

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
имени М.В. ЛОМОНОСОВА  
ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И РЕГИОНОВЕДЕНИЯ

*На правах рукописи*

**Мишинова Анна Викторовна**

**Формирование и развитие терминосистемы стандартизированного  
лингводидактического тестирования в немецком языке**

Специальность 5.9.6. Языки народов зарубежных стран  
(германские языки)

ДИССЕРТАЦИЯ  
на соискание ученой степени  
кандидата филологических наук

Научный руководитель:  
кандидат филологических наук,  
доцент Едличко Анжела Игоревна

Москва – 2026

## **Оглавление**

|  |     |
|--|-----|
| Введение .....   | 5   |
| Глава 1. Теоретические предпосылки динамического исследования немецкой терминосистемы стандартизированного лингводидактического тестирования .....           | 15  |
| 1.1. Способы репрезентации разных видов знания.....  | 15  |
| 1.1.1. Термин как основной носитель специального знания.....   | 15  |
| 1.1.2. Термин и номен как представители общих и единичных понятий  | 19  |
| 1.2. Направления изучения лингводидактических терминов.....  | 28  |
| 1.3. Специфика лингводидактических терминов .....  | 37  |
| 1.4. Терминология и терминосистема лингводидактики: разграничение понятий.....   | 44  |
| 1.5. Динамическое изучение терминосистем .....   | 48  |
| 1.5.1. Общесистемный аспект.....   | 51  |
| 1.5.2. Логико-лингвистический аспект .....   | 60  |
| Выводы по Главе 1 .....  | 65  |
| Глава 2. Целостность и логико-лингвистические характеристики терминосистемы немецкого стандартизированного лингводидактического тестирования в динамике..... | 68  |
| 2.1. Принципы отбора практического материала.....  | 68  |
| 2.2. Виды специальных лексем .....   | 72  |
| 2.3. Развитие целостности и связности терминосистемы .....   | 75  |
| 2.3.1. Расширение терминологических гнезд.....   | 77  |
| 2.3.2. Образование новых терминов на базе автохтонных средств и внешнего заимствования.....  | 88  |
| 2.3.3. Снижение функциональной значимости терминов .....   | 107 |

|  |            |
|--|------------|
| 2.4. Структурированность терминосистемы и явление вариативности.....   | 112        |
| 2.4.1. Структурные характеристики терминов.....  | 112        |
| 2.4.2. Вариативность.....  | 120        |
| 2.4.2.1. Варианты.....   | 121        |
| 2.4.2.2. Дублеты.....  | 127        |
| 2.4.2.3. Идеографические синонимы .....  | 130        |
| Выводы по Главе 2 .....  | 151        |
| <br>Глава 3. Развитие относительной устойчивости терминосистемы немецкого стандартизированного лингводидактического тестирования: функционально-понятийный аспект..... | 156        |
| 3.1. Относительная устойчивость содержания ключевых терминов в динамике.....   | 156        |
| 3.1.1. Обозначения видов речевой деятельности .....  | 157        |
| 3.1.2. Обозначения уровней владения иностранным языком.....  | 162        |
| 3.1.3. Обозначения методики разработки экзаменов.....  | 164        |
| 3.2. Полисемия терминов и относительная устойчивость терминосистемы .....  | 167        |
| 3.3. Функциональная полисемия как способ вербализации общих и единичных понятий .....  | 178        |
| 3.4. Полевая структура и тенденции развития терминосистемы .....   | 195        |
| Выводы по Главе 3 .....  | 205        |
| Заключение .....   | 207        |
| Список принятых сокращений .....   | 213        |
| Список литературы .....  | 214        |
| Список теоретических источников .....  | 214        |
| Список практических источников.....  | 235        |
| <b>ПРИЛОЖЕНИЯ .....</b>  | <b>239</b> |

|  |     |
|--|-----|
| Приложение 1. Краткий обзор истории развития немецкого стандартизированного лингводидактического тестирования.....   | 239 |
| Приложение 2. Лексический состав терминологии и терминосистемы НСЛТ с частотностью употребления специальных лексем на трех синхронных срезах (фрагмент)..... | 250 |
| Приложение 3. Структура макрополей современной терминосистемы НСЛТ с примерами их лексического наполнения .....  | 255 |

## **Введение**

Немецкое стандартизированное лингводидактическое тестирование (НСЛТ) является сферой, зарождение которой в 1960–1970-х гг. связано с появлением первых стандартизованных языковых экзаменов по немецкому языку как иностранному. Дальнейшее развитие НСЛТ обусловлено ростом популярности международных языковых экзаменов на фоне различных изменений в лингводидактике. Более чем полувековой путь эволюции НСЛТ сопряжен с процессом формирования и совершенствования понятийно-терминологического аппарата данной области.

**Актуальность** данной работы определяется, во-первых, активным развитием немецкой лингводидактики и стандартизированного лингводидактического тестирования с середины XX в. до сегодняшнего времени; во-вторых, общесистемными и логико-лингвистическими изменениями в терминологии НСЛТ, позволившими ей перейти в состояние терминосистемы; в-третьих, необходимостью выявления специфики немецких терминов стандартизированного лингводидактического тестирования как разновидности терминов гуманитарных наук; в-четвертых, важностью установления способов вербализации ключевых понятий НСЛТ; в-пятых, необходимостью определения логико-понятийной структуры терминосистемы НСЛТ, связанной со структурой знания в данной сфере. Помимо этого, актуальность работы обусловлена важным местом стандартизированного тестирования в современной лингводидактической парадигме, что подчеркивает необходимость изучения понятийно-терминологического аппарата рассматриваемой сферы.

**Степень научной разработанности проблемы.** Активное развитие лингводидактики во второй половине XX в. ведет к увеличению исследовательского интереса к языку данной науки, который изучается отечественными и зарубежными учеными в сопоставительно-

лексикографическом, системно-дискурсивном и лингводидактическом ракурсах. С 1960-х гг. внимание зарубежных специалистов привлекает коммуникативное поведение и коммуникация на уроке, в т.ч. на уроке иностранного языка (ИЯ). Одним из аспектов является анализ употребления преподавателями лингводидактических терминов [Becker-Mrotzek, Vogt 2009]. В 1970-х гг. появляется первый словарь немецких лингводидактических терминов [Köhring, Beilharz 1973] как ответ на необходимость фиксации новых терминов. На данный период также приходится активная «лингвистизация» (Linguistisierung) урока немецкого языка, выражаясь в широком использовании лингвистических терминов и концепций. Это ведет к необходимости изучения грамматических терминов, в частности терминов педагогических грамматик и появлению ряда работ на эту тему в XX и XXI в. [Borg 1999; Glaboniat 2004; Homberger 1993]. Примерно с 1980-х гг. объектом изучения становится профессиональная компетенция преподавателя, владение лингводидактическими терминами рассматривается как одна из ее составляющих [König и др. 2022; Smits 2020]. В 1990-е гг., характеризующиеся развитием институтов в сфере языкового тестирования, например учреждением Европейского ассоциации языкового тестирования (ALTE), в свет выходит первый многоязычный глоссарий терминов языкового тестирования, в т.ч. на немецком языке [Multilingual glossary 1998]. Лексикографическая работа в области немецких лингводидактических терминов продолжается в XXI в. [Fachlexikon 2010; Metzler 2010].

Изучение лингводидактического дискурса и терминов лингводидактики отечественными учеными также начинается во второй половине XX в. [Федюнина 1988] и активизируется в XXI в. Исследования выполняются с акцентом на функционально-коммуникативных, когнитивных, социокультурных и дискурсивных аспектах [Вишнякова, Климанова 2017; Копылова, Олянич 2017; Крюкова 2005; Хрусталева 2007; Цыремпилон 2011], а также направлены на лексикографическую фиксацию новых терминов [Едличко 2022; Ловцевич 2010]. При этом наблюдается небольшое количество

работ, посвященных терминам языкового тестирования как отдельному объекту изучения [Бондарева, Польшина, Сорокина 2020]. В основном, исследования терминов языкового тестирования носят лексикографический характер [Балыхина 2006; Девель 2004].

**Объектом** исследования выступают терминология и терминосистема НСЛТ. **Предметом** исследования является процесс формирования и развития совокупности специальных лексем (предтерминов, терминов, терминонимов, номенов, метаноменов) в сфере НСЛТ с 1968 г. до 2023 г. включительно.

**Цель** работы состоит в выявлении характеристик, сопровождающих процесс преобразования терминологии НСЛТ в терминосистему. Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач:

1. установить сходства и различия между «терминологией» и «терминосистемой» лингводидактики в динамическом ключе, обусловленные спецификой лингводидактических терминов как терминов гуманитарных наук;
2. выявить основные признаки, необходимые для изучения процесса перехода терминологии в состояние терминосистемы, и проследить способы развития данных признаков у терминологии и терминосистемы НСЛТ с учетом основных этапов развития области НСЛТ;
3. установить влияние вариативности на формирование и развитие терминологии и терминосистемы;
4. раскрыть взаимосвязь внутриотраслевой полисемии и относительной устойчивости терминологии и терминосистемы;
5. определить и описать явление функциональной полисемии научного термина, предметного термина, метаномена и номена;
6. выстроить и охарактеризовать полевую структуру современной терминосистемы.

**Гипотеза** исследования заключается в следующем: процесс перехода терминологии НСЛТ в состояние терминосистемы, обусловленный становлением у данной области единой научной концепции, сопровождается

развитием общесистемных и логико-лингвистических признаков при второстепенной роли вариативности среди совокупности специальных лексем (предтерминов, терминов, терминонимов, метаноменов, номенов) с 1968 г. по 2023 г.

