причины общности некоторых фактов детской речи и разговорной речи взрослых // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2007. № 5. С. 53-69

Доброва Г.Р. Лингвокреативность детей раннего возраста: к вопросу о необычных стратегиях речевого поведения // Лингвистика креатива-3: Коллективная монография. Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2014. С. 75-89

Доброва Г.Р. Глава 1. Креативные стратегии заполнения языковых лакун у детей-монолингвов и детей-билингвов // Лингвистика креатива-5. Екатеринбург, 2020. С. 146-159

Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М.: Знак, 2009. 592 с.

REFERENCES

Barysheva T.A. Psihologiya razvitiya kreativnosti: teoriya, diagnostika, tekhnologii. Monografiya. SPb.: Izd-vo VVM, 2016. 316 s.

Gridina T.A.K. Istokam verbal'noj kreativnosti: tvorcheskie evristiki detskoj rechi // Lingvistika kreativa: Kollektivnaya monografiya. – 2-e izd.- Ekaterinburg: Ural. gos. ped. un-t, 2013. S.5 – 58.

Gridina T.A. Lingvokreativnye strategii semantizacii slova i osvoenie operacionnoj tekhniki yazykovoj igry v ontogeneze: eksperimental'nye dannye // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii, 2014. № 5. S. 153-158.

Gridina T.A. Metafori detskoj rechi kak fenomen lingvokreativnogo myshleniya i poeticheskoy odarenosti // Lingvistika kreativa-4: kollektivnaya monografiya / ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2018. S.11-39.

Gridina T.A. Fenomen verbal'noj kreativnosti v svete innovacij detskoj rechi: metodologiya analiza // Strategicheskie orientiry sovremennogo obrazovaniya. 2020. S. 69-72

Gridina T.A., Pipko E.I. Stupen'ki slovesnogo tvorchestva: trening verbal'noj kreativnosti. Programma vneurochnoj deyatel'nosti (dlya uchashchihsya osnovnoj obshcheobrazovatel'noj shkoly) / Ekaterinburg:

Ural. gos. ped. un-t, 2014. – 81 s.

Dobrova G.R. Psiholingvisticheskie prichiny obshchnosti nekotoryh faktov detskoj rechi i razgovornoj rechi vzroslyh // Psiholingvisticheskie aspekty izucheniya rechevoj deyatel'nosti. 2007. № 5. S. 53-69

Dobrova G.R. Lingvokreativnost' detej rannego vozrasta: k voprosu o neobychnyh strategiayah rechevogo povedeniya // Lingvistika kreativa-3: Kollektivnaya monografiya. Ekaterinburg: FGBOU VPO «Ural. gos. ped. un-t», 2014. S. 75-89

Dobrova G.R. Glava 1. Kreativnye strategii zapolneniya yazykovyh lakun u detej-monolingvov i detej-bilingvov // Lingvistika kreativa-5. Ekaterinburg, 2020. S. 146-159

Cejtlin S.N. Oчерki po slovoobrazovaniyu i formoobrazovaniyu v detskoj rechi. M.: Znаk, 2009. 592 s.

©Доброва Г.П., 2022

©Мельникова А.И., 2022

Доброва Галина Радмировна – профессор кафедры языкового и литературного образования ребенка Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия).

Адрес: 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки 48

Dobrova Galina Radmirovna – Professor of the Department of Language and Literary Education. Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia)

E-mail: galdobr@peterlink.ru

Мельникова Алевтина Ильгизовна – магистрант кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия).

Адрес: 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки 48

E-mail: tina.melnikova.75@mail.ru

Melnikova Alevtina Igizovna – Postgraduate at the Department of Pedagogy of Primary Education and Artistic Development of the Child. Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia)