

Е. Ю. ВИДАНОВ,
И. Л. МУЛЬ

*(Омский государственный педагогический университет,
г. Омск, Россия)*

УДК 811.161.1'271.1
ББК Ш141.12-006

КРЕАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности языковой игры, связанные с процессом обучения коммуникации на русском языке. Авторами проанализированы два типа речевых конструктов, созданных инофонами. Во-первых, это тексты без сознательной установки на языковую игру, которые в процессе их восприятия носителями русского языка вызывают смеховой эффект, связанный с различными нарушениями законов и алгоритмов порождения русскоязычного высказывания. Во-вторых, анализу подвергнуты такие высказывания, в которых иностранцы проявляют сознательную установку на создание языковой шутки. По мысли авторов, в таких речевых конструктах инофон демонстрирует манипулятивное отношение к ресурсам изучаемого языка, что служит основой лингвокреативной техники в целом. Оба типа речевых единиц демонстрируют связь с принципом языкового антропоцентризма, проявляющегося как на уровне сознательного продуцирования «игрем» инофонами, так и на уровне восприятия и интерпретации носителями языка тех речевых образований, которые были созданы иностранцами без сознательной установки на языковую игру. Авторы делают вывод, что в процессе обучения русскому языку как иностранному большое значение имеет рекреативно-гедонистическая функция языковой игры как деятельности, сопряженной с получением удовольствия от речевой свободы, а потому обеспечивающей эффективный межкультурный диалог.

Ключевые слова: языковая игра, интерпретационные возможности языка, инофоны, лингвокреативная деятельность, межкультурный диалог.

Обучение русскому языку как иностранному позволяет рассматривать феномен игры как минимум в двух проекциях: во-первых, в методической, когда игра выступает в качестве средства обучения, связанного в рамках коммуникативно-

деятельностного подхода с моделированием определенной стереотипной речевой ситуации («Поиграем в магазин», «В больнице», «В ресторане» и т.п.); во-вторых, в речетворческой проекции, когда в процессе обучения коммуникации на русском языке продукты речевой деятельности инофонов могут приобретать статус «игремы»¹⁷. Иными словами, опыт нашей работы со студентами-иностранцами позволяет обнаружить ещё одну грань столь необъятной сферы гуманитарного знания, как лингвистика креатива.

Коммуникативный подход, признанный ведущим в современной методике РКИ, предполагает обучение инофонов речевой деятельности во всей её сложности, проявляющейся, с одной стороны, в необходимости следовать правилам, законам, нормам, которые задаются системой изучаемого языка и традициями русской лингвокультуры, а с другой стороны, в преодолении барьеров, связанных с влиянием родного языка.

Общепризнано, что в процессе продуцирования речевых единиц инофон имеет дело с овеществлением коммуникативного намерения, с подбором адекватного для выражения того или иного смысла формального инструментария (морфем, слов, словоформ, синтаксических единиц). В этом смысле перед нами речевая деятельность в онтологической её ипостаси как креативная деятельность, «оформляющая мысль и связанная с развитием когнитивных структур сознания» [Гридина 2002: 25], и она может быть представлена разнообразными контекстами, в том числе и такими:

(1) *Киев – матерный город русского народа* (студент из Китая, 2006);

(2) *Он остановился у светофора и стал ждать зеленую свету* (студент из Китая, 2006);

(3) *Хорошая семья – это когда у мужа и жены хорошие сношения* (студентка из Франции, 2008);

¹⁷ Игрема – термин, предложенный Т.А. Гридиной для обозначения «продуктов» языковой игры (эффекта, достигаемого «переключением ассоциативных стереотипов порождения, восприятия, употребления словесных знаков») [Гридина 1996].

(4) *Недавно вышла книга из профессора, читавшего лекции по литературе* (студентка из Китая, 2008);

(5) *У меня каменный стул* (студент из Китая, 2009; при изучении темы «Способы словообразования относительных прилагательных»);

(6) *А он, мятежный, просит пули...* (студент из Китая, 2009; при написании диктанта);

(7) *В торговом словаре Ожегова написано...* (студент из Китая, 2009)

(8) *Для древней Руси князь Владимир воевал с врагами. Они так интересно дракались* (студент из Китая, 2010);

(9) *Летом зелёный, а зима голые* (студент из Китая, 2010; загадка);

(10) *Учись свет – не учись темно* (студент из Китая, 2010; пословица);

(11) *Ломаносов допился получения цветности свекла* (студент из Китая, 2010)

Приведем и отдельные лексические единицы, встречающиеся в работах наших учащихся: *лисиса* (вм. лисица), *Баба-Ягода* (вм. Баба-Яга), *козрёка* (вм. козлёнок), *терпеверочный* (вм. веротерпимый), *трудолюбовник* (вм. труженик), *сележители* (вм. сельские жители) и т.д.

