

Виноградова Елена Владиславовна

О РОЛИ КОНСТРУКТИВИСТСКОЙ ТЕОРИИ ПОЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

Требования компетентностного подхода к процессу обучения диктуют необходимость переосмысления роли преподавателя и учащегося в совместном процессе обучения, что делает актуальным проведение анализа и сопоставления отдельных положений психологических теорий, лежащих в основе процесса получения знаний.

Рассматривается роль конструктивистской теории в контексте новой образовательной культуры.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2014/8-2/9.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2014. № 8 (38): в 2-х ч. Ч. II. С. 36-40. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2014/8-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: voprosy_phil@gramota.net

ACTUALIZATION OF THE CONCEPT "DREAM" IN POETIC DISCOURSE

Barieva Nailya Shakurovna

Kazan (Volga Region) Federal University

mc_nelja@mail.ru

In the article the linguocultural characteristics of the concept "dream" are revealed on the basis of the analysis of the ways of its realization in the poetic discourse, namely in the romantic poems of John Keats. The complex of explicata is divided into three main and the fourth additional groups. Through the last group of realizations within the concept "dream" the characteristic of combining the semantics of "conscious ideas about something" and "unconscious illusions during sleep" is found. The description of the main groups of realizations allows revealing the concept "dream" content and the dual realization of the concept such as "sleep-dream" is its distinguishing feature in English linguoculture.

Key words and phrases: concept "dream"; romanticism; dream; representants; linguoculture.

УДК 81:159.9

Педагогические науки

Требования компетентного подхода к процессу обучения диктуют необходимость переосмысления роли преподавателя и учащегося в совместном процессе обучения, что делает актуальным проведение анализа и сопоставления отдельных положений психологических теорий, лежащих в основе процесса получения знаний. Рассматривается роль конструктивистской теории в контексте новой образовательной культуры.

Ключевые слова и фразы: теории познания; конструктивизм; культура обучения; лингводидактика.

Виноградова Елена Владиславовна, к. филол. н.

Тверская государственная медицинская академия

lenavin@mail.ru

**О РОЛИ КОНСТРУКТИВИСТСКОЙ ТЕОРИИ ПОЗНАНИЯ
В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ[©]**

Изменяющиеся условия и потребности социальной практики диктуют необходимость разработки новых технологий обучения иностранным языкам. Это обстоятельство требует от лингводидактики аналитического подхода к различным теориям познания, способствующим пониманию закономерностей, по которым учащиеся воспринимают, обрабатывают, фиксируют и используют поступающую извне информацию.

На сегодняшний день существует множество теорий, объясняющих природу получения новой информации, ее переработки и дальнейшего прикладного использования. Одной из таких теорий является широко дискутируемый в последнее время в работах зарубежных ученых философский и психологический конструктивизм. Предлагаемая статья не претендует на полноту охвата конструктивистской парадигмы. В ней делается попытка сравнения основных положений данной парадигмы с принципами иных теорий познания с целью их реализации в практике обучения иностранным языкам. Представляется, что рассматриваемые в контексте конструктивизма положения не ограничиваются психолингвистической стороной обучения иностранному языку [3]. Они могут представлять интерес для различных областей познания, поскольку помогают понять механизмы, лежащие в основе сложного процесса индивидуального восприятия и когнитивного познания действительности.

Актуальность рассмотрения прикладного использования конструктивистских положений особенно возрастает в настоящее время, когда наряду с продуктивными методиками преподавания, исторически сложившимися в отечественной и мировой практике, и объективными приемами оценки знаний, основанными на разумном сочетании положений различных теорий познания, популяризируются тенденции, идущие вразрез с психологическими особенностями познавательной деятельности человека.

Необходимость рассмотрения обозначенной проблемы в лингводидактической плоскости объясняется также тем, что в рамках осуществления своей профессиональной деятельности педагоги-лингвисты не всегда уделяют достаточно внимания психологической стороне познания, полагаясь на многочисленные дидактические пособия, создаваемые без учета механизмов восприятия получаемой информации, границ и возможностей ее ментальной переработки и актуализации.