Цель и задачи, поставленные в работе, определили следующий набор общенациональных и лингвистических методов: общенациональный метод описания с его методиками наблюдения, обобщения, анализа, синтеза, интерпретации и классификации; метод количественного анализа при помощи корпусного менеджера AntConc [AntConc URL]; метод контекстуального анализа; метод лексикографического анализа; структурный и функциональный анализ терминов; дефиниционный анализ; корпусный анализ; метод семантического поля.

**Теоретическую базу** исследования составляют работы отечественных и зарубежных ученых в областях *терминоведения* (К.Я. Авербух, Л.М. Алексеева, Н.П. Глинская, С.В. Гринев-Гриневич, В.М. Лейчик, Л.А. Манерко, А.П. Миньяр-Белоручева, Э.А. Сорокина, В.А. Татаринов, Н.С. Шарафутдинова, С.Д. Шелов, В. de Bessé, H. Felber, K. Kageura, J.C. Sager), *языка для специальных целей* (Н.Б. Гвишиани, А.С. Герд, А.И. Комарова, Л.В. Полубличенко, В.В. Ким, L. Hoffmann, H.L. Kretzenbacher), *грамматики и словообразования* (К.А. Левковская, М.Д. Степанова, И.И. Чернышева, С.Г. Тер-Минасова, I. Barz, W. Fleischer,), *лексической семантики* (Ю.Д. Апресян, С.Д. Кацнельсон, З.И. Комарова, Л.М. Лещева, И.Г. Ольшанский), *процессов заимствования и интернационализации лексики* (Ю.А. Бельчиков, М.Н. Володина, А.И. Едличко, R. Eisenberg), *лингводидактических терминов и лингводидактического дискурса* (О.Д. Вишнякова, М.В. Климанова, И.В. Лысикова, С.М. Федюнина, M. Glaboniat, D. Homberger, J. Kilian), *лингводидактики* (Н.Д. Гальскова, В.В. Сафонова, Н.А. Breitung, J.A. van Ek, Н.Н. Reich), *тестологии* (В.А. Коккота, А.А. Коренев, А.В. Сазонова,

A. Davies, R. Freudenstein, G.A. Lienert, M. Perlmann-Balme), а также работы других авторов, охватывающие разнообразные лингвистические концепции.

**Научная новизна** исследования заключается в том, что впервые проводится анализ процесса преобразования терминологии НСЛТ в состояние терминосистемы в течение более чем полувековой истории существования данной предметной области. При помощи эмпирического материала, включающего источники разных временных срезов, выявляются общесистемные и логико-лингвистические признаки терминологии и терминосистемы НСЛТ: целостность, относительная устойчивость, структурированность, содержательно-языковая связность, формально-языковая связность, описываются явления вариативности. Также впервые предпринимается попытка определения явления функциональной полисемии в терминологии и терминосистеме НСЛТ, заключающейся в способности одной и той же по способу выражения лексемы функционировать в качестве научного термина, предметного термина, метаномена и номена.

**Теоретическая значимость** работы определяется вкладом в развитие отраслевого терминоведения: исследуется ранее не изученная на материале немецкого языка сфера немецкого стандартизированного лингводидактического тестирования в течение более чем полувекового периода своего существования (с 1968 г. до 2023 г.). В диссертации описываются принципы динамического изучения лингводидактической терминосистемы, что позволяет углубить понимание функционирования терминологических систем гуманитарных наук и совершенствовать методику их терминоведческого анализа. Также предпринимается попытка выявления и описания функциональной полисемии научного термина, предметного термина, метаномена и номена, что может внести вклад в развитие терминоведческих классификаций полисемии.

**Практическая значимость** исследования заключается в обработке большого объема эмпирического материала в сфере немецкого стандартизированного лингводидактического тестирования и выявлении

на его основе полевой структуры современной терминосистемы НСЛТ, что может быть подспорьем для создания новых и актуализации существующих лексикографических источников. Помимо этого, практическая значимость состоит в возможности применения результатов исследования в курсах по лексикологии, теоретическому и прикладному терминоведению, тестологии, а также на практических занятиях по немецкому языку как иностранному.

**Материалом** для исследования послужили тексты 26 руководств для экзаменаторов Гёте-Института разных лет: руководства являются одним из основных инструментов хранения и передачи специального знания в области НСЛТ, также они выполняют ряд коммуникативно-прагматических функций (информационную, дескриптивную, прескриптивную), в которых раскрываются разные виды знания (теоретическое, эмпирическое) в сфере НСЛТ. Помимо руководств, для комплексного анализа привлекаются 8 дополнительных источников: немецкоязычные лингводидактические словари и учебники тестологии разных лет, первые описания уровней владения ИЯ, немецкоязычные версии Общеевропейских компетенций (CEFR), руководства ALTE для разработчиков языковых экзаменов.

Руководства для экзаменаторов организуются в виде корпуса текстов с 1968 г. по 2023 г. (26 источников общим объемом 3899 стр., или 819 982 токенов), который разделен по двум основным этапам: терминологии (1968–2000 гг., 2277 стр., или 433 634 токенов) и терминосистемы (2001–2023 гг., 1622 стр., или 379 348 токенов). С целью более детального анализа этап терминологии также делится на два синхронных среза: ранний срез (1968–1989 гг.) и переходный срез (1990–2000 гг.). Установление синхронных срезов осуществляется на основе концептуального (ключевые концептуальные тенденции в ходе развития НСЛТ) и институционального критериев (ключевые документы в сфере НСЛТ). Количество изучаемых лексем составляет 636 ед. на раннем этапе терминологии, 920 ед. на переходном этапе терминологии и 1234 ед. на современном этапе терминосистемы. В данной

работе эмпирический материал изучается с применением корпусного менеджера AntConc, при помощи которого устанавливается частотность употребления специальных лексем на всех синхронных срезах.

**Положения, выносимые на защиту:**

1. Специфика лингводидактических терминов как терминов гуманитарных наук заключается в отсутствии их содержательной и формальной строгости, связанной с социокультурной обусловленностью, междисциплинарностью, наличием синонимии, полисемии, функционированием большого количества консубстанциональных терминов. Данная специфика влияет на различия между терминологией и терминосистемой лингводидактики с динамической точки зрения. Терминология лингводидактики рассматривается как совокупность специальных лексем, отражающая систему понятий предметной области на этапе ее формирования, имеющих неустойчивое содержание. Терминосистема лингводидактики понимается как совокупность специальных лексем, служащая инструментом репрезентации системы относительно устоявшихся понятий предметной области на высоком уровне ее развития, что отражается в наличии в научном сообществе единой концепции.
2. Область НСЛТ прошла два основных этапа формирования и развития, выделенных на основе концептуального и институционального критериев: этап терминологии (с ранним и переходным срезами) и этап терминосистемы. Ранний этап терминологии (конец 1960-х–1980-е гг.) характеризуется отсутствием общепринятой системы уровневого владения ИЯ. На переходном этапе терминологии (1990-е гг.) наблюдается постепенный переход к современной уровневой системе, а также активное развитие стандартов в области языкового тестирования. Современный этап терминосистемы (2001 г.–наст. вр.) связан с концепцией CEFR. Преобразование терминологии НСЛТ в терминосистему выражается в развитии у совокупности специальных лексем общесистемных признаков

целостности и относительной устойчивости, а также логико-лингвистических признаков структурированности, содержательно-языковой и формально-языковой связности.

3. Развитие терминосистемы НСЛТ из терминологии в меньшей степени обусловлено явлением вариативности среди совокупности специальных лексем. Наличие в современной терминосистеме разных видов вариантов, дублетов и синонимов является естественным фактором ее развития.
4. Ряд ключевых терминов терминологии и терминосистемы НСЛТ являются полисемичными. Внутриотраслевая полисемия рассматривается как необходимый способ семантического терминообразования, позволяющий обозначать специфические понятия данной сферы.
5. Направленность области НСЛТ как на теоретические, так и на практические задачи выражается в наличии функциональной полисемии, под которой понимается способность лексемы функционировать в контекстах как научный термин, предметный термин, метаномен и номен, взаимосвязанные с теоретическим и эмпирическим видами знания.
6. Современная терминосистема НСЛТ является целостным и устойчивым образованием, имеющим полевую структуру. Ядро и околоядерную зону составляют лексемы, обозначающие участников, цель тестирования и ее компоненты, разработку и проведение экзаменов, оценивание и виды экзаменов. На периферии находятся обозначения формата и содержания экзаменов.

**Обоснованность и достоверность выводов** исследования обусловлены комплексным подходом к изучению процесса формирования и развития терминосистемы на разных синхронных срезах, а также анализом большого объема языкового материала.

**Апробация работы.** Основные выводы и результаты исследования, отраженные в диссертации, были представлены в докладах на восьми международных, одной всероссийской и трех межвузовских конференциях:

Межвузовская студенческая научная конференция «Язык профессии – язык для профессии» (МГИМО, г. Москва 2018, 2019, 2022), III Всероссийская студенческая научно-практическая конференция с международным участием «Актуальные проблемы романо-германской филологии» (ГСГУ, г. Коломна 2019), Международная научная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов» (МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва 2019, 2020, 2023, 2024, 2025), VI Международная научная конференция «Германистика 2023: *nove et nova*» (МГЛУ, г. Москва 2023), II Международная научно-практическая конференция «Обучение иностранным языкам в открытом поликультурном пространстве» (МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва 2023), IV Международная междисциплинарная научная конференция «Коммуникативные коды в межкультурном пространстве как средство формирования общегуманитарных компетенций поколения» (МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва 2024), а также на заседаниях кафедры немецкого языка и культуры факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова в 2022–2025 гг. Основные положения исследования и полученные результаты отражены в 12 публикациях, 5 из которых в изданиях, рекомендованных для защиты в докторской совете МГУ имени М.В. Ломоносова по специальности и отрасли наук.