Следует подчеркнуть, что все представленные выше речевые факты созданы в конкретной учебной ситуации, когда говорящий (пишущий) не ставил перед собой задачи создать нечто смешное, напротив, при выполнении задания он старался максимально успешно продемонстрировать своё умение следовать канонам, нормам, освоенным (?!) им в процессе изучения русского языка. Ситуация проверки домашнего задания, написания контрольной работы или ответа на экзамене такова, что требует от инофона максимальной концентрации на правилах, системных закономерностях как необходимых составляющих процесса обучения общению. Иными словами, смеховой момент не присущ внутренней природе обозначенной ситуации. В чём же обаяние приведенных контекстов и почему они заставляют нас смеяться?

Очевидно, что смешно становится тому, кто чувствует рассогласованность между тем, как должно быть, и как сказано. Смеющимся может быть как носитель русского языка (в первую очередь преподаватель и его окружение), так и другой инофон, имеющий более высокий уровень лингвистической компетенции, способный уловить момент несоответствия между правилом и его речевой реализацией и, как следствие, интерпретировать созданную модель в игровом ключе. Таким образом, на данном этапе (восприятия и интерпретации речевого продукта) интерпретаторы оказываются вовлеченными в стихию языковой игры как «вида лингвокреативной речевой деятельности, требующей от коммуникантов интерпретационной оригинальности как в моделировании, так и в понимании нестандартной формы речи (способности получать удовольствие от самой возможности нарушать языковой прогноз), действуя в экспериментальном поле языковых возможностей» [Гридина 2002: 26].

Попытаемся системно представить имеющиеся в нашем распоряжении речевые факты, сгруппировав их по способам создания аномалий.

Первая группа связана с неразличением иностранцами студентами некоторых фонем, что ведёт к деструкции звуковой оболочки лексемы. Так, привычное русскому уху *лисица* в тексте китайского студента в результате смешения переднеязычных зубных [ц] и [с] превращается в *лисиса*, что влечёт за собой смеховую реакцию носителя русского языка, который оказывается вовлеченным в ассоциативное пространство (*сися* и т.д.), возникающее на основе паронимической аттракции. Ещё один пример демонстрирует, насколько велика смысловозначительная функция фонемы, так как языковая оплошность на уровне звука / фонемы может привести и к таким казусам: (из сочинения китайского студента по повести А.С. Пушкина «Барышня-крестьянка») *Лиза изпукалась, когда увидела отца* (вм. *Лиза испугалась*). В сознании воспринимающего (читающего) субъекта глагольная единица оказывается ассоциативно связанной со звукоподражанием физиологического характера, а образ главной героини повествования, утонченной барышни Лизы, приобретает сниженные коннотации. Кроме того, значение конфикса *из-*

...-ся, определяемое как «интенсивно, длительно и часто совершать действие, названное мотивирующим глаголом, в результате чего дойти до какого-либо состояния (обычно утомления, негодности, истощенности)» [Лопатин 2016: 93], заставляет нас почувствовать всю тяжесть того положения, в котором находится героиня.

В эту же группу следует отнести и такое речевое образование, как *А он, мятежный, просит пули...* (из диктанта, написанного китайским студентом 2-го курса, 2009), где смеховая реакция на уровне восприятия текста носителем русского языка возникает на основе свойственного китайским учащимся неразличения сонорных и парных по глухости / звонкости согласных звуков русского языка. Лермонтовский «мятежный парус» в данном примере неожиданно и парадоксально олицетворяется: в нашем сознании возникает образ мятежника, бунтовщика, который, каким бы странным это ни казалось, ищет смерти.

