

Мошкина Юлия Валерьевна

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АНГЛИИ

В статье рассматриваются современные тенденции развития содержания среднего школьного образования в Англии, которое ведётся по двум направлениям: обновляется содержание традиционных учебных предметов и вводятся новые предметы, которые ранее не изучались в средней школе. Результаты анализа современных тенденций развития содержания школьного образования в Англии вносят вклад в отечественную сравнительную педагогику, могут быть использованы при анализе текущей ситуации в отечественном школьном образовании.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2012/9/41.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2012. № 9 (64). С. 145-147. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2012/9/

© 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: almanac@gramota.net

Любой текст, отражающий реальную действительность, формируется путем соотнесенности с самым разнообразными денотатами. Исходя из этого, перевод понимается как процесс замены материальных знаков денотатов, то есть слов, одного языка знаками другого языка, соотносимыми с теми же денотатами. Чем выше степень совпадения стилистических нюансов в языке оригинала и перевода, тем адекватнее перевод. Как видим, переводчик должен учитывать своеобразие культур и видения мира, свойственные сопоставляемым языковым общностям. Кроме того, в художественном переводе отражены своеобразие и сложность переводческой деятельности. Особенно это касается перевода безэквивалентной лексики. Восприятие и перевод фоновой информации сопряжены с особыми трудностями. Сохранение в переводе национального колорита подлинника зависит в определенной степени от правильного восприятия фоновой информации.

При этом особые трудности создают самые обычные слова и обороты, в которых содержатся сведения о так называемых ассоциативных реалиях, и то обстоятельство, что социокультурные особенности любых языковых общностей не есть нечто равноценное. Следует еще раз подчеркнуть, что только воспроизведением всего идейно-художественного содержания подлинника можно сохранить в переводе его национальную сущность. У каждого народа есть немало концептов, имеющих яркую национальную специфику. Многие из этих концептов «руководят» восприятием действительности, пониманием происходящих явлений и событий, обуславливают национальные особенности коммуникативного поведения народа. Для правильного понимания мыслей и поведения другого народа выявление и описание содержания таких концептов является исключительно важным.

Сравнивая переводы с подлинниками, постоянно приходится наблюдать вполне закономерные отступления от словарной точности, даже если она возможна по отношению к каждой лексической единице оригинала, взятой в отдельности: текст перевода то сужается, то расширяется, то перестраивается сравнительно с подлинником.

Это происходит потому, что необходимо восполнять данные подлинника словами и словосочетаниями, выражающими факты той действительности, которая стоит за иноязычным текстом и иногда без слов подразумевается им.

Список литературы

1. Володарская Э. Ф. Взаимодействие русского и английского языков на различных этапах исторического развития // Вопросы филологии. 2001. № 3 (9). С. 40-54.
2. Габдреева Н. В. Лексика французского происхождения в русском языке (историко-функциональное исследование). Галлицизмы русского языка: происхождение, формирование, развитие. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. 339 с.
3. Гарбовский Н. К. Теория перевода. М.: МГУ, 2004. 544 с.
4. Дубичинский В. В. Лексические параллели. Харьков: Харьковское лексическое общество, 1993. 155 с.
5. Катарский И. Диккенс в России. М.: Наука, 1966. 428 с.
6. Комиссаров В. Н. К вопросу о сопоставительном изучении переводов // Тетради переводчика. 1970. № 7. С. 46-50.
7. Комиссаров В. Н. Лингвистика перевода. М.: Международные отношения, 1980. 166 с.
8. Муравьев В. Л. Лексические лакуны. Владимир: ВГПИ, 1975. 97 с.
9. Муравьев В. Л. Проблемы возникновения этнографических лакун. Владимир: ВГПИ, 1980.
10. Овчинников В. В. Корни дуба: впечатления и размышления об Англии и англичанах. М.: Мысль, 1988. 300 с.

УДК 371

Педагогические науки

В статье рассматриваются современные тенденции развития содержания среднего школьного образования в Англии, которое ведётся по двум направлениям: обновляется содержание традиционных учебных предметов и вводятся новые предметы, которые ранее не изучались в средней школе. Результаты анализа современных тенденций развития содержания школьного образования в Англии вносят вклад в отечественную сравнительную педагогику, могут быть использованы при анализе текущей ситуации в отечественном школьном образовании.

Ключевые слова и фразы: среднее образование; содержание образования; реформа школы; модернизация; Англия; вторая половина XX века.

