# Когнитивизм в лингводидактике: истоки и перспективы

А.В. Щепилова

В самом общем плане когнитивистика трактуется как наука, занимающаяся человеческим разумом, мышлением и теми ментальными процессами и состояниями, которые с ними связаны. Предметом её исследования является взаимодействие систем восприятия, репрезентирования и продуцирования информации и её технологическое представление, то есть построение моделей познания.

Зарождение этой в высшей степени комплексной науки относится к 50-60 годам ХХ века, и этот процесс связан с именами Дж.С. Брунера, Ул. Найссера, Ж. Пиаже, Ал. Ньюэлла и других учёных, в работах которых чётко прослеживалось стремление вытеснить бихевиоризм как методологию научного исследования и, по образному выражению Джерома Сеймура Брунера, «вернуть мысль/разум (mind) в науки о человеке — после “долгой холодной зимы объективизма”» [7: p. 1]. Ключевая идея когнитивизма, ставшая методологическим императивом для науки последующего периода, была такой: нужно исследовать не наблюдаемые действия, а их ментальные репрезентации, стратегии, способности человека, которые данные действия порождают.

Поскольку когнитивизм зародился в сфере исследования познавательных процессов, это привело, в первую очередь, к выделению в самостоятельную область знания когнитивной психологии, в рамках которой предполагается, что основную роль в поведении человека играют репрезентации объектов внешнего мира. Когнитивная психология изучает то, «как люди получают информацию о мире, как эта информация представляется человеком, как она хранится в памяти и преобразуется в знания и как эти знания влияют на наше поведение» [4: с. 234]. Когнитивизм в психологии — взгляд, согласно которому человек должен изучаться как система переработки информации, а поведение человека должно описываться и объясняться в терминах внутренних состояний человека.

По мнению В.З. Демьянкова, именно в рамках когнитивной психологии 1960-х годов был создан новый научный метаязык. Произошло это под влиянием теории информации. «Понятие обработки информации... было приложено к человеку. Общая идея трансформировалась в следующее положение: организмы используют внутренние представления (репрезентации) и осуществляют «вычислительные» операции над этими представлениями. Когниция теперь — объект регулируемого (по правилам) манипулирования репрезентациями, в полной аналогии с современными компьютерами» [3: с. 18].

Выработанный научный метаязык создал предпосылки для когнитивистского подхода к объекту и результатам исследований в смежных дисциплинах. В первую очередь в лингвистике, поскольку язык непосредственно участвует в познании, а изучение его использования может дать ключ к человеческому мышлению и поведению. Когнитивная лингвистика — направление, в центре внимания которого находится язык как общий когнитивный механизм. В сферу интересов когнитивной лингвистики входят «ментальные» основы понимания и продуцирования речи с точки зрения того, как структуры языкового знания представляются («репрезентируются») и участвуют в переработке информации.

Перенос когнитивной темы в область лингводидактики происходит в начале 70-х годов прошлого столетия, когда в США разворачивается научная дискуссия о правомерности существования когнитивной методики обучения иностранным языкам. Существует любопытный и малоизвестный факт. В этот период известный канадский лингвист Стивен Крашен, с именем которого так или иначе связывают появление когнитивного подхода в дидактике, призывает с осторожностью обращаться с термином «когнитивный», так как его толкование сильно различается у разных авторов и неправильное его прочтение может привести к возврату к формальному изучению лексики и грамматики.

Как можно видеть даже сегодня, когда основы когнитивистики известны и популярны, опасения С. Крашена не были лишены оснований. До сих пор когнитивное направление в лингводидактике ассоциируется некоторыми со знаниевым и трактуется как сознательное овладение языком в последовательности от правил и инструкций до речевых действий на их основе. Однако такая трактовка представляется ошибочной, по крайней мере, сильно упрощающей когнитивную составляющую процесса обучения. Возможно, причина заблуждения лежит в факте проведения аналогии между знанием и когни- цией. Обратимся к рассмотрению последнего термина.

В научных трудах когниция может трактоваться очень широко: как разум, сознание, мышление, то есть процессы высшего порядка, и тогда в этот ряд включают и знание. В когнитивной психологии под когнициями часто понимают внимание, восприятие, узнавание, воспоминание, мысленные образы. Однако наиболее распространено следующее определение когниций: это интеллектуальные операции, участвующие в процессе познания и интерпретации информации. Это процессы преобразования информации, в каком виде они ни проходили бы: от размышления, классифицирования, сопоставления до фантазии или мечты.

