

Т. А. ГРИДИНА,
А. В. МАГОНОВА

*(Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург)*

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ СРЕЗЫ ВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ОСНОВА ТРЕНИНГА

Аннотация. В статье представлены результаты апробации тренинга вербальной креативности с учетом предварительной диагностики респондентов по тесту Е. Торренса. Проведены экспериментальные замеры вербальной креативности школьников начального среднего звена с помощью субтеста «Вопросы». На основании полученных результатов разработан развивающий тренинг вербальной креативности, включающий процедуры продуцирования и рецепции словотворческих инноваций. Обоснованы причины внедрения в школьное обучение таких технологий, которые были бы ориентированы на сочетание знаевого подхода с выявлением лингвокреативного потенциала учащихся. Обозначены факторы, стимулирующие проявление креативности учащихся в условиях решения нестандартных лингвистических «задач». Прежде всего, это использование экспериментальных психолингвистических методик, ориентированных на показания языкового сознания обучаемых и создание игрового регистра для реализации осознанной словотворческой активности ребенка.

Ключевые слова: вербальная креативность, диагностика вербальной креативности, тренинг вербальной креативности, экспериментальные технологии обучения, младшие школьники, психолингвистика.

Вербальная креативность – активно обсуждаемый феномен. Его интерпретация в психолингвистическом ключе связывается с обоснованием операциональной природы языкового творчества, в частности, с изучением «механизмов лингвокреативного мышления, в основе которого лежит способность говорящих к ломке и переключению ассоциативных стереотипов, созданию нового речевого продукта на базе переработки уже существую-

щего языкового материала» [Гридина 2013: 30]. При таком подходе вербальная креативность предстает как «одна из составляющих понятия креативности языковой личности, выявляющая способность носителя языка к творческому использованию готовых языковых форм и значений и обновлению их репертуара в условиях осознанного отступления от канонических форм речи» [Гридина, Пипко 2012].

Особым аспектом исследования вербальной креативности является ее формирование и проявление в речи детей, с учетом «...факторов организации конструктивного диалога «взрослый – ребенок» [Гридина 2007]. На этапе школьного обучения (в особенности в начальном и среднем звене) это предполагает опору учителя на языковую интуицию и игровую составляющую детского языкового сознания, спонтанно проявляющуюся в период дошкольного онтогенеза. Уровень сформированности языковой компетенции, являющейся основой развития «творческой уникальности» личности [Варламова, Степанов 2002: 28], и факторы развития лингвокреативных способностей школьников требует специального исследования.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования № 1897 от 17 декабря 2010 года, «изучение русского языка в основной школе направлено на <...> совершенствование речемыслительной деятельности, коммуникативных умений и навыков, освоение знаний о русском языке, формирование умений опознавать, анализировать, сопоставлять, классифицировать языковые факты, оценивать их с точки зрения нормативности, соответствия ситуации, сфере общения» [Электронный ресурс].

Реализация указанных целей достигается в процессе формирования и развития всех указанных компетенций: коммуникативной, языковой (связанной с опытом владения языком) и лингвистической (языковедческой), связанной с овладением специальными знаниями о языке в процессе обучения.

Вербальная креативность как «один из видов общей креативности личности, <...> формируется у детей с самого рождения, когда происходит становление основных речевых форм (фонетических, морфологических, лексических, синтаксических), и

активно продолжает развиваться в школьные годы» [Шило 2014: 157].

