

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК  
ИНСТИТУТ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ  
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

М. Д. ВОЕЙКОВА

РАННИЕ ЭТАПЫ УСВОЕНИЯ ДЕТЬМИ  
ИМЕННОЙ МОРФОЛОГИИ  
РУССКОГО ЯЗЫКА



УДК 811.161.1  
ББК 88.3  
В 63

Издание осуществлено при финансовой поддержке  
*Российского гуманитарного научного фонда*  
(РГНФ)  
проект № 10-04-16042

Отв. редактор:

доктор филологических наук, профессор *С. Н. Цейтлин*

Рецензенты:

доктор филологических наук *В. В. Казаковская*,  
кандидат филологических наук *Я. Э. Ахапкина*

**Воейкова М. Д.**

**В 63** Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. — М.: Знак, 2011. — 328 с.

ISBN 978-5-9551-0459-1

В монографии рассматриваются начальные этапы формирования именной системы русского языка в речи детей до трех лет. Анализируется материал магнитофонных записей спонтанной речи, дневников и специальных опросников для родителей. Процесс усвоения языка ребенком рассматривается с позиций функциональной грамматики и теории естественной морфологии. Большое внимание уделяется внутриязыковым вспомогательным механизмам, которые способствуют овладению основными навыками склонения. Книга адресована специалистам по усвоению первого и второго языков, теории грамматики и лингвистической типологии.

**ББК 88.3**

*В оформлении переплета использована картина  
В. П. Николаева «Беспредметная композиция» (1990)*

Электронная версия данного издания является собственностью издательства, и ее распространение без согласия издательства запрещается.

ISBN 978-5-9551-0459-1

© М. Д. Воейкова, 2011  
© Знак, 2011

# ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие .....	7
Введение .....	14

## Глава 1. Именные компоненты языковой системы и особенности их усвоения детьми

1.1. Функционально-семантический подход и усвоение ребенком именных категорий .....	32
1.2. Источники данных: дневниковые записи и материалы спонтанной речи .....	43
1.3. Ранние этапы языкового развития ребенка в свете теории естественной морфологии .....	52
1.3.1. Экстраграмматические операции и их роль в усвоении флективного формоизменения .....	56
1.3.2. Усвоение слова в родном и в иностранном языках .....	62
1.4. Степень морфологической сложности русского языка (постоянные морфологические характеристики речи взрослых) .....	73
1.4.1. Независимые переменные, характеризующие морфологическую сложность языка .....	78
1.4.2. Морфологическое богатство в парадигматическом выражении .....	80
1.4.3. Морфологическое богатство в синтагматическом выражении .....	81
1.4.4. Средний размер парадигмы .....	83
1.4.5. Продуктивность лемм имен существительных и глаголов .....	84
1.4.6. Прозрачность форм имен существительных и глаголов .....	85
1.4.7. Одноформленность .....	89
1.4.8. Фонетическая яркость маркеров .....	92
1.5. Вспомогательные механизмы и их влияние на усвоение языковой системы .....	96
1.6. Основные выводы .....	103

## Глава 2. Наименования лиц и предметов. Усвоение существительных

2.1. Первые высказывания и слова ребенка.....	106
2.2. Диминутивы и их роль в формировании грамматической системы.....	119
2.3. Усвоение падежных противопоставлений.....	125
2.3.1. Усвоение категории падежа детьми: сопоставительные аспекты.....	125
2.3.2. «Сила» падежных маркеров (на примере окончаний винительного падежа).....	141
2.3.3. Психолингвистические модели взаимодействия языковых элементов.....	145
2.3.4. Соотношение основных и второстепенных падежных показателей в устной речи взрослых.....	149
2.3.5. Соотношение основных и второстепенных показателей в речи детей на этапе усвоения основных морфологических противопоставлений.....	155
2.3.6. Соотношение основных и второстепенных показателей в случае смешанной формы афазии.....	160
2.4. Усвоение категории числа имен существительных.....	161
2.4.1. Семантическая иерархия количественных отношений и стратегии их усвоения в детской речи.....	165
2.4.2. Формальное маркирование множественного числа.....	174
2.4.3. Усвоение количественных показателей: первые числительные..	190
2.5. Основные выводы.....	193