Вторая группа речевых аномалий имеет чётко выраженную морфо-деривационную природу, связанную с продуцированием инофонами словных единиц, обладающих мотивационно-выводимой внутренней формой. Так, лексема *трудолюбивник* (вм. *труженик*) осмысливается китайским студентом как «человек, который любит труд» и создаётся им на основе сложения. В отличие от узуальной лексемы *труженик*, внутренняя форма которой не столь яркая, окказиональный дериват *трудолюбивник* оказывается оценочно заряженным и, на наш взгляд, более смыслоёмким. Показательным представляется новообразование *терпеверочный* («Афанасий Никитин был терпеверочным человеком», вм. *веротерпимый*), возникшее на основе метатезы корневых морфем. Изученное иностранцем сложное прилагательное *веротерпимый* в силу малочастотности употребления и труднопроизносимости оказывается непростым для автоматического воспроизведения. Однако легко заметить, что сама словообразовательная модель инофоном отрефлексирована и использована как матрица при подборе нужного слова, созданного с учётом необходимых морфонологических преобразований. Необходимо отметить, что инофоны достаточно часто обращаются к познанным словообразовательным моделям, иногда оказыва-

ясь в их плену, что приводит к курьёзам такого рода: «*Киев – матерный город русского народа*» (китайский студент, 2006 год). Прилагательное *матерный* создано по продуктивной модели с суффиксом *-н-* (ср. *лес – лесной, река – речной*) с учётом особенностей склонения существительного *мать*, имеющего в парадигме наращение *-ер-*. Интерпретатор, ожидая встретить в данном контексте прилагательное *материнский* в составе предикативной группы, отсылающей к образу матери, родины, колыбели, попадает в иное ассоциативное поле – «грубость, пьянство, разгул, сопровождаемые грязной руганью, сквернословием» (ср. *мат, материться, материцина, матерок, материциник, матюгальник* и т.д.). Нас, воспринимающих контекст, созданный инофоном, смешит диссонанс между коммуникативной задачей создать пафосный контекст и реализацией этой задачи в сниженном ключе.

Семантические речетворческие механизмы оказываются действованными при восприятии и интерпретации носителями русского языка конструкций следующего типа: *Хорошая семья – это когда у мужа и жены хорошие сношения* (Катрин, Франция, 2017). Провокатором вполне закономерной смеховой реакции со стороны носителя обыденного языкового сознания выступает многозначность ключевого в данном контексте существительного *сношение*, зафиксированная в современных толковых словарях русского языка, к помощи которых, по всей вероятности, и прибегла студентка, стремившаяся ёмко определить понятие «семья» (Ср.: *Сношение*, *-я*; ср. 1. к *Снести* (1.С.); связь, общение. *Избегать сношений с соседями. Вступить в сношения с кем-л. Торговые, дипломатические сношения. С. с иностранными государствами.* 2. к *Сношать* (1 зн.) и *сношаться*; половой акт, совокупление. *Половое с. Иметь с. с мужчиной*). Кроме того, экспрессивный эффект поддерживается и контекстуальным окружением данной лексемы, в частности, присутствием гендерной оппозиции *муж – жена*, а также имплицитно заданным представлением о том, путь к сердцу мужчины лежит не только через желудок.

Особенности грамматического строя русского языка обнаруживают себя в нестандартном ключе в следующих примерах: *Он*

остановился у светофора и ждал зелёную свету (студент из Китая, 2016). Смеховой эффект вызван ошибочным употреблением формы Вин. п. существительного *свет*, в результате чего мы вновь наблюдаем ассоциативный переход из мира вещей (зелёный свет светофора) в мир людей (некая особа по имени Света, отчего-то позеленевшая). Ср. также: *Ветер дует не так сильно, изжелта-красные рожки качаются медленно ... Шишкин рисует картину «Рожь» так нежно, радостно, с любовью. Он изображает всё: грустные стволы, яркие рожки, солнечное небо... Мне особенно понравились яркие, изжелта-красные рожки* (сочинение по картине И. Шишкина «Рожь», Анна, Южная Корея, 2011). Комический эффект созданного текста базируется на ненамеренном нарушении грамматической нормы, сопряженном с игнорированием фонетического механизма беглости гласного в корне *рожь*, и поддерживается нарочитым тиражированием дефектной словоформы в узком контексте. Очевидно, что существительное *рожь*, относящееся к разряду *singularia tantum*, но семантически соотносимое с множественностью и совокупностью элементов в составе целого, представляет для иностранца определенную «опасность». Пытаясь описать пространство ржаного поля с его тяжёлыми золотыми колосьями, студентка по привычным для неё законам русского языка образует форму множественного числа – *рожки* (ср. *ночь* – *ночи*, *тетрадь* – *тетради*). Однако автор текста, допуская оплошность на этапе формообразования, открывает для русскоговорящего реципиента безграничное пространство языковой игры, в котором возникают персонифицированные образы представителей социального низа: качающиеся изжелта-красные рожки на основе метонимического переноса осмысляются как пропойцы, пьяницы, ел стоящие на ногах посреди идиллически описанного поля.