Возвращаясь к оппозиции когниция — знание, осмелимся утверждать, что развести эти понятия возможно в двух планах. Во-первых, как процесс и результат. Знание — это репрезентация, результат когнитивного процесса. Когниция же — это процедура, которая использует знания, мнения, обращается к ним, оперирует ими и порождает новые репрезентации, новые знания. Во-вторых, и здесь мы опираемся на мнение Жана-Франсуа Лё Ни [11: p. 26], знание есть адекватная и оправданная репрезентация, а когниция может оперировать как истинным знанием, так и заблуждением. При порождении новой репрезентации, то есть в ходе когнитивного процесса, когда вырабатывается суждение, мнение о чём-либо, на каком-то этапе это суждение связывается с обоснованием. Но, как показывает Ж.-Ф. Лё Ни, это обоснование не направлено на установление истины. Субъект мышления стремится выработать внутренне приемлемое для себя обоснование. Итак, понятия «знание» и «когниция» очень тесно связаны между собой, но не идентичны.

Вторая половина ХХ века была отмечена очевидным вниманием зарубежных методистов к когнитивной тематике и появлением некоторых направлений в исследованиях, возникавших, как правило, в Америке и затем популяризировавшихся в Европе. Хотя следует отметить, что в исторической перспективе невероятно трудно чётко выделить в истории национальных методических школ того периода влияние англосаксонской школы, развитие собственно национальных исследований или общую мировую тенденцию. Начиная с конца 60-х годов ХХ века исследования проводились, например, в рамках теории error analysis, во французской методике pedagogie de la faute, призванной собирать, классифицировать, диагностировать ошибки обучающихся и направленной на поиск приёмов, позволяющих превратить ошибку, её осознание в фактор обучения, в элемент учебного прогресса. Из данной теории выделяется и приобретает самостоятельное, очень большое значение, теория интерязыка, теория проблемного обучения и некоторые другие. Если теория проблемного обучения достаточно широко известна, то теория интерязыка, на наш взгляд, заслуживает некоторых пояснений, тем более что её влияние на современное состояние когнитивных исследований в методике представляется определяющим.

В 1967 году в своем труде «The Significance of Learners’ Errors» С.-П. Кор- дер [8] выдвигает гипотезу о континуумном, прогрессивном характере представлений учащихся об иностранном языке. Основываясь на анализе ошибок ученика, он пишет о переходных стадиях, на которых может находиться компетенция обучающегося, как об объекте, важном для изучения. Происходит перенос акцента с языка-цели, как идеализированного представления о языке, которым должен овладеть обучающийся, на язык самого обучающегося, его речевой продукт. По образному выражению Бернарда Спольски, изучение процесса овладения иностранным языком переместилось из библиотеки в классную комнату [13: p. 32]. Считающийся родоначальником термина «интерязык» Лэрри Селинкер [12], опираясь на работы С.-П. Кордера, выдвинул положение о том, что интерязык — это продукт структурированного знания учащегося, одновременно частично ошибочный и частично адекватный, поддающийся наблюдению через его речь. Языковая система в рамках собственных правил обучающегося, выработанных им в процессе познания языка, раскрывающая его индивидуальные возможности эволюции, и есть интерязык. Будучи нестабильной системой овладения/изучения, она может быть определена как специфически регулируемая деятельность перехода и смешивания между отдельными когнитивно-языковыми состояниями, заимствующая некоторые свойства извне и задействующая явления поиска, наблюдения.

Продуктивность теории интерязыка подтверждается тем, что в ней в общих чертах мы находим идеи, из которых возникли многие направления современных когнитивных исследований, например, развитие когнитивных и метакогнитивных стратегий ученика, учёт когнитивного стиля учащегося, когнитивный конфликт, обеспечение учебной автономии, дедуктивное и индуктивное изучение грамматики, соотношение процедурных и декларативных знаний и некоторые другие.

