

# ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ПОНИМАНИЕ ФЕНОМЕНА РЕЧИ КАК КОГНИТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ В СОЦИАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

*Карабутова Е. А.*

Белгородский государственный университет  
Кафедра иностранных языков №1

В настоящее время назрела необходимость в обобщении результатов психологических исследований проблемы речевой деятельности, в теоретическом осмыслении особенностей ее реализации.

В жизни и деятельности общества речь обеспечивает развитие и социализацию всей человеческой личности в процессе ее деятельности и общения с другими людьми. «Личность формируется в системе отношений, в которые она включена социально необходимым образом посредством деятельности и общения... Общение выступает как реализация личностью общественных отношений и способ построения личных» [Ломов 1981: 20].

В психологической науке большое внимание уделяется изучению проблемы онтогенеза речи. Изучению феномена речи посвящены многочисленные научные исследования в области психологии (Л.С. Выготский, Ж. Годфруа, А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.Р. Лурия, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, П. Скиннер, Ф.А. Сохин, Т.Н. Ушакова, Н. Хомской и др.). Глубоко исследуются проблемы возникновения и развития речи, ее отдельных функций, проводятся взаимосвязи речи с психическими процессами и деятельностью.

Существует ряд теорий, объясняющих развитие речи. Прежде всего, они расходятся в вопросе о том, является ли речь чисто человеческим приобретением, и если является, то можно ли считать ее структуры универсальными и наследственными, или же они носят приобретенный характер и различны в разных культурах.

Одной из самых популярных в психологической науке является генетическая теория интеллекта, разработанная Ж. Пиаже и его последователями. На основе результатов своих исследований автор пришел к выводу, что логические операции, производимые ребенком и необходимые для освоения языка, не являются изначально врожденными, а формируются постепенно в процессе развития. Ученый подчеркивает, что человек наследует лишь деятельность интеллекта. Язык же, являясь одним из способов отражения в процессе познания окружающей действительности, формируется при взаимодействии ребенка со средой. Согласно теории Ж. Пиаже развитие интеллекта идет по пути от эгоцентризма к децентризму и далее к объективной позиции. В плане общения с окружающими, ребенок проходит путь от индивидуального к социальному. Так же, по мнению исследователя, протекает и его речевое развитие.

В исследованиях Д. Б. Эльконина [Эльконин: 1994] речевая деятельность – специфическая форма человеческой деятельности, ее самостоятельный вид, проявление общей речевой способности человека, которая формируется и развивается на основе биологических, генетических (рода *homo sapiens*)

предпосылок как готовности к образованию и оперированию знаковой (языковой) системой, выделяющейся в условиях связи «человек – вещь, предмет», «человек (ребенок) – взрослый». Единицами речевой деятельности, по Эльконину, являются речевые действия, которые могут осуществляться и независимо от речевой деятельности, входя в другие виды деятельности. Формирование и развитие речевой деятельности осуществляется в единстве с общим интеллектуальным развитием, в котором она опосредствует становление и качественное своеобразие функционирования высших психических процессов и состояний, в свою очередь обуславливающих само речевое развитие.

Продолжает идею врожденных языковых способностей теория психолингвиста Н. Хомского. С точки зрения ученого, в человеческом мозге наследственно заложена некоторая структура, которая определяет врожденную способность каждого индивида видоизменять значение и смысл фраз, а так же строить неограниченное количество осмысленных высказываний.

В противовес преформистской теории Хомского, исследования Б. Скиннера, выполненные с опорой на имитативный подход, разработанны в рамках бихевиоризма. Б. Скиннер [Skinner 1957] объясняет формирование речевых навыков в соответствии с законами образования оперантных условных рефлексов. Применительно к речевому онтогенезу это означает, что ребенок стремится к имитированию слов, произнесенных взрослым. На наш взгляд, имитация, хотя и способствует формированию правильного грамматического строя речи, однако не может являться источником качественного прогресса в ее освоении. Подражание не может стать основой для полноценного речевого общения еще и потому, что это требует от субъекта сугубо индивидуального видения той или иной проблемы, а также способа ее толкования и донесения до собеседника. Ребенок усваивает речевые коммуникации не на основе подражания, а на основе самостоятельного моделирования речевых конструкций.