Юлия Валерьевна Мошкина, к. пед. н., доцент

Кафедра иностранных и русского языков

Военно-космическая академия им. А. Ф. Можайского (филиал) в г. Ярославле

julia73dom@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АНГЛИИ[©]

В последние годы в английской профессиональной прессе активно обсуждается наметившаяся тенденция к сокращению во многих школах количества времени, посвященного изучению традиционных предметов (английского языка, математики, естественных наук, иностранных языков), в пользу формирования

социальных и практических навыков. Изменения в отношении преподавания традиционных предметов отражает, в частности, проект «A Big Picture of the Curriculum», предложенный QCA (Qualifications and Curriculum Authority) в 2008 г. Этот документ рекомендует школам сосредоточить свое внимание на следующих направлениях (focus of learning): во-первых, на формировании у детей определенных социальных установок и качеств, как, например, способность принимать решения, адаптируемость к новым условиям и процессам, уверенность в себе, принятие риска, предприимчивость, во вторых, на формировании таких навыков как грамотность, способность к количественному мышлению, использованию компьютерных технологий, навыков учиться и думать, и, наконец, в третьих, на знании и понимании, например, «основных идей, которые формируют мир». Существенно, что формирование знаний в этом документе помещено на третье место. Многие английские педагоги обеспокоены данными тенденциями в развитии содержания образования. Так, например, директор *Prince's Teaching Institute* госпожа Мак-Кэйб (Bernice McCabe) обращает внимание на увеличение университетами числа коррективных курсов, которые они вынуждены вводить, чтобы привести уровень знаний первокурсников к тому уровню, который требуется для начала обучения по программе высшей школы. Не отрицая социальных задач школьного образования, она настаивает на праве детей на получение знаний, требуемых для глубокого, не поверхностного исследования таких важных тем, как, например, устойчивое развитие и прикладные технологии [9, p. 17-20]. Сэр Майкл Уилшоу (Michael Wilshaw), глава *Mossbourne Community Academy* в Хэки (Hackney), восточный Лондон, опасается, что подобные тенденции в развитии содержания образования могут иметь результатом «образовательный апартеид» (an “educational apartheid”), поскольку подобные нововведения затрагивают, главным образом, государственные школы, в которых учится большинство детей, в то время как частные и грамматические школы традиционно делают акцент на формировании у учащихся фундаментальных знаний, необходимых для поступления в университет [Ibidem, p. 14-17]. Озабоченность сэра Майкла полностью разделяет член Парламента Майкл Гоув (Michael Gove). «Мы не можем обеспечить равную возможность [в обучении], - сказал он в своей речи 30 июня 2009 г., - когда доступ к знаниям, которые содержат традиционные предметы, блокирован или оказывается практически невозможен для многих» [8, p. 14]. Ширли Лоуз (Shirley Lawes) идентифицирует того же рода «образовательный апартеид» в обучении иностранным языкам. Два года назад *DfES* принял решение, что государственные школы не должны преподавать иностранные языки вне KS3. В итоге, более чем в 70% государственных школ языки более не обязательны после девятого года обучения. Результатом явилось то, что 30% от всех, поступивших на языковые факультеты вузов, являются выпускниками частных школ. Одной из причин, по которой так много учащихся государственных школ решают оставить изучение современных иностранных языков, по мнению *Shirley Lawes*, является то, что изучение иностранных языков ограничено в школьном учебном плане получением чисто функциональных навыков. «Они низводят изучение иностранного языка до функционального навыка, обучая вещам, подобным тем, которые вы найдете в обычном разговорнике». В то время как изучение иностранных языков должно, по убеждению Ширли Лоуз, «открывать окно в мир, обогащая жизнь людей, открывая им другие культуры, литературу... изучающие иностранные языки раздвигают свой узкий, местечковый, субъективный опыт, чтобы оценить культурные достижения, которые распространяются далеко за пределы национальных границ и являются частью универсальной человеческой культуры» [7, p. 92-93].

Согласно отчету независимого исследовательского центра «Civitas» (The Institute for Study of Civil Society), который был опубликован в 2007 г., «школьный учебный план искажен политическим вмешательством». Традиционные предметные области сокращаются, чтобы продвинуть такие «модные» темы как гендерное сознание, охрана окружающей среды, антирасизм. Учителя стремятся помогать правительству в осуществлении социальных целей вместо того, чтобы передавать ученикам академические знания. Согласно выводам авторов отчета, ни одна из основных предметных областей не избежала «политического вмешательства» (political interference). Так, например, *Michele Ledda* в своем анализе демонстрирует, как расовые и гендерные проблемы (которые, в сущности, являются внешними критериями и относятся больше к биологии, нежели к литературе) «перебивают» любовь к языку и литературе: «Британский школьник может пройти через школьную систему и иметь высшие оценки по английскому языку и литературе, но не иметь представления о существовании Спенсера или Мильтона, зато дважды изучить Кэрл Энн Даффи (Carol Ann Duffy) - в GCSE и на A-уровне...» [Ibidem, p. 18]. Алекс Стэндиш (Alex Standish) описывает, как география превратилась в механизм для преподавания глобального гражданства (global citizenship) с движением в защиту окружающей среды в качестве его центральной темы. «Глобальное гражданство привязано к определенным неакадемическим ценностям, которые имеют тенденцию замещать знание морализаторством.... Таким образом, глобальные проблемы не представлены как проблемы, которые изучаются с целью получения достоверных знаний об их природе... Это дезориентирует молодежь, поскольку не существует ни мирового правительства, ни глобального гражданства...» [Ibidem, p. 47-48].