**Личный вклад** автора состоит в том, что в работе собраны источники практического материала разных временных срезов; самостоятельно проведен комплексный анализ процесса формирования и развития терминологии и терминосистемы немецкого стандартизированного лингводидактического тестирования; на материале специальной лексики НСЛТ обоснована методика анализа лингводидактической терминологии и терминосистемы с учетом их общесистемных и логико-лингвистических признаков, а также вариативности; предложена трактовка явления функциональной полисемии научного термина, предметного термина, метаномена и номена, что позволило

выявить специфику терминологии и терминосистемы НСЛТ, обусловленную особенностями знания в данной области.

**Структура работы.** Диссертация, объем которой составляет 259 страниц, включает введение, три главы, заключение, библиографический список, список сокращений и приложения. Библиография содержит список использованной литературы по рассматриваемым в диссертации вопросам. Список теоретических источников составил 221 наименование (из них 151 источник на русском языке и 70 – на иностранных языках). Список источников практического материала включает 34 позиции. В Приложениях 1–3 представлены краткая история НСЛТ, обзор которой необходим для понимания процесса преобразования терминологии данной области в терминосистему (Приложение 1); фрагмент таблицы, содержащей лексический состав терминологии и терминосистемы НСЛТ с частотностью употребления лексем на трех синхронных срезах (Приложение 2); структура макрополей терминосистемы с примерами входящих в них специальных лексем (Приложение 3).

# **Глава 1. Теоретические предпосылки динамического исследования немецкой терминосистемы стандартизированного лингводидактического тестирования**

## **1.1. Способы репрезентации разных видов знания**

### **1.1.1. Термин как основной носитель специального знания**

Проблема выделения видов специальных лексем и их определения остается в терминоведении одной из центральных. С одной стороны, наличие различных дефиниций разных видов специальных лексем (термина, номена и др.) обусловлено существованием разных научных школ и концепций. С другой стороны, отсутствие единой классификации специальных лексем и четких критериев их разграничения объясняется трудностями дифференциации тех или иных видов понятий, обозначаемых данными лексемами. Дальнейшая разработка классификации специальной лексики поможет более детально изучить механизмы вербализации знания «в качестве семантического содержания ментальных репрезентаций» [Вишнякова 2017: 741] и объяснить ряд явлений, связанных с особенностями представления знания в терминологиях и терминосистемах.

Основной категорией терминоведения является **термин**. Исследователи сходятся во мнении о взаимосвязи термина со специальным понятием [Авербух 2006: 165; Ахманова 2021: 474; Володина 1997: 24; Головин, Кобрин 1987: 5; Гринев-Гриневич 2008: 30; Даниленко 1977: 95; Лейчик 2014: 32; Татаринов 2006: 267; Хаютин 1971: 36; Schaeder 2000b: 727; de Bessé 1997: 64; Hoffmann 1988: 103; Kageura 2015: 48; Sager 1990: 81]. В качестве понятия может считаться «научный феномен, представляющий собой мысленное обобщение существенных свойств предмета научного познания, вобравшее в себя систему знаний о данном предмете, соотносимую с определенным временем и уровнем развития науки и с определенной

научной позицией» [Лемов 2000: 26]. В приведенном определении подчеркивается зависимость содержания и объема понятия от степени развития специальной области. Данная мысль важна для понимания термина как динамической категории, меняющейся в процессе человеческого познания, расширения или изменения знаний [Лейчик 2014: 21–22; Sager 1990: 13–14]. Термин является единицей, соотносимой с «соответствующими единицами сознания» [Голованова 2014: 69], он представляет собой основной инструмент закрепления профессионального знания и одновременно способствует открытию нового знания, поскольку дает возможность «обобщить научные факты, умножать знания и передавать их следующим поколениям ученых» [Татаринов 2006: 82]. Поэтому термин рассматривается как «информационно-когнитивная структура» [Комарова, Хасаншина 2009: 97], носитель «коллективной профессионально-научной памяти» [Володина 1997: 25], «результат репрезентации знаний об определенной деятельности человека» [Молчанова 2024: 158]. Среди основных специфических функций, характерных для термина, выделяют функцию **наименования специальных понятий** [Шарафутдинова 2016а: 22], а также **компрессионную** функцию, позволяющую кодировать объемную научную информацию в лаконичном и концентрированном виде [Лемов 2000: 76] (в некоторых работах данная функция называется познавательной, или когнитивной [Фигон 1974: 107–108]), и **ориентирующую**, служащую для «ориентации в структурах специального знания» [Голованова 2014: 73]. Ряд других функций термина (номинативная, сигнификативная, коммуникативная, прагматическая и др.) совпадает с функциями слов общелiterатурного языка.

С позиций терминоведения при определении и изучении термина важно учитывать как функционально-содержательные, так и формальные признаки, образующие его сущность. С точки зрения плана выражения термин определяется как знак, с точки зрения плана содержания – как обозначение объекта (денотат, референт) и понятия о нем (сигнификат, десигнат) [Авербух 2006: 85; Лемов 2000: 8]. В термине соединяются элементы «лексиса»

и «логоса»: «понимание термина как единства лексемы и единицы специального логоса нигде в русском терминоведении не оспаривается» [Мельников 1991: 7]. Набор средств, участвующих в создании терминов, включает не только словесные, но и символические элементы (например, цифры и графические символы) [Герд 2011: 43–44; Даниленко 1977: 107–108]. Как подчеркивают К. Галински и Х. Пихт, «невербальные визуальные формы представления знаний приобретают все большее значение<sup>1</sup>» (пер. здесь и далее наш – A.M.) [Galinski, Picht 1997: 43].

В качестве материальной оболочки термина может выступать план выражения, не совпадающий с общеупотребительным словом. В таком случае речь идет об абсолютных терминах, под которыми Е.Д. Коновалова понимает слова, «функционирующие только как термины и не имеющие внешнего соответствия с равнозвучащим обиходным словом» [Коновалова 1964: 158]. Для создания терминов могут также служить средства и слова общелитературного языка, что ведет к наличию в разных терминологиях и терминосистемах консубстанциональных терминов. Они определяются в качестве единиц, присутствующих как в профессиональной, так и в обыденной речи [Гринев-Гриневич, Сорокина, Молчанова 2023: 36]. Число наук, особенно в русле современной трансдисциплинарности, растет, каждая специальная область нуждается в собственном понятийно-терминологическом аппарате. Однако число слов естественного языка ограничено, поэтому представляется невозможным каждый раз создавать уникальные, не совпадающие по форме однозначные термины, обозначающие отдельные специальной понятия конкретной профессиональной области. В этой связи Г.О. Винокур высказал идею о том, что «термины – это не особые слова, а только слова в особой функции» [Винокур 1939: 5]. Применение функционального подхода к термину является одним из основных в терминоведении [Авербух 2006: 70; Головин, Кобрин 1987: 35; Мельников

---

<sup>1</sup> «Nonverbal visual forms of knowledge representation have taken on increased significance» [Galinski, Picht 1997: 43].

1991: 13]. При изучении сущности термина требования, предъявляемые к его форме (например, краткости, отсутствию синонимов) и содержанию (например, однозначности) [Вюстер 1935: 57; Лотте 1961: 20, 23, 30], становятся менее жесткими. Симметричность формы и содержательной структуры термина признается желательной, т.е. означающее и означаемое в идеальном случае «должны находиться в отношениях одно-однозначности» [Даниленко 1977: 202–203]: «одна звуковая оболочка – одно значение (понятие)» [Куликова, Салмина 2002: 25]. Однако данные признаки во многих случаях не выполняются терминами, для которых свойственны, по словам Б.Ю. Городецкого, «семантическая нечеткость, прагматичность, динамичность и зависимость от структуры подъязыка» [Цит. по: Шелов 1995: 33]. Поэтому основная специфика термина лежит в его логико-понятийной структуре и системности как способности быть членом определенной системы специальных понятий [Куликова, Салмина 2002: 35; Лемов 2000: 43; Хаютин 1971: 36; Cabré 1999: 103; Felber 1984: 169; Hoffmann 1988: 103].

Можно заключить, что термин является сложной категорией, обладающей лингвистическими, логическими, семиотическими, эвристическими и другими характеристиками. Исследователи отмечают связь термина со специальным понятием, его способность в сжатом виде хранить и передавать информацию, при этом быть членом конвенциональной семиотической системы. Термин существует неотрывно от системы других специальных лексем и понятий определенной сферы, поэтому одним из основных признаков термина является системность. Под **термином** в данном исследовании понимается знак (верbalный или невербальный), обозначающий специальное понятие, указывающий на объект определенной предметной области и являющийся основным инструментом презентации профессионального знания.