## Глава 3. Усвоение детьми качественных отношений. Первые прилагательные

3.1. Специфика грамматического класса прилагательных и особенности его усвоения.....	196
3.2. Качественные отношения в русском языке.....	201
3.3. Общее направление усвоения прилагательных Филиппом С. и стратегия «подстраивания» матери.....	217
3.4. Анализ речи матери, обращенной к ребенку.....	225
3.4.1. Прототипические элементы качественных конструкций в речи взрослых.....	225
3.4.2. Проблема понимания качественных отношений.....	230
3.4.3. Качественные конструкции в речи мамы Филиппа С.....	235

---

3.5. Качественные конструкции в речи Филиппа С.....	252
3.6. Освоение формального согласования в речи других детей.....	261
3.6.1. Внутрисистемные аналогии, помогающие освоению признаков слов .....	263
3.6.2. Значение прилагательных и анализ их употребления в речи других детей .....	264
3.7. Основные выводы .....	270
Заключение .....	274
Литература .....	278
Именной указатель.....	313
Терминологический указатель.....	320



## ПРЕДИСЛОВИЕ

Эта книга представляет результаты моей работы в области усвоения русского языка маленькими детьми (в последнее время эту область называют также термином «онтогенез русского языка») с начала 1990 гг. до настоящего времени. Научный интерес к тому, как маленькие дети усваивают существительные и прилагательные, не случаен и обусловлен тем, что называние предметов является первичной и основной речевой операцией, которая отмечается у детей в возрасте от года до трех. Имена существительные составляют основу начального лексикона и предшествуют появлению глагольных форм.

Прилагательные, напротив, являются аутсайдерами. Они появляются в речи детей на несколько месяцев позже глаголов и характеризуются определенными особенностями, самая главная из которых состоит в том, что дети допускают смысловые ошибки в их употреблении значительно чаще, чем при использовании первых существительных. Вычленение и называние отдельного признака является новой и более сложной задачей по сравнению с именовани-ем предметов. В усвоении каждого грамматического класса слов, отличного от существительных, наблюдаются свои особенности. Порядок их возникновения в речи обычно один и тот же: за существительными появляются глаголы, затем прилагательные и наречия, числительные и местоимения. Порядок появления различных грамматических классов в речи детей отражает те трудности, которые возникают у них при назывании действий, признаков, количеств (особенно больших) и дейктических элементов. Однако, начав говорить, ребенок постепенно вбирает в свое сознание всю грамматическую систему и навязываемые ею таксономии. Степень понимания детьми слов, относящихся к разным грамматическим классам, неодинакова. Связи между именами вещей и лиц и их референтами устанавливаются раньше, а имена действий, признаков и количеств еще долго могут закрепляться в сознании.

Эти вопросы, а также некоторые идеи о раннем грамматическом оформлении имен в детской речи рассматриваются на материале лонгитудных записей спонтанной речи детей до трех лет. Описание различия между функциональным постижением языковых элементов

(служащих для обозначения тех понятий, которые уже сложились в когнитивной системе ребенка) и постепенным наполнением смыслом тех элементов, появление которых обусловлено «языковым диктатом», навязано постигаемой языковой системой, и составляет, вероятно, главную идею этой книги. Разумеется, мы стараемся также описать различные формы языкового навязывания в виде вспомогательных механизмов — от фонетического созвучия, подобия до контраста.

Основные темы, затронутые в книге, связаны с несколькими лингвистическими проектами, в которых мне довелось участвовать, а методы решения поставленных проблем во многом обусловлены совместной работой с учеными старшего поколения, с которыми мне посчастливилось встретиться. Мои представления о языковой системе складывались под влиянием идей моего научного руководителя А. В. Бондарко и сформировались во время работы над шеститомной серией «Теория функциональной грамматики» (1989—1996), которая ныне продолжается под общим названием «Проблемы функциональной грамматики» (2000, 2003, 2005, 2008). Эта работа поддерживает мой интерес к теоретической интерпретации полученных данных с точки зрения соотношения формы и содержания языковых единиц. Я благодарна Александру Владимировичу Бондарко за те знания, которые он нам передал, за внимание к лингвистической традиции и языковому материалу, которые он нам привил, пробуждение интереса к проблеме соотношения языка и мышления, за его неизменный взыскательный и доброжелательный интерес к моей работе и за помощь во всех жизненных обстоятельствах.