Можно по-разному относиться к отдельным методикам преподавания, основанным на различных психологических теориях восприятия. Например, к получившей еще в 70-80 годы двадцатого столетия широкое распространение и активно используемой и сегодня на всех ступенях обучения методике заучивания речевых клише, опирающейся на учение бихевиоризма. Суть этого учения, базирующегося на теории Дж. Уотсона, заключается в том, что не наблюдаемые непосредственно процессы и структуры, такие как сознание и память, заменяются концептами «раздражитель» и «реакция». Исходя из этого, процесс восприятия и обучения рассматривается как взаимосвязь трех основных переменных: наблюдаемого поведения, предшествующего

раздражения и последующей реакции. Восприятие превращается в различение, язык – в вербальное поведение, а интеллект – в то, что измеряют тесты. При этом радикальные сторонники методик, основанных на бихевиоризме, не проводят существенного различия между обработкой информации компьютером и человеком, выступающим в процессе познания как пассивная сторона [6, с. 104-109].

Следует признать, что в противоположность последователям радикального бихевиоризма современные приверженцы этого направления не ограничиваются исследованием поддающихся измерению раздражений и следуемых за ними поведенческих реакций. Ими не исключаются из рассмотрения такие связующие конструкты как сознание и память. Поведенческая реакция оценивается как показатель способа выражения внутреннего состояния учащегося и происходящих в его психике когнитивных процессов.

В то время как основанные на учении бихевиоризма формы лингводидактики получили особое распространение в США, в европейских странах, в частности в Германии, исследование проблем восприятия, переработки и реализации получаемой информации базировалось, в основном, на положениях гештальтпсихологии, изначально ориентированной на исследование восприятия. Основной постулат этого учения гласил, что психические структуры и процессы не состоят из отдельных элементов, а образуют по определенным законам целостные единства (*Gestalten*): целое есть нечто большее, чем сумма его частей [13, S. 21]. Исходя из этого, основанные на данном учении лингводидактические методики не предполагали когнитивной переработки используемого в учебном процессе материала, понимания его структурно-семантических (идиоматических) особенностей, а были нацелены на целостное заучивание материала.

Говоря об использовании в образовании отдельных положений различных теорий познания, следует признать, что в основе любой из них есть рациональное зерно для лингводидактического приложения. Необходимо лишь иметь в виду, что оценка методологического значения различных теорий обучения может быть объективной только тогда, когда становятся понятны сильные и слабые стороны каждой отдельной теории, положенной в основу лингводидактических методов [8]. Следовательно, при рассмотрении положений психологического конструктивизма применительно к процессу обучения иностранному языку нами не ставится цель подчеркнуть особое значение конструктивистски ориентированных взглядов на природу познания и обучения. Как и при рассмотрении других психологических теорий, говоря о преимуществах, положенных в основу процесса познания конструктивистских постулатов, мы считаем, что не следует принимать их безоговорочно и некритично. Необходимо лишь выделить рациональные моменты, способствующие пониманию механизмов формирования познавательной деятельности, и попытаться применить их для повышения эффективности обучения иностранным языкам.

Психологический конструктивизм, подобно другим теориям познания, изначально базируется на радикальных положениях, не отражающих всю сложность механизма когнитивного процесса. Очевидно, что лишь взаимодействуя и переплетаясь рациональным образом с другими дидактическими воззрениями и основанными на них приемами, в основе которых лежат концепции различных теорий восприятия, положения конструктивизма могут способствовать рационализации и оптимизации процесса обучения.

Чтобы понять продуктивное начало основанных на конструктивизме теорий восприятия и их роли в изменении взгляда на природу познания, следует сравнить их с философскими учениями, положенными в основу традиционных методов, долгое время преобладавших в дидактике в целом и в лингводидактике в частности. Таким учением является, прежде всего, картезианство.

Связывая понятия картезианства и дидактики, необходимо отметить, что картезианство как подход к восприятию окружающего мира и информации появилось намного раньше дидактики как научной дисциплины, получившей научное оформление во второй половине девятнадцатого века. И сегодня, по мнению некоторых авторов, дидактика не является самостоятельной, не зависящей от сопредельных дисциплин научной отраслью [7, S. 24]. Равно как и другие научные дисциплины, занимающиеся изучением феномена познавательной деятельности, дидактика неразрывно связана с общей психологией, нейропсихологией, психолингвистикой, социологией и, в определенных случаях, с дефектологией.