### **1.1.2. Термин и номен как представители общих и единичных понятий**

Знание является ключевым элементом научной картины мира, в которую входят «элементы обыденных, энциклопедических, общенаучных и специальных типов знания, знания о ментальных формах его отражения в сознании и о языковых формах его репрезентации, знания об оперировании языковыми единицами с целью обработки, хранения и передачи знаний» [Манерко 2024: 394]. Одним из носителей знания являются специальные понятия. Способы вербализации понятий в терминологиях и терминосистемах обусловлены спецификой профессионального знания в данной сфере. В области науки выделяют два основных вида знания – теоретическое и эмпирическое [Краткий философский словарь 2008: 123]. В их рамках решаются различные научные проблемы: фундаментальные, нацеленные на создание гипотез; критические, выводящие следствия из гипотез, подлежащие эмпирической проверке; поисковые, направленные на разработку метода получения конкретного знания [Черниговская и др. 2020: 679]. Существование различных видов знания и научных задач ведет к наличию разных способов их репрезентации. Как отмечает А.И. Комарова, язык для специальных целей (ЯСЦ) «не является чем-то монолитным и однородным» [Комарова 1996: 5], в его рамках можно выделить разновидности, различающиеся по языковым и понятийным признакам [Там же: 34]. Поэтому ряд исследователей делит ЯСЦ, их терминологии и терминосистемы на различные регистры, в т.ч. обусловленные разной концептуальной нагрузкой. Для данных регистров «характерна как различная „плотность“ значения термина, его семантическая насыщенность, так и различный уровень „риgidности“ этого значения» [Зимовая 2011а: 16]. Согласно Х.А. Акаевой и О.А. Алимурадову, существуют фундаментальная терминология, прикладная терминология и терминология промежуточного типа. Фундаментальная терминология репрезентирует понятия, связанные

с теоретическими знаниями данной области, прикладная терминология обозначает понятия, соотносящиеся с практическим (эмпирическим) знанием, в то время как терминология промежуточного типа включает «фрагменты области научного знания, в рамках которой исследования могут носить как фундаментальный, так и прикладной характер» [Акаева, Алимурадов 2016: 202]. Данные положения можно также применить к терминосистемам, их отличия от терминологий освещены в п. 1.4. Характер терминологии (фундаментальной, прикладной, промежуточной) влияет на виды типичных для нее специальных лексем.

Способы репрезентации знания могут быть различны в разных предметных областях, поэтому описание всех возможных видов специальных лексем не всегда представляется необходимым [Kageura 2015: 48]. В первую очередь важно отметить взаимосвязь видов специальных лексем и отображаемого ими знания. В процессе когниции знание преобразуется, поэтому специальная лексика способна отражать не только понятия, соотносящиеся с этапом относительно зрелого развития науки, но и представления, которые возникают на донаучном или начальном этапе формирования науки [Гринев-Гриневич 2008: 44; Сорокина 2007: 180; Фельде 2001: 29–30]. Такие представления аккумулируются в **прототерминах**, характеристиками которых являются «недефинированность, тесная связь с общенародной лексикой, мотивированность „случайными“ признаками, а зачастую и невозможность установить без специальных этимологических исследований мотив называния» [Фельде 2001: 30]. С развитием науки представления постепенно преобразуются в научные понятия. Если данные понятия еще не оформились в рамках определенной научной концепции, они выражаются при помощи **предтерминов** как единиц терминологий, не выполняющих «требований к содержательной и (или) формальной структуре терминов», но способных стать «собственно терминами, если они войдут в терминосистемы» [Лейчик 2014: 139]. В зависимости от концепции того или иного ученого, предтермины могут рассматриваться

как разновидность **терминоидов** [Лейчик 2014: 139] либо в качестве отдельного класса лексем [Сорокина 2007: 203; Фельде 2001: 33]. Например, предтермины, в отличие от прототерминов, могут пониматься как единицы, не соответствующие требованиям краткости с точки зрения формальной структуры [Гринев-Гриневич и др. 2022: 75]. Более сложным представляется определение соответствия предтермина содержательным критериям, позволяющим говорить о его переходе в статус термина. Всеобщим законом развития терминологической лексики, согласно В.А. Татаринову, является терминологическая неоднозначность в формах амби-, поли- и эврисемии [Татаринов 2006: 63]. Процесс вербализации знания сопровождается динамизмом содержания терминов, представляющих собой «конденсаторы смысла» [Алексеева 1998а: 46], их содержание является исторически изменчивым [Хаютин 1971: 37]. Поэтому однозначное установление точного момента перехода предтермина в разряд термина не всегда представляется возможным.

В зависимости от связи с тем или иным видом понятия обычно выделяют **термин** как носитель общего понятия и **номен** как средство обозначения единичного понятия [Чернявский 1971: 349; Terminology work 2009: 3]. М.Н. Володина отмечает, что **термины-понятия** с превалированием сигнификативного содержания и **термины-названия** с преобладанием денотативного содержания являются различными «полюсами» терминологической номинации [Володина 1997: 31]. То же можно утверждать в отношении терминов и номенов. В основе их разграничения лежит разный объем понятий: объем единичных понятий содержит один элемент, в то время как объем общих понятий составляет минимум два элемента [Словарь философских 2005: 430]. Однако противопоставление специальных лексем только исходя из объема понятия было бы неполным, поскольку научное знание имеет более сложную структуру. Т.Л. Канделаки делит понятия (общие, единичные, собирательные) на абстрактные и конкретные, подчеркивая, что каждый из видов специальных лексем, обозначающих

эти понятия, «должен иметь в теории терминологии свое наименование» [Канделаки 1973: 67]. **Конкретные понятия** обобщают (множества) индивидов, в то время как **абстрактные понятия** отражают их характеристики [Словарь философских 2005: 431]. Таким образом, научное знание существует в разных видах понятий: общих абстрактных, общих конкретных, единичных абстрактных, единичных конкретных, при этом возможно дальнейшее деление. В современном терминоведении отсутствует единая классификация специальных лексем, которые обозначали бы все эти понятия. В некоторых исследованиях высказывается идея нецелесообразности разработки подобной классификации, поскольку не выработана методика разграничения «большой-меньшей конкретности-абстрактности профессионального понятия» [Лемов 2000: 31].

Однако попытки решения данной проблемы предпринимаются в ряде работ, что говорит о ее актуальности. Например, А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева выделяют **научные термины**, денотатом которых являются научные понятия предметной области, и более конкретные **технические термины**, за которыми стоит определенный предмет технической мысли [Суперанская, Подольская, Васильева 2012: 34–35]. Научным и техническим терминам соответствуют научные и технические номены [Там же]. Если научные термины соотносятся с общими абстрактными понятиями, то номены обозначают единичные конкретные понятия [Головин, Кобрин 1987: 18]. З.И. Комарова и Г.В. Хасаншина, помимо номенов, также говорят о **собственно-терминах**, в семантике которых на первый план выступает сигнификат, связанный с научным понятием, и **предметных терминах**, в содержании которых превалирует денотат, поскольку они обозначают специальные предметы [Комарова, Хасаншина 2009: 60–61]. В.Д. Табанакова также отмечает, что научная терминология содержит не только собственно термины, но и предметные термины [Табанакова 1999: 30]. При этом отмечают, что конкретные и абстрактные термины различаются степенью семантической надежности: значения эмпирических терминов

являются более стабильными по сравнению с теоретическими терминами [Clark, Paivio 1989: 510].

Отдельно необходимо упомянуть концепцию С.Д. Шелова: он исходит из теоретичности как градуируемого свойства [Шелов 2023: 42], в связи с чем рассматривает теоретические термины, эмпирические термины и «индивидуализирующие термины небольшой степени теоретичности» [Там же: 45]. Ученый полагает, что содержание **эмпирических терминов**, как правило, имеющих общеязыковую семантику, понятно носителю языка без обращения к специальным знаниям [Там же: 42–45]. Эмпирические термины могут переходить в разряд **теоретических терминов**, если для декодирования их содержания требуются более глубокие специальные знания [Там же: 43]. Между теоретическими и эмпирическими терминами находятся «индивидуализирующие термины небольшой степени теоретичности», которые могут «уточнять лексические единицы разных понятийно-семантических категорий – вещей (предметов), свойств, событий, процессов, отношений и др.», однако не являются вовлеченными в теоретические построения данной области знания [Там же: 45].

Тесную связь с терминами и номенами имеет еще одна разновидность специальной лексики – **онимы**, или **терминонимы**, – наименования, включающие имена собственные [Фельде 2001: 40]. Как и у номенов, связь со специальным понятием у онимов «стремится к нулю» [Суперанская, Подольская, Васильева 2012: 231], в плане содержания они «полярно противоположны терминам» [Лейчик 1974: 16]. Онимы могут быть представлены эргонимами, эпонимами, прагмонимами и др. **Эргонимы** являются собственными именами «делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения» [Подольская 1988: 151]. **Эпонимы** представляют собой наименования, образованные от собственных имен исследователей, с которыми связаны те или иные открытия [Культура 1996: 261–262]. Под **прагмонимами** понимаются имена собственные, под которыми товар поступает в торговую сеть [Шарафутдинова 2016а: 43].

Наряду с терминами, номенами и терминонимами ряд ученых выделяет класс специальной лексики, имеющей отношение как к общим, так и единичным понятиям. М.Н. Чернявский пишет о существовании «терминологизированного номенклатурного наименования», которое «занимает как бы промежуточное место между термином и номенклатурным наименованием» [Чернявский 1971: 352]. Е.И. Дубиненко анализирует класс **метаноменов**, которые «представляют собой особый пласт специальной лексики, находящийся на границе между терминами и номенами, и обозначают специальные предметы (технические артефакты), обладая признаками как терминов, так и номенов» [Дубиненко 2016: 6]. Метаномены, или термины-номены, обычно являются именами нарицательными, обозначающими обобщенный предмет в качестве представителя класса номенов [Там же: 53–54]. Объем понятий, обозначаемых метаноменами, включает больше одного объекта, что обусловливает их схожесть с терминами. Однако метаномены обобщают единичные объекты данной области – номены, – что сближает их с номенклатурой.