Мои занятия детской речью были инспирированы знакомством со С. Н. Цейтлин и работой на возглавляемой ею кафедре детской речи РГПУ им. А. И. Герцена с 1992 по 1997 г. Кафедра детской речи (и разрабатываемое ее сотрудниками научное направление) находилась тогда в стадии становления. Формировался учебный курс «Усвоение русского языка детьми», и наши научные интересы определялись необходимостью заполнить пробелы в представлениях о тех или иных этапах языкового развития ребенка. Преподавание некоторых аспектов курса детской речи помогло нам в постановке целей и задач исследований. Именно во время этой работы были впервые сформулированы основные исследовательские проблемы проекта «Усвоение имени», общие результаты которого я представляю сейчас. Стелла Наумовна не только показала нам, насколько данные детской речи интересны для теоретической лингвистики, она научила нас внимательному и вдумчивому отношению к «отрицательному языковому



материалу», предостерегала от необоснованных интерпретаций и пустых теоретических отступлений и предоставляла нам все возможности для научного развития.

В самом начале нашей совместной работы, в 1993 г., С. Н. Цейтлин приложила большие усилия для того, чтобы молодые сотрудники кафедры в полном составе приняли участие в Семинаре по детской речи в Кракове, а затем поехали на VI Конгресс Международной ассоциации исследователей детской речи (IASCL) в Триест. Эта поездка стала возможна благодаря помощи главного организатора Краковского семинара М. Смочинской (Ягеллонский университет, Краков). Участие в конференциях позволило нам узнать о современном состоянии исследования детской речи за пределами России, получить доступ к важной научной литературе, завязать научные контакты и положило начало разработке основных направлений нашей будущей научной деятельности. Эта командировка стала для многих из нас первой заграничной научной поездкой после падения «железного занавеса». Заканчивались годы изоляции российской науки. Вернувшись из Триеста, мы уже по-другому представляли себе общие лингвистические горизонты и постепенно начали преодолевать ту пропасть между отечественной и зарубежной научной парадигмой, которая до сих пор еще отрицательно сказывается на всем развитии лингвистики. Спасибо Стелле Наумовне за энергию, с которой она приобщила нас к детской речи, и за то доверие, с которым она вывела нас на мировую научную орбиту.

Работа на кафедре детской речи с 1991 г. по 1996 г. сблизила меня с группой исследователей, с которыми меня связывают не только научные, но и дружеские отношения — Н. В. Гагариной, Г. Р. Добровой, М. Б. Елисейевой и безвременно ушедшей из жизни М. В. Русаковой. Многие сведения о детской речи я почерпнула из их работ и личных бесед с ними. В совместных работах с Н. В. Гагариной разработаны многие темы этой книги. Я надеюсь, что эти научные и личные отношения будут продолжаться и впредь.

В начале 90-х гг. мы узнали из публикаций о начале формирования Системы обмена данными по детской речи (CHILDES) под руководством Б. МакУинни в Питтсбургском университете. В то время мы только начинали знакомиться с компьютерными методами сбора и обработки данных. В ответ на наше электронное письмо Б. Мак Уинни немедленно выслал нам пакет программ и первое издание учебника по CHILDES. Так началась разработка способов представления русских данных в системе CHILDES [Воейкова 1995]. Первоначально

программы не могли анализировать текст в кириллице, и приходилось переводить все высказывания участников диалога в латиницу для статистической обработки. Автоматическая морфологическая разметка казалась в то время несбыточной мечтой. Второй Краковский семинар, посвященный обработке данных детской речи славянских языков, был организован М. Смочинской в 1994 г. И я, и другие члены нашей группы благодарны Б. МакУинни за бескорыстную и деятельную помощь в компьютерном представлении данных, а М. Смочинской за то, что она помогла нам сделать первые шаги в обработке материала и многие годы координировала усилия славянских пользователей системы CHILDES.