Отечественный психолог А. А. Леонтьев подчеркивает, что развитие речи человека – есть, прежде всего, развитие способов общения, овладение которыми требует формирования языковой способности, успешность формирования которой обусловлена как созреванием механизмов психики, так и частотой, содержательностью контактов человека с окружающим миром.

В свою очередь, А. В. Запорожец также акцентировал внимание на зависимость уровня развития речи от частоты и содержательности коммуникаций, говоря о том, что "... при недостатке общения и при отсутствии потребности в речевом общении, развитие речи отстает в своих темпах. Практика общения впрямь должна оставаться основным источником развития речи..."

С точки зрения психолого-педагогической науки речь выступает условием полноценного существования человека в социуме, поскольку она имеет деятельностный характер и является ведущим средством и формой общения.

Характеризуя феномен речи, известный канадский психолог Ж. Годфруа, отмечает, что она представляет собой средство общения, необходимое для вовлечения субъекта в социальную среду. Именно «благодаря речи, устанавливаются основы социального поведения в группе людей, и именно через речь культурные традиции в значительной степени влияют на наш образ мыслей и

действий" [Годфруа 1999: 370]. Это позволяет нам рассматривать речевую коммуникацию как культурно специфическое явление. Речевое общение, протекающее в обществе лиц, воспитанных в условиях одной социокультурной среды, представляет собой факт культуры, по которому мы можем идентифицировать многие важные культурные перемены, как в жизни целого общества, так и в жизни отдельно взятого ее субъекта. Это свидетельствует о социокультурном характере речи.

Положения психосоциологической теории выдающегося отечественного психолога Л. С. Выготского подчеркивают ярко выраженный социальный характер речи. По его мнению, с самого своего момента появления на свет ребенок находится в непрерывном процессе общения и является активным субъектом социума.

Вышеизложенное свидетельствует о том, что традиционно речь определяется в качестве непостижимого внутреннего дара, таинственной способности, первичного средоточия творческих душевных сил, источника завораживающих влияний. И это не позволяет психологу отнести к ней просто как к внешнему средству организации психической жизни человека.

Речевая деятельность привлекает исследователей не «сама в себе», а как способ объективации и «индикатор» различных психических процессов. При рассмотрении речевой деятельности индивида используются такие понятия, как «речевое поведение», «речевые действия», «речевая деятельность», «речевое выражение», свидетельствующие об эксплицитном характере речи по сравнению с глубинными ментальными процессами.

Современные исследования речевой деятельности необходимо выходят в сферы жизненной прагматики, ориентируясь на цели улучшения способов речевого кодирования информации, стилистового совершенствования текстов различных жанров, достижения идеального соответствия словесной формы нарождающимся идеям и интеллектуальным техникам, а также на диагностическую и психотерапевтическую расшифровку речевых символов бессознательного.

Понятие речевой ситуации как динамической системы взаимодействия общающихся, по мнению Т. А. Горева, основывается на отражении объектов и событий внешнего мира и порождает потребность в целенаправленной деятельности по решению речемыслительной задачи и питает эту деятельность [Т.А.Горева 2002: 73].

Исследованиям особенностей вербально-семантической характеристики личности в единстве психологического, психолингвистического и лингвистического аспектов посвящены труды многих ученых. Е. Г. Чалкова [1999], например, посвятила много своих работ исследованиям языковой картины личностных качеств в форме детерминант личностных подструктур: отражения, отношения и поведения. Ею раскрыта вербальная характеристика психических процессов человека (мышления, памяти, воображения), а также рассмотрены особенности интенсивности отрицательного и положительного отношения к себе и к другим людям. Такое направление работы Е. Г. Чалковой и ее школы отражает новое направление психолингвистики, которое называется личностно-ориентированной психолингвистикой.