Говоря о картезианской дидактике, следует иметь в виду не дидактику как сформировавшуюся науку, а лишь основанный на учении Р. Декарта подход к процессу восприятия новой информации. Базирующийся на картезианстве дидактический подход является продуктом своего времени и отражает воззрения сторонников философского учения Р. Декарта на природу вещей. Величайшие открытия в области точных наук, сделанные в период позднего Средневековья на основе эмпирических наблюдений и математического описания природных явлений, позволили Декарту разработать свой метод аналитико-логической реконструкции порядка вещей, нашедший выражение в дуализме, разделяющем дух (*res cogitans*) и материю (*res extensa*). Согласно выдвинутому Декартом дуалистическому воззрению, существует «объективная», не зависящая от восприятия индивида реальность. При проекции подобного взгляда на теорию познания роль науки сводится к описанию в систематизированной научной форме существующих независимо от восприятия индивида реалий, а цель обучения – к их принятию (что невозможно понять – следует принять). Согласно этому положению, воспринимающий информацию и преподносимые факты индивид (учащийся) выступает как пассивная сторона, приобретающая знания, основываясь на вере и здравом смысле.

Если приложить данное понимание природы восприятия окружающей действительности к методике преподавания иностранного языка, то роль педагога можно свести к простому изложению и предложению учащемуся готового варианта языкового явления. В этом случае задача учащегося заключается не в анализе излагаемого материала, прогнозировании и поиске возможного языкового разрешения проблемы или ситуации, а в принятии и заучивании предлагаемого педагогом варианта. То есть учащемуся отводится рецептивная

и пассивная роль в процессе обучения. При этом основанная на картезианском воззрении дидактика имеет вид методического канона, который может быть реализован независимо от изучаемого материала, а также личностных и интеллектуальных особенностей преподавателя и учащегося. Таким образом, естественнонаучная картезианская метафора о «мире как о машине» преобразуется в представление о «механическом характере» общения в процессе познания, в рамках которого знания перемещаются из одной головы в другую. Модель подобного дидактического подхода к обучению нашла отражение в удачной метафоре «нюрнбергской воронки», широко используемой представителями немецкой психопедагогике при оценке основанных на картезианстве методов преподавания [10, S. 79].

Рассматривая роль картезианского подхода к преподаванию, нельзя не согласиться с тем, что благодаря Декарту и его методике ясного и логического разума на определенной ступени познания был достигнут огромный технологический и научный прогресс. И было бы неправильно утверждать, что основанная на картезианстве инструктирующая дидактика является абсолютно неверной. В ней, как и в любой другой теории познания, кроется определенный рациональный момент. Исходя из этого, при анализе роли отдельных теорий познания в понимании процесса обучения речь не должна идти об исключении картезианского подхода из лингводидактики и теории образования вообще. Более важным является переосмысление связанных с картезианской дидактикой проблем, проявляющихся как в методике обучения, так и оценке получаемых знаний.

Следует отметить, что обучение иностранным языкам, в отличие от точных и естественнонаучных дисциплин, преподавание которых шло в ногу с совершаемыми технологическими революциями, долгое время находилось под влиянием картезианской модели. На ее канонах строились методики преподавания и создавались учебные пособия. Ситуация стала изменяться лишь во второй половине двадцатого века, когда результаты исследований в области нейрофизиологии, нейролингвистики и психологии стали постепенно вносить изменения в понимание восприятия, формируя основы когнитивного конструктивистского подхода к вопросам лингводидактики.