В разных видах языковой и лингвистической компетенций (текстовой, словообразовательной, семантической, грамматической) лингвокреативная составляющая проявляется с неодинаковой степенью выраженности. Кроме того, следует иметь в виду, что проявления вербальной креативности могут иметь спонтанный (компенсаторный) и осознанный характер: первый тип креативности связан с «восполнением языкового дефицита», второй тип обнаруживает намеренное «нарушение языковых конвенций – при понимании ребенком условности создаваемой инновации» (см: [Гридина 2014]). Однако любой вид вербальной креативности – свидетельство обостренного «чувства языка», свойственного ребенку. В этом отношении показательны наблюдения А. Н. Гвоздева, который отмечал «особую языковую одаренность» детей дошкольного возраста: «Ребенок конструирует формы, свободно оперируя значимыми элементами, исходя из их значений. Еще больше самостоятельности требуется при создании новых слов, так как в этих случаях создается новое значение; для этого требуется разносторонняя наблюдательность, умение выделять известные предметы и явления, находить их характерные черты. Меткость детских наблюдений и художественная яркость многих детских слов общеизвестны; они <...> очень близки к тому речетворчеству, которое практикуют художники слова» [Гвоздев 1949: 184]. Вместе с тем общепризнан и тот факт, что «к концу дошкольного возраста способность к словотворчеству начинает угасать» [Ощепкова 2011]. Причиной этого является «диктат правил», которые ребенок постепенно осваивает, что переходит в новую (осознанную) фазу в процессе школьного обучения. Требование следовать норме в значительной степени «блокирует» нестандартность речевого мышления ребенка [Гридина 2016].

Спонтанная словотворческая и формотворческая активность, свойственная ребенку-дошкольнику, не получает достаточного (системного) подкрепления в рамках школьной программы. На разных этапах обучения детям предлагаются типичные задания репродуктивного характера или задания, связанные с действием

по заданному алгоритму (таковы, например, алгоритмизированные процедуры отработки навыков морфемного и словообразовательного анализа). Важность отмеченных форм обучения неоспорима, однако в переходной фазе от младшего к среднему школьному звену, в частности, для пятиклассников, такие задания все в меньшей степени отвечают задаче активного усвоения знаний. Совершенно очевидно, что современная школа, ставящая своей задачей воспитание всесторонне развитой личности, способной эффективно проявлять себя в любом виде деятельности, в том числе речевой, нуждается в таких технологиях обучения, которые были бы ориентированы на сочетание знаниевого подхода с выявлением творческого потенциала учащихся – с учетом интеллектуальных и речевых возможностей, свойственных детям определенного возраста. Важным условием реализации этой задачи представляется сочетание процедур диагностики и организации тренингов вербальной креативности.

Одним из популярных тестов, предназначенных для диагностики креативности, является тест Е. Торренса, который состоит из двух основных частей: вербальной батареи (7 субтестов) и образной батареи (3 субтеста), что позволяет получить представление о качественном своеобразии <...> отдельных структур креативности у разных людей» (см. адаптированный вариант данного теста: [Туник 1998: 20-22]).

Результаты тестирования оцениваются по трем критериям креативности – *беглость* (количество выданных ответов – показатель продуктивности, скорости латентных мыслительных процессов), *гибкость* (разнообразие категорий, в которые попадают предложенные ответы), *оригинальность* (нестандартность ответов респондентов в сравнении со списками частотных, стереотипных реакций). Это «самый значимый показатель креативности, свидетельствующий о самобытности, уникальности, специфичности творческого мышления тестируемого [Туник 1998: 11].

Вербальная батарея субтестов связана с диагностикой способности респондентов (испытуемых) выдвинуть идею и сформулировать ее словесно – любым способом. В качестве апробации комплексной технологии измерения и последующего тренинга вербальной креативности с учетом полученных результатов

нами был выбран только первый субтест вербальной батареи – «Вопросы». Суть его заключается в следующем: испытуемому (участнику теста) необходимо задать как можно больше вопросов по предъявленной картинке (на ней изображен человек, похожий на мальчика-гнома, который лежит около какого-то водоема и вглядывается в свое отражение в воде). Вопросы должны быть только о том, что не является очевидным. Такая установка способствует активизации творческого воображения.

Отметим, что данный субтест, требующий от испытуемых способности сформулировать вопрос, был выбран нами не случайно. «Детский вопрос» – одно из основных проявлений нестандартного взгляда на мир, характеризующего ментальность ребенка [Гридина 2017]. Для младших школьников и учащихся начального среднего звена (пятиклассников) *вопрос* остается вполне актуальным способом выдвижения гипотез и собственных суждений, что напрямую связано с проявлением разных видов вербальной креативности. Показательно в этом смысле не только когнитивное основание, но и сама словесная форма выражения мысли ребенка о каком-то фрагменте действительности.