Представители психологии интегральной индивидуальности [Вяткин 2000] характеризуют деятельность с позиций индивидуального стиля. Для последнего, по мнению М. Р. Щукина, характерна «система внутренних условий, отражение субъектом внешних условий и требований действительности, процессуальная и результативная сторона». Таким образом, Щукин М.Р. рассматривает деятельность как триаду: мотив – процесс – результат, где мотив – осознанная индивидуумом потребность [Годфруа 1999: 245], по А. Н. Леонтьеву, является непосредственным стимулом деятельности [Леонтьев 1971: 2-6].

В этой связи актуальным является анализ содержания и структуры речевой деятельности. Б. В. Беляев [Беляев 1965: 11] речевой деятельностью называет как сам процесс общения, осуществляемый средствами языка, так и то, что является конечным результатом этого процесса. Это позволяет рассматривать речевую деятельность (устная речь, чтение, письмо) не как автоматизированные навыки, а как творческую деятельность, для которой характерны не навыки, а вторичные умения. Все виды речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо, автор соотносит с аналогичными способностями. Способности слушания и говорения рассматриваются как способности устной речи.

Е. И. Пассов предлагает иную трактовку речевой деятельности, в которой собственно речевая деятельность есть речевая способность, формируемая под влиянием речевого, точнее, учебно-речевого общения. Данная концепция деятельности ставит перед методистами в сфере преподавания иностранного языка задачу планомерного развития речевой способности.

Наряду со структурной организацией речевой деятельности, исследователи характеризуют ее предметным (психологическим) содержанием. Предмет речевой деятельности Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, В. И. Капинос, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия видят в мысли как форме отражения предметов и явлений реальной действительности в их связях и отношениях, что подтверждает идеальность предмета речевой деятельности, который обуславливает специфический характер деятельности и ее цель, а именно: выражение или восприятие мысли [Маханькова 2008: 49]. В такой постановке вопроса мысль рассматривается как единица мышления, минимальной размеренностью в которой является суждение. В. Гумбольдт и А. А. Потебня подчеркивают творческий характер речевой деятельности, которая посредством языка не выражает уже готовую мысль, а создает ее. Отбор содержания для высказывания (текста), использование языковых средств для выражения этого содержания или для его понимания – это способы, применяемые в речевой деятельности, которые обозначаются как речь [Потебня 1989: 130]. Эта трактовка позволяет рассматривать речь как способ формирования и формулирования мысли посредством языка.

Именно это определение подводит нас к рассмотрению речи как когнитивной деятельности, что передает основное направление нашей работы.

Когнитивная деятельность (*cognitive activity; kognitive Tätigkeit; activité cognitive*) – “ухватывание” и установление смысла рассматривается как своеобразный когнитивный процесс установления когнитивной значимости языкового выражения, его информативности. Смыслы же выражения считаются тогда объектами когнитивной деятельности и когнитивных установок. Например, в

концепции “игровой семантики” Я. Хинтикки [Hintikka 1975] смысл выражения является функцией, дающей множеству возможных миров некоторый экстенционал (предложениям приписывается некоторое истинностное значение, привязанное к конкретному набору возможных миров).

Результаты когнитивной деятельности могут связываться с образованием системы смыслов (концептов), относящихся к информации относительно актуального или возможного положения вещей в мире – т.е. к тому, что индивид знает, предполагает, думает и/или воображает об объектах действительного и возможных миров [Павилёнис 1983: 102] и что входит в концептуальную систему человека.

Когнитивная деятельность как составная часть сознания человека (другие компоненты сознания: компетенция – способность генерировать акты сознания – и конкретное знание – результат когнитивной деятельности, используемый в дальнейших когнитивных актах человека) разворачивается в определенном культурном контексте, что сильно ограничивает набор допустимых “возможных миров”. Когнитивная деятельность представляет собой набор процедур, переводящих одну реальность человека в другую.

В более широком значении когнитивная деятельность – деятельность, в результате которой человек приходит к определенному решению и/или знанию, т.е. мыслительная деятельность, приводящая к пониманию (интерпретации) чего-либо. Когнитивная деятельность соотносится напрямую с понятием мышления, но относится, прежде всего, к процессам, сопровождающим обработку информации и заключающимся в создании особых структур сознания: тогда в когнитивной деятельности участвуют разные системы переработки информации, а потому образуемые структуры сознания нетождественны и зависят от того, по какому каналу пришла к человеку информация.