Возвращаясь к исторической канве статьи, отметим, что в отечественной методике обучения иностранным языкам термины «когнитивное направление», «когнитивные исследования», «когнитивный подход» появляются только в конце ХХ века, что не означает, однако, что мыслительные процессы ранее были исключены из сферы внимания методистов. Отечественная методика всегда опиралась на исключительные по глубине проникновения в проблему исследования отечественных психологов: Льва Семёновича Выготского, исследовавшего процессы мышления, в частности, процессы образования понятий; Алексея Николаевича Леонтьева, разработавшего концепцию деятельности, раскрывающую механизмы сознания и его роль в регуляции деятельности человека; Петра Яковлевича Гальперина, предложившего теорию поэтапного формирования умственных действий; Александра Марковича Шахнаровича, занимавшегося проблемами языковой способности и лингвистического развития личности; а также идеи Алексея Алексеевича Леонтьева о психологических основах обучения иностранным языкам и теории речевой деятельности; Ирины Александровны Зимней в области психологии речи и ряд других теорий.

Эти труды использовались методистами при разработке теорий, методических систем, приёмов обучения, комплексов упражнений, однако с очевидной ориентацией на процесс формирования речевых умений. Этап формирования знания в методических трудах был проработан слабее, хотя идеи о важности изучения мыслительных операций, задействованных при овладении иностранным языком, высказывались неоднократно. Основной же акцент отечественные методисты делали на более поздних стадиях речепорождения, оставляя несколько в стороне ранние этапы этого процесса. Наиболее важным моментом обучения считалась отработка речевых действий с целью образования прочных и стабильных умений и навыков.

Можно упомянуть о том, что увлечение когнитивистикой в то же самое время у зарубежных методистов повлекло за собой некое пренебрежение теорией упражнения, на которое обратила внимание профессор Йоркского университета, канадка Элен Биалисток, чьи работы в области психологии билингвизма более известны, чем её методические статьи, представляющие, тем не менее, значительный интерес. Она подняла проблему взаимозависимости коммуникативной и когнитивной составляющей процесса овладения иностранным языком, призывая коллег преодолевать односторонний интерес к процессам формирования знания и указывая на то, что овладение языком как цель обучения одинаково зависит от когнитивной (условно говоря, знаниевой) и коммуникативной (условно говоря, речевой) составляющих учебного процесса, — в терминах Эл. Биалисток, от «анализа лингвистического знания» и «зрелости/совершенства речевого действия» [6: p. 37].

Итак, взращённая на богатой научной традиции, находясь под большим влиянием достижений когнитивной психологии и лингвистики, отечественная методическая мысль на рубеже веков присоединяется к когнитивному направлению в педагогике и в лингводидактике.

В педагогике предлагаются теории когнитивного обучения, как правило, для начальной школы или для детей с ограниченными интеллектуальными возможностями, цель которых заключается в развитии совокупности умственных способностей и стратегий обучающихся, облегчающих процесс их социальной адаптации. Подобные теории обучения направлены на развитие рефлексивной деятельности учащихся, на формирование интеллектуальных навыков, необходимых для решения учебных задач, на активизацию чувственно-интуитивных способов получения новых знаний. В данном ключе методы когнитивного обучения в настоящее время активно разрабатываются Институтом психологии РАН (Т.В. Галкина, Л.Г. Алексеева, М.А. Холодная и др.).

В лингводидактике же когнитивный подход направлен на установление закономерностей познания учащимся лингвистических явлений, разработку техник и стратегий, обеспечивающих овладение иностранным языком и общение на нём; на развитие способности обучающегося эффективно конструировать ментальные представления о языке, совершенствовать их и использовать в речи.

Термин «коммуникативно-когнитивный подход» в конце 1990-х годов становится широко известным благодаря работе И.Л. Бим «Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского)» [2]. Примерно в то же время его использует Н.В. Барышников [1], основоположник Пятигорской школы многоязычного обучения. У обоих авторов понятие когнитивного прочно ассоциируется с проблемой сознательности и сопоставительного подхода при обучении не первому иностранному языку. Для И.Л. Бим когнитивный принцип есть обеспечение доступа учащимся к сопоставлению языковых явлений изучаемых языков на сознательной основе, облегчающее формирование адекватного представления о лингвистическом явлении [2: с. 18-19]. В этом смысле когнитивный подход в её трактовке подчинён коммуникативному, так как «когнитивные приёмы» обучения имеют место быть только тогда, когда это оправдано логикой процесса обучения. Однако Инесса Львовна многократно говорит о том, что коммуникативный и когнитивный подходы друг другу не противоречат, но существуют в естественном симбиозе.