В качестве испытуемых в тестировании приняли участие школьники пятых классов МАОУ СОШ УИОП № 208 г. Екатеринбург (26 человек). От данной группы респондентов было получено 319 вопросов, из них «неадекватных, на которые можно ответить сразу» [Туник 1998: 32], немного: *Это вода?*(3) – о водоеме на картинке; *Он сидит или стоит?* (2) – о лежащем на песке персонаже; *Он смотрит в воду?*(1). Соответственно показатели по критерию *беглости* оказались довольно высокими, хотя и различающимися у каждого конкретного участника. Количество предложенных пятиклассниками адекватных вопросов по картинке колеблется в диапазоне от 4-х (у двух человек) до 14-15-ти (у шести учащихся). Средний показатель по критерию беглости для обследованной выборки – 9-10 баллов (по одному баллу за каждый адекватный вопрос). Известно, однако, что данный показатель далеко не всегда коррелирует с такими свойствами креативного мышления, как *гибкость* (при предъявлении детьми разных вопросов, относящихся к одной категории, все

они оцениваются только одним баллом) и *оригинальность* (при предъявлении частотных стереотипных вопросов, которые получают 0 баллов). Показатели по критерию *гибкости* выявили соответствие предъявленных детьми вопросов 13-ти обозначенным в тесте Торренса категориям: *герой на картинке* (122 вопроса), *действия на картинке* (71), *отдельные детали одежды* (38), *характеристики природного ландшафта* (28), *действия, не изображенные на картинке* (13), *эмоции, мысли (в т.ч. причины действий)*, *личностные особенности героя* (11), *этнические особенности героя* (9), *картина в целом и ее художник* (8), *семья героя* (6), *местонахождение героя* (6), *костюм, одежда героя в целом* (4), *волшебные силы героя и / или его окружения* (3), *время* (1). Этот набор показывает разную степень актуальности параметров анализируемого рисунка, выявляя характерную для детей данного возраста доминанту наглядно-образного мышления (перцептивную яркость непосредственно воспринимаемых деталей изображенного на картине). При этом ответы разных категорий у конкретных учащихся варьируются в диапазоне от 2-х до 5-ти вопросов. Средний показатель гибкости в представленной выборке – 3-4 балла. Ср., например, вопросы разных категорий, предложенные одним из детей-респондентов: *Почему отражение в воде другое?* (внешний вид персонажа); *Кто нарисовал картинку?* (картина в целом и ее художник); *Что у него за кофта?* (отдельные детали одежды); *Сколько ему лет?* (физиологические особенности, возраст персонажа); *Какое у него настроение?* (эмоциональное состояние персонажа).

По показателю *оригинальности* вопросы, полученные от пятиклассников, в соответствии с представленными в тесте Торренса списками более и менее частотных ответов, распределились следующим образом: оцениваемые нолею баллов – 136, одним баллом – 41 (менее частотные ответы, представленные в списках); двумя баллами – 137 (это вопросы, не вошедшие в списки и соответственно попадающие в разряд малочастотных и

оригинальных)¹¹. Разумеется, респонденты-школьники демонстрируют разную степень оригинальности и «способности сопротивляться замыканию», т.е. «соблазну» выбрать для решения задачи самую очевидную, первой приходящую в голову идею (данный фактор расценивается Торренсом как необходимое условие креативного процесса, и часто именно отсутствие у детей рефлексии над собственным ответом, препятствует нахождению действительно оригинального решения).

Однако в целом общая статистика показывает, что учащиеся данного возраста (пятиклассники) обладают живым воображением и нестандартным мышлением, отражающим особенности детской ментальности – с учетом влияния современного детям социокультурного контекста.