Итак, деятельность индивида, в том числе и речевая, проявляется в его ментальном и физическом изменении окружающего мира. Ментальное воздействие на мир раскрывается в мышлении субъекта, которое обеспечивает изменение внутреннего мира и опосредованное восприятие себя социальным окружением (как правило, посредством невербальных коммуникаций). Ментальное воздействие (мышление) часто предшествует другому виду деятельности, создавая схему или стратегию этой деятельности.

Деятельностный подход объясняет не только отражение внешних объектов в психике, но и те отношения человека с ними, которые образуют его предметную деятельность. Активно воздействуя на мир и преобразуя его, человек интериоризирует (переводит в свой внутренний мир, в свою психику) структуру своей предметной деятельности, т.е., применительно к когнитивному пониманию, знания, полученные и подтвержденные им в процессе собственного практического опыта. Мышление обеспечивает понимание и определение каждого структурного компонента деятельности. Следовательно, мыслительная деятельность, наряду с перцептивной, является средством познания окружающего мира и взаимодействия с ним.

В связи с этим нам представляется необходимым рассмотрение способов формулирования речемыслительной деятельности человека в процессе общения.

Начальным моментом речевого действия, его программированием перед реализацией рефлексивных действий, позволяющих строить самоустановки при общении с другими людьми и при осуществлении самоанализа, самооценки и осознании своего самосознания является внутренняя речь. Внутренняя речь трактуется как «сочетание смыслов» и характеризуется как преобладание смысла над значением; как агглютинация смыслов; как синтагматическое взаимодействие смыслов [Выготский 1956: 369-373]. Обеспечивая непосредственную связь звукового образа слова с его значением и автоматическим течением, при котором собственно речевой процесс остается за пределами сознания, содержит лишь отдельные его компоненты, выступающие, поэтому без видимой связи с остальной речью и на фоне как бы свободных от нее значений, внутренняя речь предстает в виде „чистого мышления“.

Как когнитивный инструмент язык внутренней речи играет роль в репрезентации (кодировании) и в трансформировании информации. Рассматривая основную идею Л. С. Выготского, Н. И. Жинкин в одной из своих статей изложил мысль о специфическом "языке внутренней речи", каковым является, на его взгляд, предметно-изобразительный код, причем «язык внутренней речи свободен от избыточности, свойственной всем натуральным языкам. Формы натурального языка определены строгими правилами, вследствие чего соотносящиеся элементы конкретны». Избыточность, по мнению автора, заключена в том, что наличие одних элементов предполагает появление других. Во внутренней же речи "связи предметны, т. е. содержательны, а не формальны, и конвенциональное правило составляется ad hoc лишь на время, необходимое для данной мыслительной операции" [Жинкин 1964: 36].

Есть и внешняя речь как результат преобразования внутренней речи посредством своеобразного морфосинтаксического алгоритма, формирующегося у человека вместе с усвоением им грамматической системы языка. Функция репрезентирования языка внешней речи генетически и функционально неотделима от функции коммуникации [Демьянков, Кубрякова 1996: 51-51].

Переход от внутренней речи к внешней Л.С.Выготский видит в сложной динамической трансформации, т.е. превращении предикативной и идиоматической речи в синтагматически расчлененную и понятную для других речь" [Выготский 1956: 375]. Л. С. Выготский и особенно А. Р. Лурия относят эти характеристики и к внутренней программе речевого высказывания. Не разделяя такую точку зрения, отечественный психолог А. Н. Раевский решительно заявляет, что "внутренняя речь — это речь, отличная от внешней речи не по своей природе, а лишь по некоторым внешним структурным признакам. Л. С. Выготский не видит в ней речь со своими особыми синтаксическими правилами, отличными от обычной речи, и в особенности не рассматривает ее как процесс, в котором слово, как форма выражения мысли и форма ее осуществления, умирает и сохраняется только семантическая сторона слова. Дело в том, что слово в речи не может существовать вне его речевой формы, вне его говорения" [Раевский 1958: 45-46].

"Внешняя" речь или собственно речь разделяется на диалогическую и монологическую. Генетически первичной является диалогическая речь.