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживают и такие контексты: *По крайней мере сейчас у меня очень хорошее впечатление от занятия, но если паче чаяния какая-то проблема произойдёт, я обязательно сообщу вам. Спасибо за вашу помощь и поддержку* (японский стажёр, из переписки в социальной сети с преподавателем, 2018). Стремясь соблюсти каноны речевого общения с представителем более высокой социальной группы,

заданные родной для говорящего японской традицией и правилами вежливого общения в русскоязычной среде, стажёр включает в свой текст книжный фразеологизм устаревшего характера *паче чаяния* (*Паче чаяния*. Книжн. Неожиданно, сверх ожидания). Смеховой эффект на уровне восприятия текста создаётся рассогласованностью между жанрово-ситуативными установками коммуникативного акта и речевым оформлением высказывания. Ср. также вопрос, заданный корейским студентом преподавателю с целью отыскать наиболее подходящее слово для выражения своего сильного чувства: – *Я алкаю Соню, это правильно по-русски?* На выбор глагольной лексемы повлиял тот факт, что в корейско-русском словаре, как и в толковых словарях русского языка, глагол *алкать* встраивается в синонимический ряд *любить, желать, хотеть*, отличаясь от этих слов подчёркнуто возвышенной коннотацией, столь необходимой для выражения любовного переживания. Как представляется, приведенный контекст навеивает низменно-телесные ассоциации, что позволяет ему потенциально быть вписанным в пространство народной смеховой культуры с её пикантными частушками и анекдотами о поручике Ржевском.

Таким образом, приведенный обзор речевых единиц, порожденных инофонами без сознательной установки на игру, демонстрирует бесконечный креативный (в т.ч. смеховой) потенциал языковой системы, обнаруживаемый на уровне восприятия и интерпретации текста носителями языка. При этом сам текст выступает в роли посредника в процессе межкультурного взаимодействия и позволяет нам прикоснуться к некоторым особенностям родной для говорящего культуры.

Вместе с тем в рамках проводимого нами исследования важно уделить особое внимание таким речевым конструктам, которые отражают стремление инофона к сознательному продуцированию игровых лингвистических инноваций («игрем») на русском языке. Подчеркнём, что иностранец, изучающий русский язык и стремящийся к речевой мимикрии в максимально качественном её проявлении («хочу не только говорить, но и шутить, как русские»), сталкивается, как минимум, с двумя задачами: во-первых, ему необходимо постичь механизмы и законы изу-

чаемого языка, обзавестись его инструментарием для адекватного выражения разнообразных коммуникативных намерений. Во-вторых, желая быть небанальным, продемонстрировать свою «свойскость» в многомерном пространстве русской лингвокультуры, инофон должен обрести навыки манипулятивного отношения к ресурсам языка, что служит основой лингвокреативной техники в целом.

Проиллюстрируем заявленный тезис следующими игровыми контекстами. Диалог китайского студента и преподавателя в аудитории, где на полу валяется раздавленный мел: – *Вовочка, что ты сделал с мелом? – Я ничего не делал. Это мел сделал самоубийство.* Говорящий, желая пошутить и тем самым сгладить ситуацию, прибегает к сознательной языковой шутке, в результате которой не приходится искать виноватого. Ср. также реплику студентки из Вьетнама в ответ на вопрос о том, какую телевизионную передачу вы хотели бы посмотреть: – *Я хочу посмотреть передачу «Лев Толстой», потому что мне нравятся животные (ха-ха-ха).* В данном случае автор сознательно сближает антропоним *Лев* с апеллятивом, придавая высказыванию игровой характер и сопровождая свою шутку соответствующей смеховой реакцией.