Границы между терминами и номенами не являются четко установленными, поскольку номенклатура входит в состав терминологии [Шелов, Лейчик 2007; Schaeder 2000a: 476] и расширяет ее [Миньяр-Белоручева 2014: 168], номены соотносятся с понятиями через соответствующие термины [Гринев-Гриневич, Сорокина, Молчанова 2023: 69]. Основу для разграничения разных видов терминов и номенов составляет их функция по отношению к специальным понятиям и, в целом, научному знанию. Э.Б. Фигон отмечает, что «научная коммуникация развивает специфическую систему суждений и доказательств» [Фигон 1974: 103], однако в прикладной сфере средства выражения отличаются, поскольку решаются другие задачи, связанные скорее с констатацией фактов: описанием объектов, их свойств и т.д. [Там же: 104]. Различия в видах знания сказываются на видах понятий: «наука оперирует знаниями, соотнесенными с абстрактными понятиями, а техника оперирует вполне конкретными

объектами, соотнесенными с конкретными понятиями» [Фигон 1974: 62]. Поэтому средства выражения в теоретической и практической областях знания различаются. Например, прикладной характер терминологии или терминосистемы, связанной с эмпирическим знанием, может вести к активному функционированию в ней номенов: наличие номенов и их «удельный вес от общего числа терминологических единиц может свидетельствовать в пользу прикладного характера терминологии» [Акаева, Алимурадов 2016: 206]. Основную гносеологическую нагрузку в фундаментальной и прикладной сферах знания несут термины: «из эмпирических и теоретических терминов складываются соответствующие концептуальные структуры, в которых строго определено место и роль каждого специального термина» [Ким 2002: 42]. Природа терминов зависит от природы специальной сферы и терминологии, в которой они функционируют [Kageura 2015: 48], в связи с чем различные области знания могут включать разные виды специальных слов. Границы между различными видами терминов также условны, что проявляется в возможности совпадении форм терминов из эмпирических и теоретических текстов. Поэтому «только текст в целом позволяет утверждать, что выражает данный термин: эмпирический или теоретический объект, является ли термин эмпирическим или теоретическим предикатом» [Ким 2002: 52].

В частности, о разновидности специальной лексемы можно судить исходя из ее дефиниции, которая является «объяснительным контекстом» [Федюнина 1988: 48]. Согласно Р. Дубуку и А. Лауристону, контекст играет важную роль в определении термина и специального понятия [Dubuc, Lauriston 1997: 81]. Ученые выделяют **ассоциативный** (associative) контекст, не представляющий информации о содержании термина, но подтверждающий факт его использования в данной предметной области, **экспликативный** (explicative) контекст, дающий общее представление о содержании термина, а также **дефинирующий** (defining) контекст, содержащий наиболее полную информацию о термине и связанном с ним понятии [Там же: 82–83].

Для терминов возможны различные виды дефиниций (родо-видовые, перечислительные, операциональные и др.), обзор которых представлен в [Шелов 2003]. Дефиниция, или определение, устанавливает содержание понятия, служит закреплению результатов анализа понятия в данной области и выявлению его места в системе других понятий [Головин, Кобрин 1987: 62; Шелов 2003: 199]. Номены определяются при помощи более ограниченного набора средств. Подчеркивается невозможность наличия у номенов родо-видовой дефиниции [Комарова, Хасаншина 2009: 64]. Содержание номена, согласно Р.Е. Березниковой, раскрывается не через перечисление существенных признаков понятия, а через его «развернутое описание, содержащее индивидуальные признаки» [Цит. по: Куликова, Салмина 2002: 13]. Таким образом, при разграничении терминов и номенов необходимо исходить из характера знания (теоретического или эмпирического), который проявляется в специальных текстах, в частности в дефинициях.

Поскольку способы репрезентации специальных понятий зависят от особенностей научного знания в данной сфере, необходимо кратко охарактеризовать **знание в области НСЛТ**. Его специфика может быть сведена к двум основным чертам: **междисциплинарности и теоретико-практической ориентированности**. Междисциплинарность связана с тем, что лингводидактическое тестирование как предметная область формируется на базе лингводидактики и тестологии: оно является областью методики преподавания ИЯ, а также относится к общей тестологии [Коккота 1989: 6]. Соответственно, сфера НСЛТ интегрирует основные положения лингводидактики и тестологии. По словам М.В. Климановой, лингводидактика в качестве научной дисциплины теоретического характера связана также с прикладными задачами, поскольку методика преподавания ИЯ как эмпирическая наука концентрируется на технологических аспектах обучения [Климанова 2020: 62]. Знание в области НСЛТ, основывающееся на лингводидактическом знании, также направлено на разнообразные теоретические и прикладные задачи. Теоретико-практическая

ориентированность НСЛТ связана, с одной стороны, с необходимостью развития научной теории, позволяющей разрабатывать объективные стандартизованные языковые экзамены. С другой стороны, подчеркивается важность для тестирования конкретного содержания. Междисциплинарность вместе с теоретико-практической направленностью области НСЛТ должны влиять на способы репрезентации понятий данной предметной сферы.

Исходя из описанных классификаций, основанных на взаимосвязи видов специальных лексем с разновидностями знания и понятий, являющихся его основными носителями, считаем возможным опираться в настоящем исследовании на следующую иерархию терминов и номенов. На ее вершине находятся единицы с преобладанием сигнификативного содержания, выражающегося в их взаимосвязи с общими абстрактными понятиями, отражающими теоретическое знание. Внизу расположены единицы с преобладанием денотативного содержания, соотносящиеся с единичными конкретными понятиями, функционирующими в прикладной сфере знания:

- 1) научные термины** функционируют в терминологии (терминосистеме) фундаментального типа, вербализуют научное теоретическое знание в сфере фундаментальных исследований, направленных на выявление абстрактных свойств объектов, связанных с общими понятиями;
- 2) предметные термины** функционируют в терминологии (терминосистеме) промежуточного типа, вербализуют научное эмпирическое знание в сфере прикладных исследований, направленных на выявление конкретных свойств объектов, связанных с общими понятиями;
- 3) метаномены** функционируют в терминологии (терминосистеме) прикладного типа, вербализуют научное эмпирическое знание, направленное на обобщение объектов, связанных с единичными понятиями;
- 4) номены** функционируют в терминологии (терминосистеме) прикладного типа, вербализуют научное эмпирическое знание,

направленное на описание индивидуальных объектов, связанных с единичными понятиями.

Границы между данными разновидностями специальных лексем являются условными и подвижными, как и границы между разными видами знания. Основой для разграничения видов специальных лексем служит функция, которую они выполняют по отношению к тому или иному виду знания, а также контекст. Анализ терминосистемы НСЛТ с учетом данной классификации позволяет более детально исследовать способы репрезентации различных видов профессионального знания, специфика которого заключается в междисциплинарности и теоретико-практической ориентированности. При этом необходимо учитывать тесную связь специальных лексем не только с видами знания (теоретического, эмпирического), но и с этапами его эволюции. Представления постепенно сменяются научными понятиями, которые соотносятся с предterminами, не соответствующими формальным и/или содержательным критериям, однако в дальнейшем способными перейти в разряд терминов.

## **1.2. Направления изучения лингводидактических терминов**

НСЛТ является частью лингводидактики в целом и лингводидактического тестирования в частности. Рост интереса к вопросам языкового тестирования наблюдается как в России [Бондарева, Польшина, Сорокина 2020: 21], так и в немецкоговорящих странах. Например, в 2022 г. вопросам языкового тестирования был посвящен специальный выпуск одного из передовых журналов по проблемам немецкого языка как иностранного *Informationen Deutsch als Fremdsprache* [Themenheft Testen URL]. Обзор немецко-, русско- и англоязычных исследований по проблемам понятийно-терминологического аппарата лингводидактики и лингводидактического тестирования позволяет сформулировать основные причины и векторы их изучения.

Языковое тестирование является одним из разделов лингводидактики, поэтому изучение терминов лингводидактического тестирования проходит неразрывно от понятийно-терминологического аппарата теории и методики обучения ИЯ. Возникновение интереса к языковому тестированию среди англо-, немецко- и русскоязычных ученых можно связать с развитием данной науки с 1970-х гг.: на данное время, по словам Н.Д. Гальской, приходится этап возникновения и институционализации отечественной лингводидактики [Гальская 2021: 29], а также активизируется развитие европейской лингводидактики, поскольку Советом Европы инициируются и в дальнейшем расширяются масштабные проекты, связанные с обучением ИЯ [Schifko 2001: 828]. Считаем возможным выделить среди исследований лингводидактических терминов, в т.ч. терминов лингводидактического тестирования, три основных направления: **системно-дискурсивное, сопоставительно-лексикографическое и лингводидактическое**.

Как отмечает В.А. Виноградов, «есть два модуса существования терминов – в системе и в специальном дискурсе» [Виноградов 2014: 368]. **Системно-дискурсивное** направление исследований связано с вербальными способами отображения лингводидактической реальности в терминологии, терминосистеме, ЯСЦ или дискурсе в целом. В исследованиях термин рассматривается в тесной связи с различными участниками лингводидактического дискурса: любое исследование языка и общения, науки и культуры «в итоге приводит к изучению самих людей, субъектов, конституирующих эти социальные институты» [Макаров 2003: 28]. Существуют различные названия для дискурса, связанного с обучением ИЯ: педагогический, дидактический, методический, лингводидактический, что «обусловлено многомерностью задач, решаемых в процессе обучения» [Костеева 2022: 165]. Разграничению и определению профессионального, образовательного, университетского, академического, научного,

дидактического, педагогического, методического, учебного и лингводидактического дискурсов посвящена монография [Копылова, Олянич 2017: 10–21]. Ученые отдают предпочтение термину «лингводидактический дискурс», обозначающему сложное лингвосемиотическое образование, в котором «процесс интеракции имеет целью формирование иноязычных и инокультурных компетенций у обучаемого иностранным языкам и культурам и представляет собой информационный поток, состоящий из систем вербальных и невербальных иноязычных знаков» [Копылова, Олянич 2017: 17–18]. Подобного мнения придерживается Д.Ю. Костеева, считающая, что «наиболее полный спектр проблем, важных для современных исследований в области обучения ИЯ, может быть рассмотрен в рамках лингводидактического дискурса» [Костеева 2022: 171]. Последний может пониматься как составная часть научного дискурса [Адаева 2013: 19] и разновидность педагогического дискурса [Вишнякова, Климанова 2017: 50]. Подчеркивается социальная детерминированность лингводидактического дискурса, его интерактивность и институциональность [Там же].