Позже мы поняли, что для анализа морфологических форм в речи детей необходимо сплошное морфологическое кодирование данных. Программа расшифровки и морфологической разметки русских данных MORCOMM была разработана мною совместно с С. А. Грузинцевым в рамках коллективного проекта «Автоматизированный анализ разговорной и ненормативной речи (на материале русского языка)», поддержанного Фондом «Культурная инициатива» в 1994—1995 гг. (грант ZZ 4000/284). При этом использована морфологическая база данных, которая собиралась в течение многих лет большим коллективом сотрудников филологического факультета СПбГУ и была представлена в виде системы морфологической разметки С. А. Грузинцевым. Впоследствии эта система была модифицирована Н. В. Гагариной и в таком виде используется для разметки русских данных до сих пор [Воейкова 1995; Voeikova 2000; Gagarina, Voeikova 2001; Gagarina, Voeikova, Gruzincev 2003; Гагарина 2008].

На семинаре в Кракове мы смогли договориться об общих принципах транслитерации данных и познакомились с В. У. Дресслером (Австрийская АН, Институт языкознания Венского университета) и основными положениями задуманного им проекта «Ранние стадии усвоения морфологии детьми»<sup>1</sup>. До сих пор этот проект остается единственным длительным кросс-лингвистическим исследованием, в котором проблемы усвоения морфологии детьми являются основным объектом внимания. С 1994 г. до настоящего времени я в составе группы российских исследователей (С. Н. Цейтлин, Н. В. Гагарина, позднее к нам присоединилась В. В. Казаковская) участвовала в рабо-

---

<sup>1</sup> Рабочее название проекта «Пре- и протоморфология» более известно в профессиональном обиходе. Полное название проекта «Cross-linguistic Project on Pre- and Protomorphology in Language Acquisition» (Рук. — В. У. Дресслер, Австрийская академия наук), начат в 1994 г.

те этого международного проекта. Речевая продукция русских детей сравнивается в нем с данными детей, осваивающих другие морфологически сложные языки (такие как венгерский, иврит, литовский, палестинский арабский, финский, турецкий, хорватский, новогреческий, юкатеко майя и т. д.). Всего в разные годы в проекте принимали участие представители более 20 языков. Работа велась по нескольким узким темам, таким как «Морфология глагола», «Усвоение падежа», «Усвоение числа», «Усвоение диминутивов». С 1996 по 2009 г. я была координатором темы «Усвоение падежа» в рамках исследования морфологии имен существительных. Это заставило меня постоянно рассматривать данные русского языка в сопоставлении или даже сквозь призму других языковых данных. Попутно мы пытались сформулировать, какими навыками должен овладеть ребенок, осваивающий категорию падежа в том или ином языке, для того чтобы объяснить различия в возрасте и порядке появления падежных противопоставлений у детей из разных стран.

В настоящее время в фокусе внимания участников проекта находится усвоение детьми имен прилагательных. Одновременно разрабатываются два направления исследования грамматики и семантики прилагательных. Одно из них основано на исходно синтаксическом подходе и рассматривает выделение прилагательных как грамматического класса на основе противопоставления атрибутивной и предикативной функций (рук. Д. Равид). Представители этого подхода сосредоточены на семантико-синтаксических особенностях имен прилагательных. Предполагается, что они входят в речь ребенка в виде антонимических групп (в широком смысле), а их морфологические особенности усваиваются детьми по образцу форм имен существительных (рук. Е. Трибушина, М. Д. Воейкова).

Работа в проекте, тесное сотрудничество с В. У. Дресслером и его коллегами, преподавание в Институте языкознания Венского университета, обмен идеями с участниками проекта способствовали накоплению наблюдений о порядке и скорости усвоения морфологических категорий и их зависимости от структуры изучаемого языка. Институт языкознания Венского университета был в то время одним из наиболее заметных центров морфологических исследований, местом, где встречались и обменивались идеями ученые из разных стран, представляющие разные научные школы. Я хотела бы выразить искреннюю благодарность В. У. Дресслеру за интерес к нашим исследованиям, возможность совместной работы, фейерверк идей, заботу и внимание.

В 1997 г. разработка темы «Усвоение имени» была поддержана грантом РГНФ, формальное исполнение которого было прервано моим отъездом в Германию для работы по стипендии Фонда Александра фон Гумбольдта. Я рада, что эта книга позволяет опубликовать на русском языке в полном виде результаты тех исследований, которые были намечены уже 15 лет назад.