Различают также устную и письменную речь. Помимо того, что письменная речь имеет специфическую структуру и материальное воплощение в письменности языка, она отличается от устной речи значительно большей возможностью для человека, пишущего произвольно или сознательно выбирающего и организовывающего любые языковые элементы.

Устная речь, или устный язык, — это «система знаков, которые могут проявляться акустически и функция которых — отвечать данному стимулу (как правило, требующему немедленной реакции) динамическим образом, т.е. ответ должен быть быстрым, законченным и подчеркивать как эмоциональную, так и содержательную сторону интересующих нас фактов» [Вахек 1967: 535].

В *устной диалогической речи* "исходным начальным этапом или стимулом к речи является вопрос одного собеседника; из него (а не из внутреннего замысла) исходит ответ второго собеседника" [Лурия 1965: 34].

Диалогическая разговорная речь представляет собой попеременный обмен репликами или развернутыми прениями двух или более людей. Репликой называют ответ, возражение, замечание одного собеседника на слова другого. Реплика может выражаться возгласом, возражением, замечанием по содержанию речи говорящего, а также действием, жестом и даже молчанием на обращенную к слушающему речь.

В целом, диалогическая речь более простая, чем монологическая: она свернута, в ней многое подразумевается благодаря знанию и пониманию ситуации собеседником. Здесь неязыковые коммуникативные средства приобретают самостоятельное значение и нередко подменяют высказывание.

Диалог — исходная, универсальная составляющая речевого общения, от которой произошла монологическая речь.

*Устная монологическая речь* — развернутая речь человека, обращенная к другим людям. Это речь оратора, лектора, докладчика или любого другого человека, перед которым стоит задача рассказать о каком-либо факте, событии, происшествии. Монологическая речь требует высокой речевой культуры, она должна быть правильно грамматически оформлена.

Конечный продукт устного общения представляется двояко: 1) для автора текста — это передаваемое речевое сообщение, в котором выражена его мысль, 2) для реципиента текста — это умозаключение, сделанное им на основе понятой мысли собеседника и возможная последующая реакция. Результатом речевой деятельности в одном случае считается ответная реакция (иногда и не вербальная), а в другом — понимание или непонимание мысли, выраженной автором текста, собеседником. Наличие ответной реакции обуславливает процесс коммуникации.

Монологическая речь требует специальных умений и речевой культуры не только от того, кто ее строит, но и от слушающих ее.

*Письменная монологическая речь* также имеет свою психологическую специфику, ибо, во-первых, максимально адиалогична (собеседник в этом случае обычно абсолютно не знаком с темой высказывания и отделен от пишущего сколь угодно в пространстве и времени), во-вторых, максимально осознана и допускает определенную работу над высказыванием, постепенное нащупывание адекватной формы выражения. Письменная речь допускает разрыв во времени и пространстве между моментом ее порождения одним человеком и восприятия другим. Это дает

возможность человеку, которому адресована речь, выбрать стратегию для лучшего ее восприятия и понимания: прочитывать частями, читать все сразу, возвращаться к прочитанному и т. д.

Итак, речевая деятельность, обеспечивающая взаимодействие между людьми в обществе, осуществляется под контролем мышления, внимания, восприятия, памяти и воображения каждого из участников общения. За процесс развития речевой деятельности и качество самой речи ответственны обе стороны: тот, кто берет на себя инициативу речевого общения, и тот, на кого направлена эта речь. Чтобы справиться с такой сложной деятельностью, человеку и дано мышление для непрерывного конструирования мысли, что позволяет взаимодействовать с внешним миром, осваивать культуру разных представителей человечества, осуществлять межкультурную коммуникацию.

В вышесказанном нами рассмотрен процесс построения речи как разумной (когнитивной) деятельности, которая, с одной стороны, является неотъемлемой частью системы деятельности, в которую погружен человек, начиная с самого рождения, а с другой – соответствует системности и алгоритмичности мышления на основе «когнитивных карт» и «когнитивных стратегий», имеющих в его памяти.