Одним из развивающихся ракурсов рассмотрения лингводидактического дискурса является его **социолингвистическое изучение**. Коммуникативное поведение учителя и в целом коммуникация на уроке (*Unterrichtskommunikation*) становится объектом лингвистического исследования с 1960-х гг. [Becker-Mrotzek, Vogt 2009: 13]. Это связано с развитием коммуникативно-деятельностных теорий в лингвистике и сменой парадигм в образовании – «коммуникативным поворотом». Обзор истории лингвистического изучения коммуникации на уроке представлен в [Там же: 10–15]. Одним из исследовательских аспектов является проблема употребления лингводидактических терминов преподавателем, например взаимосвязь между субъективными особенностями преподавателей английского языка как иностранного (их установками, опытом)

и использованием ими грамматических терминов в процессе урока [Borg 1999].

В ряде исследований коммуникативное поведение в лингводидактическом дискурсе рассматривается в связи с **оцениванием и обратной связью**: какие коммуникативные стратегии и тактики нужно использовать преподавателю, чтобы прокомментировать результаты обучающихся? Отраженный в вопросе ракурс изучения является достаточно новым: еще в начале XXI в. отмечали, что «обращение с ошибками в процессе коммуникации на уроке является до сих пор мало изученной областью<sup>2</sup>» [Heinze 2004: 221]. Исследование А. Хайнце с привлечением видеозаписей уроков является одним из первых, в которых – на материале видеозаписей уроков математики – анализируется речевое поведение учителей по отношению к ошибкам учеников. Среди прочего автор ставит вопрос о способах названия ошибок и реакции учеников на их исправления. Он также обращает внимание на подход преподавателей к исправлению терминологических неточностей учеников, который, по его мнению, обнаруживает недостатки [Там же: 241]. В сфере лингводидактики стоит отметить статью немецкого лингвиста Й. Килиана [Kilian 2018], в которой языковая осведомленность преподавателя рассматривается совместно с вопросами оценивания. Автор изучает «метаязыковой оценочный акт» (*metasprachlich bewertender Akt*), т.е. преимущественно вербальные способы оценивания преподавателем речевых результатов обучающихся на уроке немецкого языка. Он приходит к выводу о необходимости дальнейшего изучения метаязыковых оценочных актов, являющихся составной частью коммуникативного поведения преподавателей.

Другим ракурсом проблемы является изучение способов выражения студентами оценки своих преподавателей (*Lehrerevaluation*): данный процесс описывается в [Zillig 2015] как комплексное речевое действие, происходящее

---

<sup>2</sup> «Der Umgang mit Fehlern im Unterrichtsgespräch ist ein bislang wenig untersuchtes Gebiet» [Heinze 2004: 221].

во взаимодействии со многими факторами (субъективными характеристиками участников оценивания, образовательной политикой, объективностью инструментов оценивания и др.). В целом понятие «оценка» в немецком методическом дискурсе представлено в большом количестве контекстов [Заседателева 2011: 13], что говорит об актуальности и перспективности дальнейших терминологических исследований в сфере лингводидактического тестирования и оценивания.

Еще одним вектором научных исследований в рамках системно-дискурсивного направления является **изучение лингводидактических концептов**. В диссертационном исследовании [Крюкова 2005] лингводидактические термины русского и французского языков рассматриваются как единицы национально-культурной номинации и часть концепта «образование». Диссертация [Хрусталева 2007] посвящена явлению синонимии методических терминов в трех языках с точки зрения отражения концепта «интерференция». В исследовании [Заседателева 2011] проводится комплексный анализ концепта «компетенция» в русском и немецком языках с применением онтологического и тезаурусного моделирования, моделирования терминологического поля [Там же: 20]. Концепт *knowledge* как структура знания, функционирующая в лингводидактическом дискурсе, изучается в диссертации [Климанова 2020]. Автор указывает, что концепт *knowledge* реализуется в лингводидактическом дискурсе как «структура теоретического и прикладного лингвистического знания», что соотносится с процессами «взаимодействия декларативного и процедурного знания» [Там же: 168].

Ряд научных работ концентрируется на изучении совокупностей терминов лингводидактики и языкового тестирования – **терминологий и терминосистем**. В одном из первых исследований лингводидактической терминологии английского и русского языков С.М. Федюнина изучает семантику, структуру и деривационные характеристики терминов, их социокультурную обусловленность, а также описывает полевое строение

лингводидактической терминологии [Федюнина 1988]. В работе И.В. Лысиковой акцент делается на прагматику лингводидактического термина, подчеркивается, что лингводидактическая терминология «не остается в стороне от передачи прагматических намерений» [Лысикова 2011: 302]. Вопросы упорядочения русской лингводидактической терминологии затрагиваются И.И. Ярославской и Е.В. Астремской, исследователи отмечают ряд неточностей терминологии: отсутствие устоявшегося содержания терминов, общепринятых русскоязычных соответствий английским терминам и др. [Ярославская, Астремская 2014]. На недостаточную упорядоченность лингводидактической терминологии указывают и другие авторы, например Е.В. Бондарева, Ю.А. Польшина и В.А. Сорокина на материале терминологических систем тестирования и оценивания в английском, русском и испанском языках [Бондарева, Польшина, Сорокина 2020].

Интерес к лингводидактическим терминам также наблюдается среди зарубежных (англо- и немецкоязычных) авторов. Многие исследования сосредоточены на **терминах педагогической грамматики**, что объясняется стремлением решить дидактическую проблему: как наиболее эффективно преподать грамматику и какой метаязык при этом использовать? Необходимость изучения терминов педагогической грамматики связана с «лингвистизацией» (Linguistisierung) процесса изучения языка в школе, т.е. широким использованием в обучении лингвистических теорий, моделей и понятий, особенно активизировавшимся в 1970-е гг. [Ott 2015: 23]. «Лингвистизация» также является следствием распространения и применением в обучении множества дескриптивных грамматик, содержащих, как отмечает А. Ховат, «объективное, научное описание языка» [Цит. по: Berry 2010: 72]. Терминологическое разнообразие, явившееся следствием многочисленных лингвистических концепций, стало лингводидактической проблемой [Homberger 1993: 9]. Данные процессы приводят к вопросу оправданности использования лингвистических терминов

при объяснении феноменов языка, среди которых грамматика занимает одну из ключевых позиций. Обзор аргументов за использование грамматических терминов в образовательном процессе и против их употребления представлен в [Borg 1999: 96–98]. Об актуальности проблематики терминов дидактической грамматики и в XXI в. свидетельствует образование в Институте немецкого языка в 2010-х гг. исследовательской группы по данному вопросу, результатом работы которой стал онлайн-перечень ключевых терминов школьной грамматики и их дефиниций [Verzeichnis URL].

Обзор избранных работ по рассматриваемой тематике с кратким перечнем исследовательских вопросов представлен в составленной нами табл. 1.

Таблица 1

### **Исследовательские проблемы терминологии педагогической грамматики в немецкоязычных работах**

| <b>Научная работа</b> | <b>Аспекты изучения</b>  |
|-----------------------|--|
| [Homberger 1993]      | История развития термина <i>Prädikat</i> ; представленность данного термина в учебниках по немецкому языку как родному; унификация терминологии педагогической грамматики.                     |
| [Glaboniat 2004]      | Разнообразие терминов-обозначений для грамматического феномена условного наклонения и предпочтительные термины для урока немецкого (как родного/как второго) языка.                            |
| [Ivančić 2010]        | Сопоставление немецкой и итальянской терминологий в области педагогической грамматики; понятийные различия в терминологиях двух языков и следствия для урока немецкого языка как иностранного. |
| [Nied Curcio 2021]    | Недостатки грамматической терминологии в педагогических грамматиках, учебниках и справочниках в области немецкого языка как иностранного.  |

**Лексикографическое направление** является ответом на потребность в точной коммуникации между специалистами в области обучения ИЯ из разных культур, оно ориентировано на прикладные цели – перевод и/или закрепление актуальных понятий и терминов лингводидактики в словарях и справочниках для использования студентами и аспирантами, обучающимися по педагогическим и лингвистическим специальностям,

преподавателями ИЯ, участниками курсов повышения квалификации и др. [Едличко, Захарова, Мишнова 2022: 9]. Актуальное знание в сфере лингводидактики и языкового тестирования в основном фиксируется на английском языке, что связано с ведущими позициями англоязычных стран в данных областях [Perlmann-Balme 2001: 995]. Поэтому ряд исследований [Асланян 2013; Бондарева, Польшина, Сорокина 2020; Широких 2011] направлен на изучение англоязычных терминов языкового тестирования и/или их сопоставление с терминами других языков. Деятельность по переводу терминов языкового тестирования ведет к созданию переводных словарей, среди них распространены словари с использованием материалов английского и русского языка, например [Беляева, Камшилова, Чумилкин 2014; Балыхина 2006; Девель 2004; Ловцевич 2009]. Также необходимо упомянуть словарь английских терминов языкового тестирования [Dictionary of language 1999].