Оригинальные вопросы демонстрируют, в частности, способность детей к сопоставлению и отождествлению описываемых реалий (внешности героя, деталей его одежды, особенностей ландшафта) на основе образных (визуализированных) аналогий (*У него в воде отражается не колпак, а что-то **похожее на шупальца кальмара**? Почему у него ботинок **как мышинный хвост**? Это переодетая **обезьяна**? Он **Фредди Крюгер**? Он **похож на злобного паука**, у которого оторвали две лапы? У него **петух с шапки свисает**? Почему речка, или что это, **похоже на поле, которое копали**? Он чувствует, что **он собака**?), к выявлению причинно-следственных связей (*Почему у него на колпаке длинная **нить, стоящая в воздухе**? Он ползет к вол-**

¹¹ Отметим, что, несмотря на довольно большое количество мало-частотных вопросов в нашей выборке, многие из них не попадают в число «списочных» не столько из-за оригинальности идеи, сколько из-за неточности словесных формулировок, предложенных детьми (недостаточности лексического запаса и грамматической компетенции школьников данного возраста). Забегая вперед, подчеркнем, что проявление некой «псевдооригинальности», граничащей с лингвистической некомпетентностью, наблюдается и в создании теми же детьми словотворческих инноваций в условиях игрового тренинга.

шебному телевизору? Он из «Модного приговора»?», к спонтанному словотворчеству (Он живет в городе Тролльбург? Отражение – это король Троллиан XIV?).

Креативные вопросы показывают, что изображенное на картинке событие вписывается школьниками в фантазийный сюжет: герой необычной внешности (с острыми ушами, в колпачке и остроносых туфлях) отождествляется пятиклассниками с троллем, гномом, эльфом, лохнесским чудовищем; наделяется именем некоего псевдоисторического персонажа – короля Троллиана; действие при этом переносится в «сказочное пространство» (получающее название, производное от имени персонажа: Тролльбург). В фантазийной идентификации участвуют и мистические литературные образы (Фредди Крюгер), и атрибуты бытовой техники (волшебный телевизор). Показательна в этом плане и установленная одним из школьников ассоциативная связь действий персонажа на картинке с телешоу «Модный приговор», в котором происходит «преображение» внешнего облика участников. Достраивание потенциального сюжета при формулировании вопросов относительно изображенного на картинке – главная стратегия, позволяющая участникам эксперимента восполнить дефицит информации и выйти в зону нестандартных решений. Результаты тестирования обследуемой группы школьников вполне коррелируют с двумя главными проявлениями креативности. Это «...возможность продуктивно действовать в ситуациях новизны и неопределенности, при недостатке информации, когда нет заранее известных способов действий, гарантированно ведущих к положительному результату; возможность создавать что-либо, обладающее новизной и оригинальностью» [Грецов 2008: 8-9]. Второе направление выразилось в создании детьми словотворческих инноваций.

Учитывая полученные результаты, можно констатировать, что использование описанной процедуры тестирования – не только эффективный способ диагностики вербальных способно-

стей детей соответствующего возраста¹², но и один из путей преодоления отмеченной тенденции к снижению уровня проявления спонтанной словотворческой креативности в процессе взросления ребенка и обучения в школе: «... тесты на креативность дают возможность оценить творческие возможности <школьников>, которые могли бы остаться незамеченными» [Туник 1998: 113]. Кроме того, такие тесты способствуют более успешной адаптации ребенка к решению задач в ситуации неполного владения информацией (в том числе к активному использованию уже имеющегося ресурса при освоении нового языкового материала и собственно продуктивной словотворческой деятельности).

Проведенная диагностика позволяет наметить траекторию развития лингвокреативных способностей учащихся путем организации специальных тренингов на основе игровых технологий. Последние способствуют включению ребенка в естественный для него вид деятельности (в том числе в словесную игру, которая составляет один из спонтанно проявляющих себя регистров детской речи). Так, при выполнении описанного выше субтеста «Вопросы» интенция к словообразовательной игре проявилась, в частности, в создании школьниками окказиональных дериватов (имен собственных) от слова *троль*. Тем не менее, в обследуемой группе пятиклассников такие инновации оказались единичными. Этот факт послужил причиной использования в качестве словотворческого тренинга игровой технологии «Создание поля креативных номинаций»¹³, в основе которой лежит «...идея образования номинаций от стимульного слова по заданным тематическим векторам, описывающим параметры некоего условно-реального (игрового) семантического пространства» [Гридина 2014: 30]. В качестве стимулов участникам

¹² См. о ресурсах речевой психодиагностики в образовательном процессе и психолингвистических методиках обучения родному языку в: [Коновалова 2011, 2015].