Ещё раз подчеркнём тот факт, что в отечественной методике обучения языку идея когнитивного подхода возникает именно в области обучения второму иностранному языку, овладение которым предполагает более интенсивную интеллектуальную активность обучающегося. В нашей работе 2003 года [5] когнитивный принцип в обучении рассматривался в нескольких планах. Во-первых, как необходимость приблизить когнитивный процесс выработки нового знания о языковых структурах к естественному процессу образования понятий, в том виде, в котором его представил в своих работах Л.С. Выготский.

Это позволило обосновать использование проблемно-поисковой технологии на этапе презентации нового языкового материала и предложить некоторые идеи относительно последовательности и организации предъявления грамматических явлений для учебников второго иностранного языка. Во-вторых, когнитивный принцип рассматривался как необходимость учитывать индивидуальные когнитивные стили обучающихся, что, как мы надеемся, способствовало некоторому расширению понимания принципа индивидуализации обучения. В-третьих, было отмечено, что для когнитивного подхода основополагающим является организация метакогнитивной активности обучающихся, а именно осознания ими своей умственной деятельности. Данный процесс должен включать этапы постановки перед собой задачи, выбора способов достижения цели, рефлексии, оценки эффективности своей деятельности, включая оценку адекватности созданных или обновленных когнитивных структур. Иначе говоря, когнитивное обучение должно обеспечить субъекта обучения стратегиями, которые позволят ему более эффективно осуществлять свою когнитивную деятельность и будут способствовать развитию волевого контроля над собственной умственной деятельностью. Данная тематика имеет непосредственное отношение к вопросу о развитии автономии обучающихся.

Сегодня когнитивная тематика все чаще затрагивается в докторских и кандидатских исследованиях по теории и методике обучения иностранным языкам. Помимо уже упомянутой Пятигорской научной школы значительный вклад в исследование проблематики когнитивного обучения внесла и вносит Нижегородская научная школа, возглавляемая А.Н. Шамовым, в рамках которой выдвигаются принципы и разрабатываются технологии обучения лексической стороне речи на когнитивной основе.

Таким образом, ряд вопросов, связанных с темой «когнитивного» в обучении иностранным языкам, был рассмотрен или, по крайней мере, поставлен. Однако, несмотря на некоторые успехи, можно утверждать, что когнитивное направление в методике обучения иностранным языкам не исчерпало себя и по-прежнему остаётся одним из наиболее перспективных.

Как известно, когнитивный процесс протекает следующим образом: обучающийся воспринимает и анализирует представленный ему материал. Полученные данные переходят из оперативной в кратковременную память, потом в долговременную и используются в общении. Обозначим данный процесс как состоящий из трех этапов: этапа концептуализации (формирование представления, знания), этапа интериоризации (формирование речевых умений посредством выполнения речевых действий) и этапа тренировки учащихся в применении речевых умений.

Когнитивный процесс начинается с восприятия. Если у учащегося изначально сформировано адекватное представление о неком лингвистическом явлении, то речевые умения оперирования соответствующими языковыми конструкциями формируются быстрее [5: с. 304]. Таким образом, для когнитивного направления в методике чрезвычайно важным оказывается следующий вопрос: как и в каком виде информация должна быть представлена обучающимся. Данная проблема имеет две стороны.

Первый её аспект связан с проблемой сознательного, избирательного внимания. Так, в соответствии с теорией фильтрации Р. Солсо [4], начиная с первого этапа прохождения недавно предъявленной информации через сенсорный регистр, менее значимая часть информации теряется. Происходит это потому, что сенсорный регистр представляет собой «механизм» параллельной обработки информации, который передаёт её в канал последовательной обработки, где пропускается только по одной порции информации. Если информация доходит до распознающего устройства, определяется её значение, то она доходит до сознания, её воспринимающего. То есть оперативная память человека, по сути, является каналом с ограниченной пропускной способностью. Остальные виды памяти также избирательны, и на каждом этапе менее значимая часть информации приглушается. В итоге, только часть из предъявленной и обработанной информации активно используется в общении. В этом смысле для правильного восприятия чрезвычайно важно организовать внимание.