Источники, фиксирующие немецкие термины языкового тестирования, первоначально связаны с учебниками в данной сфере, содержащими предметные указатели, например [Lado 1971: 449–454]. Самостоятельным объектом лексикографической кодификации немецкие термины становятся в 1990-х гг. в качестве части многоязычного глоссария тестологических терминов на десяти европейских языках [Multilingual glossary 1998]. Более актуальные немецкоязычные словари, специально фиксирующие термины языкового тестирования, на данный момент отсутствуют, специальная лексика, как правило, предлагается в виде приложений/предметных указателей к руководствам для экзаменаторов [Handbuch zur Entwicklung 2012: 103–109], учебникам, посвященным вопросам языкового тестирования [Grotjahn, Kleppin 2015: 161–165; Hinger, Stadler 2018: 211–213]. Термины тестологии разных языков также являются частью лингводидактических словарей, обзор которых представлен в [Едличко, Мишнова 2019: 21–24], его можно дополнить некоторыми другими работами, например [Едличко, Захарова, Мишнова 2022; Тевелевич 2007; Köhring,

Beilharz 1973; Flinz 2013; Czaplikowska, Kubacki 2019; DLF URL].

Отдельно нужно упомянуть словарь WSK (Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaften) [WSK 16 URL], который является одним из наиболее масштабных словарей в области науки о языке и коммуникации. Он включает в т.ч. том по методике обучения первому, второму и иностранному языкам.

Для разработки лингводидактических словарей и справочников проводятся исследования различных аспектов термина. В работе [Едличко 2022] изучаются способы семантизации лингводидактического термина, которые включают словарные дефиниции разных видов (денотативные, логические, эквивалентные), а также невербальные средства [Там же: 128–129]. На существование концептуальных различий среди русско- и англоязычных лингводидактических терминов и необходимость разработки учебного терминологического словаря-глоссария с учетом концептуальных различий в отечественной и зарубежной научных школах указывается в работе [Савчиц 2015: 166]. Созданию кросскультурного словаря лингводидактических терминов с акцентом на их социокультурной обусловленности посвящено диссертационное исследование [Ловцевич 2010]. Лингводидактическая терминология при этом рассматривается социокультурно детерминированной [Там же: 20], исходя из чего предлагается ее трехаспектный (семантический, системный, социокультурный) межъязыковой сопоставительный анализ [Там же: 20–22].

В рамках **лингводидактического** направления термины и понятия лингводидактики рассматриваются в ракурсе профессиональной компетенции преподавателя языка (изучение этой компетенции начинается примерно с 1980-х гг. [König, Hanke, Glutsch et al. 2022: 484]). С самой первой версии (2005 г.) экзамен по методике преподавания английского языка (ТКТ) содержит задания на проверку знаний лингводидактической (преимущественно грамматической) терминологии, для подготовки

к экзамену служит специальный глоссарий терминов ТКТ [ТКТ URL]. Методика измерения уровня развития профессиональной компетенции учителей в области немецкого как второго, описанная в [Smits 2020], включает задания на выбор правильного грамматического термина [Там же: 110]. Другая методика оценивания профессиональной компетенции учителей грамотности в начальной школе, описанная в [König, Hanke, Glutsch et al. 2022], также предлагает задания на знания ключевых терминов лингвистики и дидактики [Там же: 492].

Таким образом, исследования лингводидактических терминов, в т.ч. терминов лингводидактического тестирования, проходят в трех основных направлениях: системно-дискурсивном, лексикографическом и лингводидактическом. Наличие современных исследований, охватывающих широкий спектр проблем в сфере лингводидактических терминов (от их кодификации до функционирования в дискурсе), свидетельствует об актуальности рассматриваемой проблематики и необходимости ее дальнейшего изучения.

### **1.3. Специфика лингводидактических терминов**

Термины языкового тестирования являются разновидностью лингводидактических терминов, поэтому находятся под влиянием их основных характеристик. Рассмотрение специфики лингводидактических терминов и их совокупностей позволит глубже изучить суть терминов в сфере лингводидактического стандартизированного тестирования.

Терминология лингводидактики, по мнению С.М. Федюниной, относится к «нестрогим терминологиям» [Федюнина 1988: 14], что связано с рядом факторов. Одной из основных причин является **тесная связь лингводидактических терминов с терминами гуманитарных наук**. Данные термины, по словам Г.Н. Ловцевич, противоположны желательным

признакам термина, поскольку характеризуются социокультурной обусловленностью, межкультурной, идеологической, концептуальной полисемией и синонимией, размытостью границ объема обозначаемых понятий, коннотативностью [Ловцевич 2010: 7, 10]. Описанные характеристики также отражаются на терминах лингводидактического тестирования, которые имеют ряд отклонений от терминологического «идеала». При этом под идеалом понимается термин как единица с четким изоморфизмом плана выражения и плана содержания: «в идеале всякий термин, разумеется, стремится быть совершенно точным и отрешенным от бытовых представлений выразителем соответствующего понятия» [Винокур 1939: 4]. Ссылаясь на работы других авторов (А.Г. Анисимовой, С.В. Гринева-Гриневича), Е.В. Бондарева, Ю.А. Польшина и В.А. Сорокина перечисляют такие свойства терминов лингводидактического тестирования, как их «неоднозначность, зависимость значения от контекста, оценочность, стилистическая маркированность, отсутствие четких границ между понятиями, меньшая строгость и упорядоченность, неустойчивость, большое количество консубстанциональных терминов» [Бондарева, Польшина, Сорокина 2020: 22]. Однако приведенные характеристики не дают основания считать термины гуманитарных наук, в т.ч. термины лингводидактики, неправильными или несовершенными, т.к. они обусловлены спецификой гуманитарного познания [Ловцевич 2010: 10].

Другая причина отсутствия строгости лингводидактических терминов заключается в их **междисциплинарном характере**, связанном с различными областями гуманитарного знания (дидактики, педагогики, методики, психологии, философии, культурологии, социологии, лингвистики и интегративных лингвистических наук – лингвокультурологии, когнитивной лингвистики, теории текста, герменевтики и др.) [Адаева 2019: 99; Едличко, Захарова, Мишнова 2022: 7; Игна 2017: 84]. Многие термины являются привлеченными в лингводидактику из других наук, однако «терминологические системы смежных наук не отличаются стабильностью

выражаемых терминами понятий, что является одной из причин нестрогости терминологического аппарата лингводидактики» [Федюнина 1988: 10]. Следствием междисциплинарности является проблема выделения ключевых понятий лингводидактики. По мнению Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, «как в педагогической науке в целом, так и в методике преподавания языков ощущается отсутствие единых общепринятых подходов как к отбору важнейших понятий, так и к их определению» [Азимов, Щукин 2018: 5]. Критериями для определения ключевых терминов могут быть частотность их употребления, значимость и актуальность [Там же: 6]. При отборе терминов важно учитывать культурную значимость ключевых концептов лингводидактического дискурса, к которым О.Д. Вишнякова и М.В. Климанова относят концепты *culture*, *language*, *knowledge*, *education* [Вишнякова, Климанова 2017: 54]. В исследовании [Атрощенко 2017] базовые категории лингводидактики выделяются на основе анализа терминов и ключевых слов в заголовках англоязычных лингводидактических статей. К данным категориям автор приписывает «цели обучения, задачи, содержание обучения, подходы, методы, приемы, средства обучения, средства тестирования и оценки, термины категории „Ученик“, термины категории „Учитель“» [Там же: 13]. Проблема систематизации терминов и понятий лингводидактики осложняется постоянным обновлением и изменением понятийно-терминологического аппарата; неоднозначностью терминов и понятий; наличием недостатков, связанных с формулировкой терминов; междисциплинарностью и социальной детерминированностью терминов [Едличко 2022: 123; Игна 2017: 84]. При этом наблюдается определенный субъективизм в выборе понятий. Это выражается, например, в употреблении дискурсивного маркера «на наш взгляд», указывающего на субъективность мнения: «в настоящее время в русской лингводидактической терминологии наиболее частотными, на наш взгляд, являются следующие термины: *уровень*, *компетенция*, *коммуникация*, *текст*, *тест*, *культура*, *контроль*, *учебник*» [Ярославская, Астремская 2014: 155].