#### **Список использованной литературы.**

1. Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранному языку. [Текст ] / Беляев Б. В. – М.: Просвещение, 1965. – 225 с.
2. Вахек, Й. Письменный язык. //Пражский лингвистический кружок. [Текст ] /Вахек Й. – М., 1967.
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь. [Текст ] /Выготский Л.С. — В кн.: Л. С. Выготский. Избранные психологические исследования. М., 1956.
4. Вяткин, Б.А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека. [Текст ] / вяткин Б.А. – Пермь: ПГПУ, 2000.
5. Годфруа, Ж. Что такое психология: В 2-х т. Т. 1 : Перевод с франц. [Текст ] / Годфруа Ж. – М. : Мир, 1999. – с. 370.
6. Горева, Т. А. Формирование умений коммуникативно-речевого взаимодействия при обучении иноязычному деловому общению [Текст]: дис. ...канд. п. наук / Горева Т.А. – Пермь, 2002. – 240 с.
7. Демьянков, В. З., Кубрякова, Е.С. Когнитивная деятельность // Краткий словарь когнитивных терминов [Текст]/ Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. – М.: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. – С.51–52.
8. Жинкин, Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи //Вопросы языкознания. [Текст] / Жинкин Н. И. – 1964. – №5. – 408 с.
9. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. [Текст] / Леонтьев А.Н. – М.: Наука, 1971.
10. Лурия, А. Р. Курс общей психологии. [Текст] /Лурия А. Р. – М., 1965.
11. Маханькова, Н. А. Речевая деятельность личности в условиях билингвизма [Текст ]: дис. ...канд. психол. наук/ Маханькова Н. А. — Хабаровск, 2008. – 237 с.
12. Потебня, А. А. Слово и миф. [Текст]/Потебня А. А. – М., 1989. – 237 с.

13. Проблема общения в психологии /Под ред. Б.Ф. Ломова. – М., 1981. – С. 277.
14. Раевский, А. Н. Психология речи в советской психологической науке за 40 лет. [Текст]/ Раевский А. Н. – Киев, 1958.
15. Эльконин, Б.Д. Введение в психологию развития. [Текст] /Эльконин Б. Д. – М.: Тривола, 1994.
16. Skinner, B. F. Verbal Behavior. – N. Y., 1957.

## **ЛАТИНСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

*Костромина Т.А. Трубилина О.С.*

**Курский государственный медицинский университет**

**Кафедра латинского языка и основ терминологии**

Студент любой специальности, если он изучает латинский язык, легко овладеет понятийным аппаратом не только своей специальности, но и смежных наук, что для нашего времени весьма актуально. И уж совершенно очевидно, что грамотная, лексически богатая речь украсит любого человека, а для ученого, врача, педагога, юриста, государственного деятеля, политика и журналиста она просто обязательна.

Предметом исследования являются лексические заимствования из латинского языка в русский, иначе - латинизмы в русском языке, а именно лексика просвещения и образования. Поэтому необходимо обратиться к роли латинского языка в истории образования.

Будучи государственным языком многоплеменной Римской империи, занимавшей к III в. н.э. огромную территорию вокруг Средиземного моря, латинский язык оказался и единственным в ее западной части языком культуры. Это свое значение он сохранил и после падения Западной Римской империи в V в. под натиском варварских племен. Вплоть до XII-XIII вв. латинский язык оставался единственным литературным языком, орудием художественного творчества и научной мысли, но, прежде всего - языком католической религии, составлявшей основу средневековой идеологии.

Составители превосходной хрестоматии средневековой латинской литературы пишут: «Латинский язык не был мертвым языком, и латинская литература не была мертвой литературой». По-латыни не только писали, но и говорили: это был разговорный язык, объединявший немногочисленных образованных людей того времени: когда мальчик-шваб и мальчик-сакс встречались в монастырской школе, а юноша-испанец и юноша-поляк - в Парижском университете, для того, чтобы понять друг друга, они должны были говорить на латыни. И писались на латинском не только трактаты и жития, но и обличительные проповеди, и содержательные исторические сочинения, и вдохновенные стихи.

Учебные заведения гимназического типа, т.е. с изучением латинского языка существовали на Руси очень давно. Причем латинский язык был не только языком изучаемым, но и языком общения. Преподавались греческий язык, грамматика,