В отдельную группу мы относим высказывания, авторами которых выступают стажёры из Японии, направленные в Омск на годичные языковые курсы. Имея сильную мотивацию и находясь в условиях постоянной внутрикорпоративной конкуренции, эти ребята стремятся не только освоить русский язык, но и постичь особенности русского мира во всём его многообразии, поскольку условия ведения успешного бизнеса требуют от них постоянного проживания в России и разноформатного взаимодействия с российскими партнёрами. Это желание иностранцев проникнуть в суть русской культуры (в т.ч. в специфику коммуникации) приводит к появлению таких контекстов: (из общения в социальной сети выпустившегося японского стажёра (С) с преподавателем (П) перед приездом нового стажёра): П: – *Как вчера посидели в ресторане? С: – Был последний ужин с Косаку перед ссылкой в Сибирь.* В данном случае инофон демонстрирует не только владение прецедентной ситуацией «Сибирь – это

место ссылки неугодных, в том числе известного для японцев русского писателя Ф. М. Достоевского», но и способность креативно привязать известную языковую формулу к новой ситуации.

Обсуждая с преподавателем итоги зимних олимпийских игр в Южной Корее и зная о пристрастиях другого преподавателя к японскому фигуристу Юдзуру Ханю, стажёр из Японии иронически спрашивает: – *Наталья Викторовна рада, что Ханючка выиграл олимпиаду? Не плакала?*

Сознательно продуцируя по законам русского языка уменьшительно-ласкательную форму от фамилии Ханю, инофон наделяет её противоположным привычному (*Ванечка, Санечка, Женечка*) эмоционально-оценочным зарядом. Любопытной представляется и реакция преподавателя, о котором спрашивает студент: – *Судя по суффиксу, Юто его совсем не любит. Я рада, что Ханю выиграл, я болела за него, но плакала я только вместе с Аленой Савченко.* Кроме того, созданное студентом имя собственное в сознании носителя русского языка ассоциативно сближается с производным *вонючка*, что усиливает отрицательное коннотативное звучание созданного деривата.

Следует подчеркнуть, что японские стажёры довольно хорошо и быстро усваивают алгоритмы русского словопроизводства и пытаются активно использовать их в коммуникативной практике, ср.: *После экзамена в Москве я был готов харакири-нуть.* Глагольная словоформа образована путём присоединения суффиксального форманта *-ну-* к несклоняемому существительному *харакири* (у японских самураев: самоубийство путём вспарывания живота) с целью компенсировать отсутствие в русском языке соответствующей лексемы, номинирующей действие. Наличие дефиса на границе словообразовательной базы и форманта свидетельствует об осознании автором номинации её необычности, неузуальности, что усиливает концентрацию внимания реципиента как на форме, так и на семантике новообразования.

Любопытным представляется творческое использование в игровых контекстах русских и японских антропонимов без разрушения их формальной структуры. Так, в учебной ситуации при восприятии графического облика имени японского коллеги *Соичи* в варианте *Соити* стажёр, обратившись к словарю по ре-

комендации преподавателя, обнаружил имеющуюся в русском лексиконе созвучную единицу, отсылающую к интимной сфере, и намеренно, в игровых целях, создал такое высказывание для отработки артикуляционного навыка: *Соичи перед соитием нужно быть осторожным.*

Игровое расширение учебного контекста наблюдаем в примере, когда инофону предлагается выполнить стандартное задание, связанное с отработкой глагольного управления: *Василий пригласил* (кого? куда? – *девушка, клуб*). Японский стажёр без особых усилий справился с заданием и смоделировал такой контекст: *Василий Небензя (я знаю только Василия Небензю) пригласил девушку в клуб.* Намеренное включение в модель предложения фамилии российского политика *Небензи* приводит к тому, что обезличенный персонаж учебного текста некий *Василий* превращается в реального человека – дипломата, выступления которого в Совбезе ООН известны как русским, так и иностранцам. Примечательно, что, отвечая на вопрос преподавателя о том, почему именно эта нетипичная для русского слуха фамилия запомнилась студенту, последний ответил следующее: «*Я запомнил эту фамилию, потому что она похожа на японское слово “унитаз”*». По всей вероятности, чем более неожиданной является ассоциативная «вспышка», возникающая в сознании инофона при восприятии новой языковой единицы, тем выше степень её запоминаемости и последующего автоматического продуцирования в речи.