¹³ Название этой технологии, ее разработка и апробация с использованием стимульных слов *смех/ смайл* предложено в: [Гридина 2013, 2014].

тренинга предъявлялись лексемы *тролль* и *гном*, а выбор тематических векторов для образования дериватов от данных слов был продиктован вопросами, которые задавали дети при отождествлении героя картинки с названными персонажами в процессе тестирования. Расширение этих векторов для решения тренинговых задач должно было стимулировать проявление фантазии детей в словотворческом и текстовом регистрах языковой игры (на разных этапах тренинга). **Первый этап тренинга** предполагал выполнение детьми задания на придумывание разного рода названий по заданным в игровой форме тематическим ориентирам: 1. В какой стране живет герой (тролль / гном)?; 2. Как зовут героя, есть ли у него имя (фамилия, отчество)? 3. Какие имена (фамилии, отчества) у жителей этой страны? 4. Чем занимаются жители этой страны (какие у них есть профессии)? 5. Чем питаются жители данной страны, есть ли у них магазины и какие продукты там продаются? 6. От каких болезней страдают жители этой страны и где они лечатся? 7. Какие лекарства помогают от этих болезней, где можно их купить? 8. Как называются деньги в этой стране? 9. Где (в кафе, ресторанах, кинотеатрах, на дискотеках и т.п.) развлекаются жители этой страны? Как называются эти развлекательные заведения? 10. Есть ли в этой стране детские сады, школы, вузы и т.п., как они называются? 11. Какая техника (бытовая, компьютерная и т.п.) есть в данной стране? **На втором этапе** тренинга учащимся было предложено выбрать одно из придуманных ими слов и подробно описать его значение (объяснить, что значит та или иная словотворческая инновация). **На третьем (завершающем) этапе** участникам тренинга было дано задание написать небольшой рассказ о герое – с использованием придуманных ими слов. При этом специально оговаривался тот факт, что состав этих дериватов может быть в ходе создания текста дополнен. Жанровая форма выбиралась участниками тренинга произвольно.

Рассмотрим некоторые результаты проведенного тренинга.

На первом этапе были получены дериваты всех заданных тематических групп. Однако многие новообразования от стимульных слов оказались неудачными: это труднопроизносимые,

непрозрачные по своей структуре инновации, в которых не «опознается» прототип. Ср., например, названия стран (*Трольтования* и др.), собственные имена (*Гномивна, Гноволивик*), названия профессий (*троллоторльтан, троллеводим*), названия денег у троллей и гномов (*доллгном, гномрибл*) и т.п. Данные результаты объясняются как недостаточным уровнем операциональных навыков создания креативных номинаций у школьников начального среднего звена, так и неразвитостью «эстетического» вкуса детей («псевдооригинальностью» инноваций). Продуцирование тематически заданных номинаций, кроме того, опирается на широкий культурный фон, объем которого у детей-респондентов еще ограничен. Думается, что и само стимульное слово (в частности – *троль*) может «затруднять» образование ряда производных ввиду его фонетической экзотичности и «чужеродности» для русского языка. Тем не менее, среди полученного набора детских новообразований много и таких, которые представляются вполне прозрачными в плане использованной ассоциативной аналогии и оригинальными по замыслу и использованной технике языковой игры.

В созданных детьми инновациях реализуется **имитационный принцип словотворческой игры**.