Первоначальный интерес к проблемам усвоения имен прилагательных возник у меня потому, что эта тема была недостаточно освещена в цикле лекций по детской речи. Выявленные отличия прилагательных от имен существительных и глаголов легли в основу индивидуального проекта «Усвоение детьми функционально-семантической категории качества (ранние стадии в русском и в немецком)», поддержанного научной стипендией Фонда Александра фон Гумбольдта в 1998—1999 г. и в 2002 г. Работа над этой темой в Институте языкознания Кельнского университета проходила в тесном контакте с У. Штефани, специалистом по усвоению детьми новогреческого языка. В то же время мы начали совместно собирать материал по усвоению моими детьми немецкого языка как второго (проект «Немецкий язык как второй: фактор возраста» под руководством У. Штефани (Кельнский университет) и К. Димрот (Институт психолингвистики Макса Планка, Наймеген). Участие в этом проекте позволило мне познакомиться с организацией сбора данных и их оформлением в различных форматах, а также принять участие в обсуждении методологических и теоретических проблем, связанных с усвоением второго языка. Несколько совместных публикаций с У. Штефани способствовали усвоению стиля и методов написания научных работ, которые были в это время приняты в Европе. Особенно большую пользу мне принесло совместное редактирование нами коллективной монографии «Усвоение числа и падежа в типологической перспективе» [Stephany, Voeikova 2009]. Спасибо Улле за многолетнее сотрудничество, за деятельную помощь и поддержку и множество ценных содержательных и стилистических советов на всех этапах предварительной публикации материалов этой книги.

Отдельные части работы на разных этапах были поддержаны грантами РГНФ. Огромную роль сыграла возможность посещения научных мероприятий. Подготовка книги к печати и окончательное оформление осуществлены благодаря поддержке Программы ОИФН РАН «Текст во взаимодействии с социокультурной средой: уровни историко-литературной и лингвистической интерпретации», раздел V, в рамках проекта «Семантическая и формальная избыточ-

ность текста в современном русском литературном языке» и Фонда Президента РФ, грант НШ-3433.2010.6. Пользуюсь случаем, чтобы выразить благодарность всем научным организациям, поддерживавшим мою работу. Подробная информация об этих проектах дана во введении, а их теоретические положения освещаются в первой главе. Некоторые данные публиковались ранее в виде статей и стали основой научного доклада «Квалитативные семантические комплексы и их выражение в современном русском литературном языке и в детской речи», за который мне была присуждена ученая степень доктора филологических наук в 2004 г.

Содержание научного доклада не могло вместить всех деталей проведенных исследований, результаты которых в России широко не освещались, кроме того, некоторые данные получили в этой книге новую интерпретацию. За прошедшие шесть лет осуществлялись научные исследования, повлиявшие на интерпретацию полученных ранее данных, к тому же в исследованиях, в которых я участвую, были получены новые интересные сведения. Эти обстоятельства повлияли на некоторые детали моего представления о том, как маленькие дети, говорящие по-русски, начинают употреблять в речи первые имена существительные и прилагательные, а главное — о том, как в их речи появляются первые грамматические показатели и складывается флективная грамматика. При этом основные идеи, высказанные в докладе 2004 г., получили развитие в ходе многочисленных обсуждений и могут быть представлены более широкому кругу читателей.

Готовя эту книгу к печати, я всегда чувствовала внимание и поддержку со стороны моих коллег — сотрудников отдела теории грамматики ИЛИ РАН. Я благодарна всем, кто принимал участие в обсуждении рукописи, а больше всего ее научному редактору С. Н. Цейтлин и рецензентам Я. Э. Ахапкиной и В. В. Казаковской за их внимание и ценные замечания и предложения. Спасибо Е. Г. Сосновцевой, Д. Н. Сатюковой, Т. О. Гавриловой и А. В. Леоновой за помощь в техническом оформлении книги и существенные редакторские замечания.