Важно подчеркнуть и то обстоятельство, что большинство игровых контекстов демонстрируют отчётливую связь речевой шутки с принципом языкового антропоцентризма, для которого важным становится «очеловечивание», «оживление» говорящим реалий окружающего мира, ср.: мел, совершивший самоубийство; мятежник, желающий получить пулю; Василий Небензя, пригласивший девушку в клуб и т.п. Конститутивная роль этого принципа подтверждается не только на уровне сознательного продуцирования игровых единиц инофонами, но и на уровне восприятия и интерпретации носителями языка тех речевых контекстов, которые были созданы иностранцами без сознательной установки на языковую игру.

Свойственное русским языковое существование в игровой тональности, стремление отрефлексировать происходящее вокруг сквозь призму языковой шутки улавливается теми инофонами, кто приезжает в Россию с достаточно высоким исходным уровнем когнитивных способностей и, как следствие, мощным учебным потенциалом. Приведенный тезис подтверждается наблюдениями за такой речевой стратегией, активно используемой японскими стажёрами во всех видах повседневной коммуникации, как стремление к подражанию. Например, высказывания японского студента (С) во время экскурсии по Историческому музею в Москве, представленные в переписке с преподавателем (П), демонстрируют намерение говорящего создать подчёркнуто возвышенную тональность при описании портрета неизвестной знатной дамы: С: – *Какая красивая... Где она?..* (присылает фото). П: – *Да, красивая...* С: – *Но никто не знает её имя...* П: – *Это портрет неизвестной? Кто написал?* С: – *Не знаю*))) *Уже прошёл.* Ср. также: *Возле портрета князя А.А. Безбородко: С: – Безбородко, мой любимый... Очень похож на моего отца*))). Практика повседневного общения с этим японским стажёром позволяет нам утверждать, что, создавая подобные сюжеты, он пародирует стилевые манеры преподавателя, которому свойственны «весёлое лукавство ума, насмешливость и живописный способ выражаться» (А.С. Пушкин). Ср. также: – *Я так благодарен вам, что не могу найти слов!* (реакция на фотографии, посланные преподавателем в социальной сети); – *Да, я знаю, что мы будем всегда вместе*)) (реакция на предложение преподавателя организовать праздник на кафедре).

Приведенные наблюдения помогают ещё раз убедиться в том, что рекреативно-гедонистическая функция языковой игры как деятельности, сопряженной с расслаблением, получением удовольствия от речевой свободы, возвышением над обыденностью, оказывается доминирующей в условиях постижения русского языка теми инофонами, кто в силу этнической, корпоративной принадлежности оказывается скованным разного рода рамками, ограничивающими его (инофона) свободу. Предчувствие очередного погружения в работу по окончании языковой стажировки заставляет японца сожалеть: – *Думаю, в московском*

офисе я не смогу шутить... Таким образом, языковая игра понимается как способ обрести желанную свободу, в том числе в речевом её проявлении.

Резюмируя сказанное, считаем важным акцентировать внимание на том, что в процессе комплексного обучения русскому языку как иностранному, предполагающего овладение такими компетенциями, как лингвистическая, коммуникативная, страноведческая, культурологическая, необходимо создать в учебной среде атмосферу речевой раскрепощенности, стимулируя тем самым инофонов к креативному речепроизводству. Именно способность иностранного студента к продуцированию языковой шутки и / или её адекватному восприятию является, по нашему глубокому убеждению, свидетельством того, что перед нами *homo loquens* («человек говорящий»), способный сознательно действовать в поле экспериментальных возможностей языка.

ЛИТЕРАТУРА

Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб., 1998.

Гридина Т. А. Ассоциативный потенциал слова и его реализация в речи (явление языковой игры). Диссертация на соиск. уч.степ. доктора филологических наук. – М., 1996.

Гридина Т. А. Языковая игра как лингвокреативная деятельность // *Язык. Система. Личность. Языковая игра как вид лингвокреативной деятельности. Формирование языковой личности в онтогенезе: Материалы докладов и сообщений Всероссийской научной конф. 25-26 апреля 2002 г.* – Екатеринбург, 2002.

Лопатин В. В., Улуханов И. С. Словарь словообразовательных аффиксов современного русского языка. – М., 2016.

©Виданов Е.Ю., 2018

©Муль И.Л., 2018