Следование какому-либо конкретному образцу, способствующее считыванию прототипа в игровой трансформе, в наибольшей степени проявлено при образовании детьми **искусственных топонимов и антропонимов**. Так, в качестве наиболее популярных прототипов названий стран используются модели с финалями *-ия /-ляндия- /-ландия* (по аналогии с Англия, Финляндия, Шотландия и т.п.). Ср.: *Гномия, Тролляндия, Гномляндия, Тролландия, Гномоландия*; названия *Троллоград, Новая Гномляндия, Гномские острова* также отсылают к вполне узнаваемым топонимическим моделям и конкретным образцам (ср. Новая Гвинея, Канарские острова и т.п.). Более «экзотичны» игровые топонимы *Троллингбузия* (с осложнением фонетической структуры корня), *Гномвилль* (с «английским» топоформантом *-вилль*), *Гноманглия* (контаминация *гном* и *Англия*). **Окказиональные антропонимы** от стимульных слов создаются детьми по моделям и конкретным образцам полных и сокращенных

личных собственных имен: ср., например, мужские и женские фамилии *Гномов*, *Гномин*, *Гномарёв*; *Гномова*; *Перетролькимов* (с конфиксальным формантом *пере- ... -ким/ов*; в данном случае корневая структура искусственной фамилии осложнена асемантичным сегментом *-ким-*, который выступает своеобразным «интерфиксом», обеспечивая удобство произношения и поддерживая аналогию с отыменными антропонимами типа *Евдоким/ов* (от *Евдоким*); срабатывает здесь также аналогия с фамилиями, начинающимися с приставки *пере-*; ср., например, *Перегудов*). В игровых антропонимах проявляется и техника онимизации апеллятивов *троль* и *гном*, а также образование дериватов от них в виде имен, отчеств, фамилий: *Троль Трольевич Трольев*, *Троль Трольовски*, *Гномик Гномов*, *Гномий*; представлены в полученной выборке и женские антропонимы от *гном*: *Гномесса*, *Гнома Гномовна*, *Гномовка* (оказиональное производное ж.р. от *гном*)¹⁴. Выразительность таких дериватов подержана дублированием единой корневой основы во всех частях полного имени и структурной имитацией национальной специфики фамилий и отчеств. **Обозначения профессий** преимущественно созданы способом сложения (с соединительной или без соединительной гласной): в большинстве случаев это механическое «приклеивание» названий известных детям профессий к основам стимульных слов: *тролловрач*, *тролловодитель*, *тролловетеринар*, *трольеврач*, *гномврач*; *TV-гном*, *FM-гном* (сложение с аббревиацией) и т.д. Ряд слов этой группы образован способом контаминации: *тролложенер*, *троллоциолог*, *трольма-хер*, *троллитель* («троль-строитель»), *тролькулист* (ср. окулист), *трольцейский* и др. Некоторые дериваты созданы суффиксальным способом: *троллер*, *гномист* (с общим словообразовательным значением «деятель»). **Названия городских объ-**

¹⁴ Отметим, что это единственный дериват ж.р., соотносительный с *гном* как гендерный антоним: по признаку пола (ср. *гном* – *Гномовка*). В числе дериватов тематической группы «жители страны героя» представлены две номинации, связанные с указанием на возраст: *перегномы* (старые гномы) и *гномчата*. Оригинален дериват *троллегом*, который соединяет в себе основы обоих стимульных слов.

ектов демонстрируют тенденцию к имитации существующих эргонимических моделей и конкретных образцов: *магазины* «Троллядукты», «Тролля-продукт», «Гномагнит», «Гринвич-тролля», «ИКЕАтролля»; *тролляшоп*; *заведения общепита*: «Троллядональдс», «Троллоеда»; «Троллоежка»; *образовательные заведения*: *гномвуз*, *Тролля High School*; *детские сады* «Тролляндик», «Тролляка», «Гномовичок»; *парки и аттракционы*: «Троллолэнд», *гномцирк*, «Веселые Гномогровки» (ср. *гровки* – шутол. синоним слова *горки*), выставка *Гном-«ЭКМО»* и т.д. **Названия денег и их количества**: *гнуани*, *тролляни* (ср. юани), *троллар* (ср. доллар), *троллеард* (ср. миллиард), *троллолюта* (ср. валюта), *рублетрол* (денежная единица троллей, равная рублю), *гномовики* (мелкая монета гномов), *гномани* (ср. англ. money). **Названия лекарств**: *троллецитил*, *троллиевая кислота*, *троллягин*, *гномол*, *антигномострессин* и т.п. **Бытовая и компьютерная техника**: *троллеvisor*, *троллефон*, *гномофон*, *троллопищесогреватель*, *гномпьютер* и др.