В чем заключается смысл конструктивистской парадигмы? Лежащие в ее основе выводы о том, что наблюдаемое несет в себе черты наблюдателя, даже первично конструируется им, с философской точки зрения не являются новыми. С различных позиций и в различные периоды об этом говорилось в трудах Аристотеля, Беркли, Канта. Но лишь в XX столетии исследования представителей зарубежных и отечественных школ нейрофизиологического и психологического направлений постепенно привели к возникновению конструктивистских воззрений на когнитивный процесс формирования у человека образа внешнего мира. В этой связи особо следует отметить работы представителя американской школы прагматизма Дж. Девиса, немецкого педагога-реформатора Дж. Брунера [1], а также Л. С. Выготского [2], названного зарубежными учеными «Моцартом психологии» [9, S. 100]. Названные ученые, оперируя терминами философского и психологического конструктивизма, в своих работах отмечали особое значение социального контекста в развитии индивида, подчеркивая важность концепции осознанного действия в аутентичном окружении. В 60-е годы Дж. Брунер разработал модель «эвристического обучения». Исходя из положения, что школа в любом случае способна дать только отдельные знания, он считал первостепенной задачей привитие учащимся способности к выработке собственных стратегий разрешения возникшей перед ними задачи. В этой связи основной целью обучения становится формирование у учащихся умения переносить полученные знания на другие сферы деятельности, что должно предотвратить накопление инертных, механически приобретенных знаний (зазубривание наизусть), никогда не используемых в прикладном плане.

Современный конструктивизм, постулированный в 90-е годы двадцатого столетия как философское и психологическое направление, подвел под имевшийся уже в теории воспитания и образования положения теоретическое обоснование. Как и другие теории познания, названное направление изначально базируется на радикальных воззрениях на природу познания. Оно исходит из утверждения, что любое познание индивидом окружающего мира является результатом конструирования и ментальной переработки предлагаемой картины действительного, не являющейся прямым отражением внешней реальности. Согласно этому, каждый человек конструирует в зависимости от своей ментальной организации свою собственную реальность замкнутым на себе образом, названным чилийскими нейробиологами У. Р. Матураной и Ф. Варелой автопоэзисом [5].

Согласно выдвинутой названными учеными-биологами теории, информационная картина передается в головной мозг не извне, а складывается по действующим в мозге индивида законам. То есть индивиды, воспринимающие и перерабатывающие предлагаемую извне информацию, выступают как автономные и рекурсивно организованные системы. Они обладают возможностью образовывать на базе имеющихся у них и получаемых извне данных новое, свойственное лишь им неограниченное количество образов и представлений. Поскольку между окружающим миром и реакцией индивида не существует причинно-следственных связей, на поступающие извне импульсы его мозг реагирует функционально, то есть приспосабливаясь к предлагаемым условиям. Следуя этой интерпретации, любая переработка воспринимаемой информации ведет к индивидуально конструируемой реакции и собственным выводам. При этом головной мозг функционирует как закрытая система, которая сама определяет и объясняет воспринимаемый информационный или событийный ряд [12, S. 15]. Это означает, что в процессе формирования своего видения и конструирования действительности мозг учащегося исходит только из присущих ему особенностей, согласно чему все познание подчиняется принципу самоорганизации.

Приведенная трактовка модели восприятия, хотя и является в значительной степени эмпирической, поскольку мы воспринимаем себя, вопреки этим тезисам, открыто по отношению к ментально дифференцируемой реальности, опирается на серьезные нейробиологические исследования и имеет право на восполнение научной лакуны в теории познания [4].

Несомненно, конструктивистская модель восприятия, опирающаяся на нейробиологические исследования и объясняющая многие моменты отражения индивидом окружающей действительности в зависимости от его нейрофизиологического состояния, в своей радикальной трактовке неприменима к теории и практике социального общения, каким является преподавание, цель которого заключается в направленном воздействии на процесс познания. Ценность конструктивистской модели восприятия заключается в том, что она дает понимание многих моментов когнитивной организации учащегося и может служить отправным моментом научно обоснованной организации процесса обучения иностранным языкам.

Если приложить радикальную конструктивистскую парадигму к социальному аспекту – коммуникации, языковому моделированию (восприятию и продуцированию) речевых высказываний, то можно согласиться с конструктивистским выводом о том, что учащийся воспринимает предлагаемую ему информацию в значительной мере через самоорганизацию и самоопределение. Однако следует учитывать, что создаваемый учащимся при восприятии и понимании излагаемого материала конструкт возникает не сам по себе, а вытекает из опыта, полученного им из прежнего общения и из особенностей его ментальной организации. То есть понимание и принятие предлагаемой учащемуся для ментальной переработки учебной информации происходят на основе предшествовавших обучению процессов социализации. Язык играет при отражении социальных моментов действительности большую роль, хотя, в соответствии с принципом самоорганизации и когнитивной рекурсивности, выполняет только ассоциативные, эмоциональные, стилистические и оценочные функции [11, S. 26].