Вторая трудность, связанная с моментом восприятия новой информации, объясняется тем, что мы пока плохо представляем себе, в каком виде в языковом сознании хранится знание о языковых единицах и соответственно в каком виде его целесообразно предъявлять. Одна из проблем, активно разрабатываемых когнитивной лингвистикой, — это именно проблема соотношения ментальных единиц и структур со структурами языковыми. В этой связи значимым оказывается вопрос, какая часть концептуального содержания и каким образом фиксируется языковыми значениями.

Наиболее разработана в этом отношении теория лексической составляющей языка, поскольку существует возможность опоры на фундаментальные лингвистические труды. Так, существует теория концептов как базовых элементов картины мира, содержательных оперативных единиц знания. В зависимости от заключённого в концепте знания выделены их типы. Например, мыслительная картинка (представление) — результат чувственно-перцептивной деятельности; схема — пространственно-контурный образ предмета или явления; фрейм — объёмный, многокомпонентный концепт, представляющий результат ассоциативных связей; сценарий — динамически представленный фрейм как разворачиваемая во времени, определённая последовательность этапов, эпизодов. В качестве примера можно привести фреймовую теорию Чарльза Филлмора [9]. Согласно ей значение лексемы может быть понято только в том случае, если также поняты остальные части более крупной концептуальной системы, в которую лексема входит; в значении слова скрыт «языковой срез», состоящий из культурных стереотипов, ожиданий, фоновых предположений. Иначе говоря, существуют лингвистические теории, опираясь на которые можно попытаться понять, как может протекать процесс концептуализации и категоризации при предъявлении новых лексем. В этой перспективе прослеживается необходимость опоры не только на лингвистические, но и на лингвокультурологические исследования.

В области грамматики существует определённый дефицит описаний того, что представляют собой ментальные структуры — носители «грамматических» репрезентаций. В качестве примера подобных работ приведём исследования Леонарда Талми, профессора лингвистики и философии в университете Буффало (штат Нью-йорк). Один из родоначальников когнитивной лингвистики, он известен как автор исследований отношений между семантическими и формальными языковыми структурами. Л. Талми предложил категорию конфигурационной структуры, в рамках которой рассмотрел такие грамматически зафиксированные понятийные категории, как количество, разделён- ность, протяжённость, ограниченность, членение пространства и др [14]. В книге французского лингвиста венгерского происхождения Александра Фламма освещена проблема ментальной репрезентации некоторых грамматических категорий в ряде европейских языков — таких, к примеру, как время и род [10]. Исследования когнитивной направленности представлены и в других национальных лингвистических школах, однако ни один из языков не получил в этом смысле достаточного описания.

Итак, мы знаем, что момент «схватывания» нового, его концептуализации будет зависеть от характера получаемой информации и от кода, в котором информация поступает. Когнитивная деятельность связана с трансформацией информации из одного кода в другой. Опираясь на лингвистические исследования, выявляющие и описывающие структуры знания, стоящие за языковой единицей, языковой категорией, мы можем предполагать, в какой форме информация будет упорядочиваться в языковом сознании обучающегося. Отсюда проблема, обозначенная выше: найти форму презентации информации, которая максимально соответствовала бы аналогичной структуре носителя языка, найти контекст, который обеспечил бы быстроту и удобство доступа к информации, правильность её использования в речи, умение пользоваться данной информацией для решения новых познавательных задач.

Процесс интериоризации знания тоже имеет перспективную исследовательскую проблематику. В этой связи и в перспективе обучения грамматической стороне речи можно затронуть проблему декларативного и процедурного знания, которые в когнитивной методике понимаются как знания о фактах (значении языковой единицы) и знания о процедурах выполнения действий (как образовать форму и употребить её в контексте). Доказано, что выработка декларативного знания на этапе концептуализации (а овладение грамматикой это всегда концептуализация) не может быть сведена к выучиванию правила. Известно также, что одинаково возможны дедуктивный и индуктивный путь, и есть представление о том, какие структуры должны выучиваться предпочтительно тем или иным способом (здесь важно наличие/отсутствие эталона, лёгкость/трудность выделения признаков и соответственно категоризации). То есть grosso modo известно, какие явления требуют индуктивного или дедуктивного подхода, иначе говоря, где результативнее объяснение преподавателя, а где «схватывание» смысла в процессе некой деятельности (проблемно-поисковой). Что касается процедурного знания, значение которого в коммуникативном обучении языку переоценить трудно, то оно фиксируется постепенно в ментальных структурах сознания в процессе упражнения. И, как представляется, интересным направлением исследований здесь может быть разработка эффективных комплексов упражнений, рационально сочетающих, во-первых, приёмы овладения декларативным и процедурным знанием, во-вторых, приёмы параллельного усвоения грамматической формы и её функции в речи.