Структура представленных игровых инноваций в целом демонстрирует две основные стратегии: 1) создание дериватов в опоре на существующие словообразовательные модели (или словообразовательную структуру конкретных слов); 2) образование дериватов по принципу реноминации (частичной модификации уже существующей узальной лексемы путем введения в ее состав нового «корня», в данном случае это корневые морфемы стимульных слов *тролля* и *гном*).

Второй этап тренинга требовал от учащихся более глубокого уровня рефлексии, предполагая объяснение смысла новообразований с учетом их формально-семантической специфики и ассоциативного наполнения. Показательным в этом отношении является уже сам выбор для толкования того слова, которое представляется респонденту (школьнику) наиболее удачным, интересным (такая установка задана инструкцией).

Наиболее востребованным способом объяснения игровой инновации, как показывают полученные результаты, является привлечение к толкованию других дериватов из числа уже созданных на первом этапе тренинга. Более того, сама процедура тол-

кования способствует «приращению» дериватов от стимульного слова и его производных [Гридина 2013].

Например: «**Гномоферон**» – таблетки от кашля / мигрени. Стоят 120 **гнуаней**. К толкованию данного слова (названию лекарства, имитирующего модели типа «Циклоферон») привлекается дериват другой тематической группы (*гнуани* – деньги, используемые гномами, ср. *юани*). **Гномокроны** – *деньги, которые были введены в стране Гномоландии в 1679 году и используются по сей день*). В «связке» с названием денег закономерно появляется название страны, в которой они используются как валюта. Это свидетельствует о подкреплении игровой интенции ассоциативными связями между дериватами (само осознание таких связей – результат тренинговых процедур продуцирования окказионального слова по заданным векторам).

Проявлению игровой интенции способствует и **третий этап тренинга**, связанный с составлением учащимися небольших текстов на базе совокупного набора дериватов от стимульных слов. Жанровая форма «сочинения» специально не оговаривалась, что предполагало выбор пятиклассниками наиболее удобного (освоенного ими) речевого регистра.

В текстовой проекции проявляется, как правило, та логика развития сюжета, которая задана тематическими пресуппозициями восприятия используемых дериватов. Чаще всего респондентами-школьниками использовалась схема описания некоей фантазийной реальности, в которой обозначается вымышленное место действия – страна или город, жители этой страны и главный герой, события, происходящие с персонажами. При этом в «сказочный» канон вносится актуальная для школьников прагматика современной жизни.

Приведем типовые варианты подобных текстов:

В стране Гноманглии живут лучшие, чем тролложители, ведь в ней живут гноможители. Веселье – идти гномодетям в гномошколу и гномоинституты. Ненавидят они гномовыходные, поэтому в Гноманглии больше нет гномовыходных. Даже слова такого нет. Каждый день гноморабота, гномошкола, гномоинститут. Без нее жить не могут. Развлекаются они каждый гномодень после гномоработы (д., 11 л.).

В данном тексте использованы дериваты, созданные по единому принципу (сложению корневой основы слова *гном* с узальными номинациями обозначаемых реалий). Многие инновации, не заданные тематическими векторами на первом этапе тренинга, появились у данного респондента только в тексте (*гноможители, гномодети, гномовыходные, гномодень, гноморабота*).

Ср. аналогичный текст-сказку с развитием сюжета о троллях: *Сегодня утром в Тролландии папа Тролль и дочка Тролль ходили в цирк. В цирке они увидели троллотигра, троллособак, которые катались на велосипедах, троллофокусников, которые доставали зайцев из своей шляпы. Папе Троллю и дочке Троллю понравилось представление* (м., 12 л.). Текстовыми словотворческими «приращениями» являются инновации *троллотигр, троллособака, троллофокусник*¹⁵.