Исходя из вышеизложенного, следует признать, что положения конструктивизма в его нейробиологической трактовке не могут быть безоговорочно приняты и положены в основу принципов освоения иностранных языков. Поэтому в лингводидактической практике, как и в случае с другими психологическими теориями познания (картезианством, бихевиоризмом, прагматизмом), должны использоваться умеренные положения, учитывающие общие правила конструирования процессов восприятия, переработки полученных знаний, их воспроизведения и оценки. Разумно сочетаясь с положениями иных философских, этических, социально-психологических и культурологических планов познания, они позволяют вывести правила, оптимизирующие процесс обучения иностранным языкам, то есть сформировать конструктивистскую культуру обучения. Ее задача, как нам представляется, заключается в реализации концепции целесообразности обучения. К основным правилам конструктивистской культуры обучения можно отнести следующие:

- Обучение является активным и конструктивным процессом.
- Успех обучения стимулируется ситуативными действиями в аутентичном контексте.
- Без связи с имеющимися предварительными знаниями учение бессмысленно.
- Успех обучения достигается благодаря эвристической деятельности, а не за счет детально спланированного преподавателем инструктажа.
- Обстановка на занятиях должна создавать условия для развития гипотез и активности учащихся.
- Роль преподавателя должна заключаться в консультировании, побуждении и поддержке учащихся.
- Формирование знаний отдельными учащимися не может быть предопределено, поскольку конструирование представлений происходит согласно принципам самоорганизации и эмергенции (наращивания новых представлений на основе имеющихся).

В идеальном случае, при соблюдении названных условий должна складываться учебная обстановка, при которой получаемые знания будут восприниматься учащимися как нужные и целесообразные, включаемые в систему и способные к переносу на другие ситуации познания. Кроме того, конструктивистская культура может способствовать формированию таких значимых для современного социального контекста качеств учащихся как компетентность, способность к кооперации и взятие ответственности за собственное образование на себя.

Подводя итог вышеизложенному, следует согласиться со сторонниками конструктивистского подхода к процессу обучения в том, что настало время, когда информационно-техническая модель коммуникации как операция передачи информации должна заменяться моделью информационной конструкции в рамках когнитивной сферы самоорганизующейся системы. При этом необходимо учитывать воздействие на процесс конструирования ситуативных, социокультурных и личных факторов [12, S. 31].

Список литературы

1. **Брунер Дж.** Психология познания. М.: Прогресс, 1977. 413 с.
2. **Выготский Л. С.** Психология развития человека. М.: Смысл, 2006. 1136 с.
3. **Леонтьев А. А.** Основы психолингвистики: учебник. М.: Смысл, 2005. 288 с.
4. **Лурия А. Р.** Основные проблемы нейролингвистики. М.: Изд-во Московского ун-та, 1975. 250 с.
5. **Матурана У., Варела Ф.** Дерево познания. М.: Прогресс-Традиция, 2001. 223 с.
6. **Миллер Дж. А.** Когнитивная революция с исторической точки зрения // Вопросы психологии. 2005. № 6. С. 104-109.
7. **Hallet W.** Didaktische Kompetenzen. Stuttgart: Klett, 2006. 184 S.
8. **Meyer-Drawe K.** Diskurse des Lernens. München: Wilhelm Fink, 2008. 253 S.
9. **Mietzel G.** Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, 2003. 495 S.
10. **Müller K.** Konstruktivistische Lerntheorie und Fremdsprachendidaktik // Deutsch als Fremdsprache. 1997. Bd. 23. S. 77-113.
11. **Roth G.** Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1994. 345 S.
12. **Schmidt S. J.** Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1987. 475 S.
13. **Winkel S., Petermann F., Petermann U.** Lernpsychologie. Stuttgart: Schöningh, 2006. 314 S.