В предисловии к отчету Фрэнк Фьюреди (Frank Furedi) так определяет искажение учебного плана: «эрозия целостности образования через снижение качества и изменение его значения» [Ibidem, p. 5]. Он демонстрирует, как проблемы педагогики в школьном учебном плане подчиняются социальному проектированию (social engineering) и политической целесообразности. По его убеждению, «британские культурные элиты предпочитают превращать любую встающую перед ними проблему в школьный предмет... Ожирение, сексуальное воспитание, история чернокожего населения и история гомосексуализма переполняют расписание» [Ibidem, p. 4]. Фьюреди приходит к выводу, что, для того, чтобы успешно противостоять проблемам в образовании необходимо: во-первых, деполитизировать образование, политики не должны расценивать школьный учебный план как трибуну для своих заявлений; во-вторых, бросить вызов тенденции к снижению статуса фундаментальных

знаний и разоблачать деструктивные последствия «анти-элитарного обучения» и, в-третьих, отнестись серьезно к способности детей увлекаться получением знаний и предоставить им соответствующую развивающую образовательную среду. Майкл Гоув (Michael Gove) в своей речи афористично описал эту тенденцию как «дрейф от “образования, образования, образования” в направлении “всего, что угодно, кроме образования”» (the drift from “education, education, education” to “everything else matters”») [8, p. 4]. Проблемы, поднятые исследователями и педагогами, находят широкую поддержку у общественности (профсоюзы учителей, директора, ведущие образовательные организации). Возможно, в ближайшем будущем можно будет ожидать определенных сдвигов в развитии национального учебного плана в данном направлении.

Результаты анализа современных тенденций развития содержания школьного образования в Англии вносят вклад в отечественную сравнительную педагогику, могут быть использованы при анализе текущей ситуации в отечественном школьном образовании и разработке прикладных проблем развития содержания школьного образования в России.

Список литературы

1. Агранович М. Л., Кожевникова О. Н. Состояние и развитие системы общего среднего образования в Российской Федерации: национальный доклад - 2005. М.: Аспект Пресс, 2006. 140 с.
2. Агранович М. Л., Полетаев А. В., Фатеева А. В. Российское образование в контексте международных показателей: сопоставительный доклад - 2004. М.: Аспект Пресс, 2005. 76 с.
3. **A Big Picture of the Curriculum: Three Key Questions:** working draft / QCA. April-June 2008.
4. Alexander R. The Final Report of the Cambridge Primary Review: Comments on the Government's Response // Guardian. 2009. October 24.
5. **Children, Their World, Their Education:** final report and recommendations of the Cambridge Primary Review / ed. by R. Alexander, M. Armstrong, J. Flutter, L. Hargreaves, D. Harrison, W. Harlen (OBE), E. Hartley-Brewer, R. Kershner, J. Macbeath, B. Mayall, S. Northen, G. Pugh, C. Richards, D. Utting. L.: Routledge, 2009.
6. **National Curriculum:** fourth report of Session 2008-09. L.: The Stationery Office Limited, 2009. Vol. I. Children, Schools and Families Committee.
7. **The Corruption of the Curriculum** / S. Lawes, M. Ledda, C. McGovern, S. Patterson, D. Perks, A. Standish; ed. by R. Whelan; The Institute for Study of Civil Society. L.: Civitas, 2007. 106 p.
8. **What Is Education for?:** speech by Michael Gove, MP to the RSA, 30 June 2009. L.: Civitas, 2007. 96 p.
9. **What Works in Schools and How Is Success to Be Replicated?:** report of the conclusions reached by secondary headteachers at a seminar held on 3 December 2008 at Kensington Palace / The Prince's Teaching Institute. L.: Civitas, 2008. 71 p.

УДК 343

Юридические науки

Статья раскрывает сущность и содержание такого понятия как криминалистическая характеристика краж. В работе автор анализирует не только теоретические аспекты исследования данной проблемы, но и показывает, что данные криминалистической характеристики краж позволяют реально в практической деятельности в условиях недостатка информации раскрыть преступление.

Ключевые слова и фразы: кража как вид преступления; криминалистическая характеристика краж; подготовка к совершению кражи; способы совершения, приемы сокрытия кражи; следы; место и время совершения кражи; личностные свойства субъекта преступления.

Екатерина Геннадиевна Мухортова

Кафедра «Уголовное право и прикладная информатика в юриспруденции»

Тамбовский государственный технический университет

naumovamd@mail.ru

КРИМИНАЛИСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КРАЖИ[©]

Криминалистическую характеристику краж чужого имущества составляют основные данные: о подготовке к совершению краж, способах их совершения и приемах сокрытия, следах, месте и времени совершения краж, предмете преступного посягательства, личностных свойствах субъекта преступления [9, с. 21]. Роль этих данных состоит в том, что они позволяют увидеть связи между различными обстоятельствами совершения преступления и в условиях недостатка исходной информации выдвинуть обоснованные версии, выбрать оптимальный путь по установлению лиц, совершивших кражу, установить местонахождение похищенного имущества. Например, анализируя способ совершения конкретной кражи и располагая данными о типичных способах совершения таких преступлений, можно выдвинуть обоснованную версию о личности