## ВВЕДЕНИЕ

Владение языком, по единодушному мнению лингвистов, психологов и биологов, является одним из самых ярких отличительных признаков человека. Хотя у животных отмечаются сложные многоканальные системы коммуникации, ни одно из них не способно передать другому в членораздельной форме свои размышления по поводу ситуаций действительности, прогнозы и фактические данные. Во второй половине XX в. изучение систем коммуникации животных позволило расширить прежние представления об их возможностях. При этом оказалось, что большинство функций человеческой речи так или иначе обеспечивается сигнальными системами других живых существ [Черниговская 2008: 398—406]. Сигналы, которые животные способны подавать друг другу, обычно включают некоторую предикацию: так, собака может просить или требовать, угрожать и демонстрировать подчинение, муравьи, как выяснилось, так же как и пчелы, способны передавать друг другу информацию о местонахождении объектов и траектории движения к ним [Резникова 2008: 322—333]. Однако у животных нет способности к номинации объекта, они не могут сами дать предмету имя, увязав его со свойствами объекта и отразив в этом процессе свои размышления. В литературе часто ссылаются на то, что обезьяна Уошо относила себя и других говорящих обезьян к людям, а неговорящих обезьян называла «черными тварями» [Резникова 2008: 152]. Однако сами классы живых существ были все же заданы экспериментаторами. Животное не способно придумать таких названий, как *Turnbeutelvergesser* ‘(ученик), забывающий физкультурный мешочек’ (нем.), *разиня*, *зануда* и т. д. Не только дети, но и взрослые не всегда могут с первого раза угадать, что стоит за метафорическими и метонимическими наименованиями людей, какие особенности данного подкласса послужили основой для наименования. Например, слово *чайник*, как известно, в разговорной речи используется для обозначения ‘профана или начинающего в каком-либо деле’. Первоначально оно обозначало начинающего альпиниста или горнолыжника в профессиональном жаргоне, впоследствии распространилось на начинающих автомобилистов. В последнее время чаще всего используется для сленгового обо-

значения малоопытных пользователей персональных компьютеров: чайник — неопытный пользователь ПК; серия книг «для чайников» (<http://ru.wikipedia.org/wiki/чайник> (значения), 12.09.2010). Большинству взрослых людей это значение слова уже известно, но, столкнувшись с таким его употреблением в первый раз, каждый испытал недоумение. Узнав в первый раз новое значение слова, мы впоследствии начинаем замечать его в речи других людей и употребляем сами, уже согласившись с той интерпретацией, которая была ему дана.

В отличие от людей, говорящие обезьяны обладают ограниченной способностью к метафорическому и метонимическому переносу — например, они смогли распространить известный им из ситуации открывания дверей глагол *открыть* на ситуацию открывания холодильника и даже сосудов [Там же]. Однако они не способны к спонтанному переносу названий, тем более — к языковой игре и немотивированным обозначениям, таким как *чайник* в значении ‘неопытный водитель или пользователь компьютера’ или *лобзик* в значении ‘человек, занимающийся ручным трудом’. Дети же с самого раннего возраста начинают улавливать связь между звуковым обликом слов и их значением, задумываются о форме языковых знаков и изобретают собственные обозначения. Так, Лиза Е. называла своего старшего брата *Анка*, возможно, по-своему соединяя его имя *Алеша* и слово *братик*, Маша В. использовала в неодобрительном смысле слово *вёка* и в особенных случаях добавляла к нему интенсивфикатор *фебебе*. Далеко не всегда можно дать детским новообразованиям ясное истолкование, как это бывает в прозрачных случаях, ср. *бабушник* ‘тот, кто любит бабушку’, *бабчонок* ‘маленькая бабочка’, *самолетник* ‘летчик’ [Говорят дети 2000: 12, 126]. Часто дети изобретают протослова<sup>1</sup> по созвучию с уже известными словами, потому что им нравится звучание некоторых сочетаний или потому, что нужно заполнить паузу в ритмической последовательности, ср. *Эй-эй, панайот, там игрушка дает* (Настя П., 2;6). Последовательность звуков *панайот* не несет никакой семантической нагрузки и не получает дальнейшего развития в речи Насти. Это полуфабрикат, пустая звуковая оболочка слова, которая могла бы превратиться в настоящее слово, если бы получила шанс появиться еще раз и закрепиться за каким-либо объектом или ситуацией хотя бы в пределах одной семьи. Такие окказионализмы часто используются в семейном

---

<sup>1</sup> Об истории и содержании термина протослова см. [Елисеева 2008: 66—69].