ON THE ROLE OF CONSTRUCTIVIST THEORY OF KNOWLEDGE IN MODERN LINGUODIDACTICS

Vinogradova Elena Vladislavovna, Ph. D. in Philology
Tver State Medical Academy
lenavin@mail.ru

The requirements of competence approach to the process of education dictate the necessity to reconsider the roles of a teacher and a student in the joint process of education. This makes the conduct of the analysis and comparison of certain propositions of psychological theories which are the basis of the process of knowledge acquisition topical. The role of constructivist theory in the context of new educational culture is considered.

Key words and phrases: theories of knowledge; constructivism; culture of education; linguodidactics.

УДК 81'371

Филологические науки

Наименования лиц по этническому, национальному или расовому признаку являются важной частью лексического фонда любого языка, т.к. обеспечивают номинацию людей исходя из особенностей их происхождения и внешнего вида. Данное исследование соответствующей лексики позволяет выявить представления, сложившиеся в русской и английской языковых картинах мира о различных этносах, нациях, расах, а также уточнить способы фиксации подобной информации в словарях различных типов.

Ключевые слова и фразы: лексикография; коннотация; лингвистическая прагматика; оценочная семантика; словарные дефиниции; пометы.

Втюрин Александр Александрович

Новосибирский государственный технический университет
alexander.vtyurin@list.ru

СПОСОБЫ ЛЕКСИКОГРАФИРОВАНИЯ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ СЕМАНТИКИ (СВОЙ-ЧУЖОЙ) В НАИМЕНОВАНИЯХ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ, ЭТНОСОВ, РАС В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ[©]

Каждый народ видит инвариант бытия в своей особой, неповторимой проекции. Специфика этой проекции запечатлевается в языке, образуя языковую картину мира национального языка, и передается вместе с ней от поколения к поколению [7, с. 325]. Изучение любого языка связано с ознакомлением с культурой народа. «Погружение слов в культуру полнее проявляет их языковую и внеязыковую семантику, помогает глубже проникнуть в суть культурных ценностей, понять их национальную специфику» [4, с. 60].

Каждая языковая картина мира обладает своими специфическими особенностями в передаче прагматической семантики. Сущность и содержание лингвистической прагматики впервые были определены филологами и лингвистами Оксфордской школы в 60-70-х гг. XX века (Л. Витгенштейн, Дж. Серль, Дж. Остин, Г. П. Грайс и др.). На первый план они выдвигали инструментальную функцию языка, связанную с действием или воздействием.

Под прагматическим компонентом в структуре значения слова, вслед за Ю. Д. Апресяном [2], Г. Н. Складневской [9], В. Н. Телией [10], А. И. Бочкаревым [3], нами понимается сумма коннотаций (социальных, культурных, этических, исторических, эмотивных, экспрессивных), которые в речевом акте несут информацию о намерениях говорящего, о речевой ситуации, о статусах собеседников, об оценке предмета речи и т.д.

Н. Ф. Алефиренко указывает, что в качестве термина слово «коннотация» начали использовать в лексикографической практике в двух основных смыслах: а) для обозначения «добавочных» (модальных, оценочных, эмотивно-экспрессивных) элементов лексических значений, фиксируемых в словарных статьях; б) для выражения оценочного отношения к предметам знакообозначения, которое элементом лексического значения не является. Таким образом, можно говорить о двух основных позициях, занимаемых исследователями по данному вопросу – экстралингвистической и собственно лингвистической [1, с. 262].

Термин «коннотация» имеет широкое толкование в лингвистической литературе. Однако в целом под коннотацией понимаются смысловые «оттенки», которые вызывают у читателя ассоциации различного характера – будь то эмоционально положительные или эмоционально отрицательные.

Целью нашего исследования является определение способов лексикографирования прагматической семантики «свой-чужой» в наименовании национальностей, этносов, рас в русском и английском языках.

Следует отметить, что наличие в наименованиях лиц коннотации, а также ее характер во многом зависит от присутствующих в языковом сознании данного социума этнокультурных стереотипов, которые В. А. Маслова определяет как «обобщенное представление о типичных чертах, характеризующих какой-либо народ» [8, с. 108].