Когнитивная тематика в методических исследованиях, бесспорно, не должна ограничиваться обозначенными выше проблемами. Переход слова, структуры из кратковременной в долговременную память и их «сохранность» обеспечиваются системой приёмов запоминания и тренировки. Здесь одним из приоритетных направлений исследований может быть разработка вопросов индивидуализации обучения посредством учёта когнитивного стиля учащегося, проблем овладения учащимися техниками и стратегиями, организующими познание и общение. Практически не изученным остаётся вопрос о соотношении эксплицитного и имплицитного знания. Последнее приобретается автоматически, через естественную коммуникацию, как бы вне зависимости от декларативного знания, приобретаемого через направленное внимание. Однако не совсем ясно, до какой степени эти виды знания автономны.

В перспективе обучения речевым действиям интересной, наверное, была бы проблематика формирования когнитивных умений, обеспечивающих внутренние процессы движения от мысли к слову, и далее — к порождению текстов, реализации коммуникативных намерений говорящего и пишущего. Можно упомянуть также о перспективности изучения проблемы последовательности овладения теми или иными языковыми средствами и, конечно, важности изучения процедур метапознания, то есть процедур саморегулирования и самоконтроля, которые субъект применяет в своей когнитивной деятельности.

Подводя итог, подчеркнём, что когнитивистика определила новые объекты анализа, новые аспекты изучения существования и функционирования сущностей, новые возможности объяснения фиксируемых наблюдений и фактов. Совершенно очевидна, таким образом, её методологическая ценность для многих наук, в том числе для лингводидактики.

Список литературы

Барышников Н.В. Французский язык как второй иностранный в средней школе и особенности методики его преподавания / Н.В. Барышников // Иностранные языки в школе. - 1998. - № 5. - С. 25-30.

Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) / И.Л. Бим. - М.: Титул, 2001. - 45 с.

Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода / В.З. Демьянков // Вопросы языкознания. - 1994. - № 4. - С. 17-33.

Солсо Р.Л. Когнитивная психология / Р.Л. Солсо; пер. с англ. яз. Н.Ю. Спо- миор. - М.: Тривола, 1996. - 600 с.

Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы / А.В. Щепилова. - М.: Школьная книга, 2003. - 488 с.

BialystokE. The role of linguistic knowledge in second language use / E. Bialystok // Studies in second language acquisition. - 1981. - № 4. - P. 31-45.

Bruner J.S. Acts of meaning / J.S. Bruner. - Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990. - 179 p.

Corder S.-P. The Significance of Learners’ Errors / S.-P. Corder // International Review of Applied Linguistics. - 1967. - № 4. - Р. 161-169.

Fillmore C.J. The mechanisms of «Construction Grammar» / C.J. Fillmore // Berkeley Linguistics Society / BLS. - 1988. - V. 14. - Р. 35-55.

Flamm A. L’analyse psychogrammaticale: etude comparee des niveaux cognitifs de cinq langues europeennes / A. Flamm. - Neuchatel Paris: Delachaux et Niestle, 1987. - 283 p.

Le Ny J.-F. Science cognitive et comprehension du langage / J.-F. Le Ny. - Paris: Editions des Presses Universitaires de France / PUF, 1989. - 256 р.

Selinker L. Interlanguage / L. Selinker // International Review of Applied Linguistics. - 1972. - № 10. - Р. 209-231.

Spolsky B. Conditions for Second Language Learning / B. Spolsky. - Oxford University Press, 1989. - 272 p.

Talmy L. Toward a Cognitive Semantics / L. Talmy. - Cambridge: MIT Press, 2000. - 561 p.