Совершенно очевидно, что недостаточная сформированность речезанровой компетенции школьников-пятиклассников требует организации тренингов с акцентированием данного фактора текстопорождения (написания текстов в виде заметки, рекламы, рецепта, инструкции, пародии, басни и т.п.) [Гридина, Пипко 2012].

¹⁵ Образование дериватов с твердой основой *тролл-* вместо мягкой *тролль-* может быть объяснено, с одной стороны, опорой детей на какие-то конкретные образцы (ср. *Тролландия* и *Голландия*), с другой стороны, эффектом «заражения», который связан с тенденцией к «монотонному словообразованию». Детям–пятиклассникам еще не свойственна морфонологическая «чуткость» и «гибкость». Выбор ребенком твердой или мягкой основы стимульного слова для создания первого деривата определяет тиражирование этой основы во всех других новообразованиях по закону «психологической инерции» [Гридина 2014]. Ср., в частности, подобный механизм ассоциирования, обнаруживающий зависимость грамматической формы реакции от грамматической формы стимула в РАС [Коновалова 2016].

Этапы представленного тренинга вербальной креативности демонстрируют все фазы творческого процесса [Пономарев 1983: 2], который необходим для стимулирования соответствующих навыков считывания игрового кода и техники его моделирования. Игровой тренинг создает основу развития лингвистических компетенций школьников в режиме интерактивного взаимодействия с учителем. Соотношение *спонтанной и осознанной лингвокреативности*, диагностируемое и подкрепляемое организацией особой креативной среды в условиях обучения, соответствует эвристической сущности постижения потенциала языка как способа самореализации личности.

ЛИТЕРАТУРА

Варламова Е. П., Степанов С. Ю. Психология творческой уникальности. – М., 2002.

Гвоздев А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. Ч. 2. /Под ред. С. И. Абакумова. – М., 1949.

Грецов А. Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов. – СПб., 2008.

Гридина Т. А. Коммуникативные стратегии диалога «взрослый-ребенок»: факторы конструктивного речевого взаимодействия // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. Вып. 5. – Екатеринбург, 2007.

Гридина Т. А. К истокам вербальной креативности: творческие эвристики детской речи // Лингвистика креатива: коллективная монография / под общей ред. проф. Т. А. Гридиной. – 2-е изд. – Екатеринбург, 2013.

Гридина Т. А. Ассоциативные проекции детских словотворческих инноваций и тренинги вербальной креативности // Лингвистика креатива-3. Коллективная монография / под общей ред. проф. Т. А. Гридиной. – Екатеринбург, 2014.

Гридина Т. А. «Своя игра»: ребенок в мире языка: монография. – Екатеринбург, 2016.

Гридина Т. А. Детский вопрос как форма лингвокреативного мышления // Вестник Кемеровского государственного университета. 2017. №1.

Гридина Т. А., Пипко Е. И. Экспериментальное исследование вербальной креативности: словотворчество и речепорождение // Филологический класс. № 3 (29). 2012.

Коновалова Н. И. Ресурсы речевой психодиагностики в образовательном процессе // Педагогическое образование в России. 2015. № 11.

Коновалова Н. И. Перцептивные образы сознания в свете данных «Русского ассоциативного словаря» // Новая Россия: традиции и инновации в языке и науке о языке. Материалы докладов и сообщений Междунар. научн. конф., посвященной юбилею Л. Г. Бабенко. – Екатеринбург, 2016.

Коновалова Н. И. Психолингвистические основы методики обучения русскому языку // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2011. № 9.

Ощепкова М. А., Охнадель М. В., Никулина Т. И. Словотворчество как форма речевого развития детей дошкольного возраста // III Общероссийская студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум», 15 – 20 февраля 2011 года. – Иркутск, 2011.

Пономарев А. Я. Фазы творческого процесса (Вместо введения) // Исследования проблем психологии творчества. – М., 1983.

Туник Е. Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. – СПб., 1998.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2010/12/19/obrstandart-site-dok.html>

Шило Т. Б. Особенности развития вербальной креативности у школьников // Человек и образование. №2 (39). 2014.

©Гридина Т.А., 2017

©Магонова А.В., 2017