Исследователи понятийно-терминологического аппарата лингводидактики также указывают на наличие параллельных, синонимичных и близких по значению терминов [Азимов, Щукин 2018: 14; Федюнина 1988: 43]. Явление терминологической **синонимии** может по-разному оценивается учеными. Э.Б. Фигон, ссылаясь на работы Л.Л. Кутиной и А.Г. Сударикова, отмечает, что синонимия может рассматриваться как явление, характерное только «для этапов формирования терминологии, когда еще не произошел естественный или искусственный отбор лучшего термина» [Фигон 1974: 38]. Синонимия может также признаваться имманентным свойством терминологии и терминосистемы на любом этапе их существования: «вариантность не есть признак начального развития терминосистемы, а количество вариантов по мере развития научной базы может возрастать как следствие фиксации нового взгляда на предмет мысли» [Сложеникина 2018: 254]. Обсуждение синонимии в терминоведении связано с проблемой отсутствия полного изоморфизма системы понятий и терминов, о котором пишет ряд авторов [Комарова 1991: 25; Кутина 1970: 84]. В.А. Татаринов считает, что «явление изоморфизма понятий и терминов невозможно в силу языкового субстрата термина; концепты „обременены“ словесной формой» [Татаринов 2006: 101]. Поэтому «основные семасиологические характеристики терминов (моносемия, отсутствие синонимии и пр.) существуют как ведущая тенденция (...) и никогда не реализуются полностью» [Кутина 1970: 94]. В отношении разновидностей синонимов наблюдаются мнения, варьирующиеся от функционирования в терминологии исключительно терминологических дублетов до отрицания последних. Согласно В.П. Даниленко, для терминологии характерны только терминологические дублеты, соотносящиеся с одним и тем же понятием и объектом [Даниленко 1977: 73]. Причиной существования дублетов ученый считает разные источники формирования терминов [Там же]. Другого взгляда придерживается А.В. Лемов, выделяющий три основных вида терминологических синонимов с различной

внутренней формой: **идеографические и концептуальные синонимы**, а также **терминологические дублеты**. Идеографические, или разнопредметные, синонимы различаются оттенками значения [Ахманова 2021: 407]. Существование синонимических терминов с различной внутренней формой «отражает попытки обозначить явление по иным, с точки зрения ученых, более удачным характеристическим признакам» [Лемов 2000: 123]. Концептуальные синонимы имеют разное содержание в связи с различиями в научных концепциях, а к терминологическим дублетам относятся «разнокорневые единицы, экспоненты которых выражают единое понятие и соотносятся с единым денотатом» [Там же: 129]. Иное мнение представляет В.А. Татаринов, который отрицает явление терминологических синонимов-дублетов, поскольку «их существование ставит под сомнение как само развитие науки, так и идейно-понятийное развитие терминоведения» [Татаринов 2006: 173]. Согласно ученому, за каждым термином стоит «своя история, свой концептуально-понятийный мир и своя общественно-языковая реализация» [Там же].

Среди лингводидактических терминов распространена **межъязыковая синонимия**, обусловленная продуктивностью заимствований из английского языка в связи с доминирующей ролью англоязычных стран в области лингводидактики. Значительное число терминов английского происхождения особенно прослеживается в областях «тестирования, психологии усвоения языков, описания уровней владения языком» [Ярославская, Астремкая 2014: 153], поскольку необходимо восполнить «пробелы в терминосистеме, когда в распоряжении родного языка есть только предтермин» [Лысикова 2011: 305]. Явление **внутриотраслевой синонимии** также представлено среди лингводидактических терминов и рассматривается как универсальная характеристика, сопровождающая процесс концептуализации знания в ходе развития лингводидактики [Хрусталева 2007: 18].

Проблема изоморфизма понятий и терминов тесно связана с явлением **полисемии**, которое также характерно для терминологии лингводидактики [Едличко, Мишнова 2019: 18]. Под полисемией, или многозначностью (данные термины, по словам И.Г. Ольшанского, употребляются в большинстве работ по семантике как полные синонимы [Ольшанский 1982: 34]), понимают разновидность неоднозначности слова. Для нее характерно наличие регулярной внутрисловной связи между значениями [Лещева 2014: 31]. Для терминоведения важны лишь терминологические значения слова, в связи с этим существует собственная терминоведческая классификация полисемии – внутриотраслевая, межкатегориальная многозначность (семантическая омонимия) и др. При помощи **внутриотраслевой полисемии** происходит презентация различных видов частнонаучного знания [Филиппова 2008: 5]. Обозначение термином различных категорий (процесса и результата, предмета изучения и науки и др.) может называться межкатегориальной многозначностью либо, согласно концепции В.М. Лейчика, **семантической омонимией** в связи с категориальным различием сем в содержательной структуре терминов [Лейчик 2014: 45–46]. В отношении терминов лингводидактики также говорят о **национально обусловленной полисемии**, связанной с факторами исторического и социокультурного характера [Ярославская, Астремская 2014: 151]. Отмечается наличие **концептуальной полисемии**, обусловленной «различием научной интерпретации одного и того же явления в языке» [Куликова, Салмина 2002: 31]. Подчеркивается, что концептуальная полисемия является естественным явлением среди терминов, поскольку «практически любой термин, если он соответствует не конкретному явлению языка, а предполагает обобщение, абстракцию, получает множество различных смысловых наполнений» [Там же: 33]. В области лингводидактики концептуальная полисемия связывается с сосуществованием «терминов разных методических направлений и школ, имеющих серьезные расхождения в трактовке одних

и тех же единиц» [Федюнина 1988: 10]. Полисемия может возникать в связи с семантическими трансформациями (например, специализацией значения), которые претерпевают в лингводидактической терминологии заимствованные межотраслевые термины [Там же: 38].

Еще одной причиной нестрогости терминов лингводидактики является наличие большого количества **консубстанциональных терминов**, что связано с трудностью выделения образовательной сферы в отдельную специальную сферу общения [Паршина 2006: 3]. В этом отношении многие лингводидактические термины, совпадающие со словами общелитературного языка, будут обладать невысокой степенью терминологичности: «в семантическом, понятийном плане слово или словосочетание тем более терминологично, чем дальше по своему понятийному содержанию оно „уходит“ от общеязыковой лексики» [Шелов 2003: 26]. Проблема терминологичности лингводидактического термина исследуется в [Цыремпилон 2011] на основе его синтагматических характеристик. Анализ сочетаемости термина рассматривается как способ изучения его семантической структуры, в которой, помимо компонента общелитературного характера, можно выделить компонент лингводидактического значения [Там же: 77]. Исходя из наличия специфических лингводидактических словосочетаний для ряда общеупотребительных слов, функционирующих в качестве лингводидактических терминов, автор делает вывод о том, что лингводидактика имеет собственный ЯСЦ [Там же: 81].

Основываясь на существующих исследованиях, в качестве специфики лингводидактических терминов и их совокупностей можно выделить отсутствие содержательной и формальной строгости, что связано с междисциплинарностью, социокультурной обусловленностью, наличием синонимии и полисемии, функционированием большого количества консубстанциональных терминов. Отсутствие строгости терминов

обусловлено спецификой гуманитарного знания в целом. Поэтому наличие у терминов лингводидактики различных отклонений от терминологических рекомендаций не дает основания говорить о них как о несформированных и неправильных единицах.

#### **1.4. Терминология и терминосистема лингводидактики: разграничение понятий**

Одним из центральных понятий терминоведческого исследования является понятие **системы**, поскольку в процессе своего развития специальная лексика подвержена различным изменениям, которые влияют на характер ее организации. Согласно В.Н. Садовскому, система представляет собой «упорядоченное определенным образом множество элементов, взаимосвязанных между собой и образующих некоторое целостное единство» [Цит. по: Краткий философский словарь 2008: 348]. Качество системы определяется, с одной стороны, количеством и природой ее элементов, с другой стороны, характером связи между ними [Там же].

В отношении системы специальной лексики такое утверждение означает, что ее качество зависит от количества входящих в нее слов, природы данных слов, т.е. характеристики с точки зрения формы и содержания, а также от структуры связи между этими словами. В этой связи В.М. Лейчик выделяет ряд признаков терминосистем, которые можно поделить на две группы: **общесистемные** и **логико-лингвистические** признаки. В качестве общесистемных признаков ученый рассматривает **целостность**, т.е. представленность в терминосистеме всех необходимых и достаточных элементов специальной области, и **относительную устойчивость** – отражение системы определенных взглядов в рамках установленной на данном этапе научной концепции [Лейчик 2014: 120–121]. Логико-лингвистические признаки связаны с понятийными характеристиками терминосистемы и способами их языкового отображения. Сюда относятся

**структурированность** как наличие в основе терминосистемы определенной понятийной (как правило, иерархичной) структуры, **содержательно-языковая связность** как способность терминосистемы выстраивать логические связи (родо-видовые, партитивные и др.) между элементами и **формально-языковая связность** как лингвистическое отражение содержательно-языковой связности в виде наличия формальных сходств между элементами [Лейчик 2014: 121–122]. Описанные признаки терминосистемы являются взаимосвязанными и взаимообусловленными: общесистемные модификации терминосистемы могут сопровождаться изменениями ее логико-лингвистических характеристик и наоборот.

В.М. Лейчик отграничивает **терминосистему** как естественно-искусственную модель, в которой признаки системности повышаются за счет вмешательства ученых-терминологов [Там же: 129], от **терминологии** как естественно складывающегося объекта. **Системность** признается характеристикой не только терминосистемы, но и терминологии [Авербух 2006: 112; Володина 1997: 30; Головин, Кобрин 1987: 77–78; Татаринов 2006: 268; Шарафутдинова 2016б: 170; de Bessé 1997: 65–66]. Основное различие между терминологией и терминосистемой состоит в их **упорядоченности**, которая может рассматриваться в двух ракурсах. С одной стороны, упорядоченность может пониматься как статичное свойство, когда речь идет о целенаправленном вмешательстве терминологов для искусственного отбора более подходящих терминов и их дефинирования [Лейчик 2014: 134; Мельников 1991: 3; Чернявский 1971: 351]. Терминология становится, по словам В.П. Даниленко, «объектом упорядочения, сознательного вмешательства в ход ее формирования», что приближает ее к «идеалу» [Даниленко 1977: 157]. Результатом является создание терминологических стандартов, словарей, унифицирующих документов. В таком понимании терминосистема является совокупностью терминов, обработанной терминологами [Морозова 2006б: 278; Terminology work 2009: 35].

С другой стороны, возможно рассматривать упорядоченность в динамическом ключе как процесс постепенного совершенствования и перехода терминологии в состояние терминосистемы: любая терминология «стремится стать терминосистемой» [Фельде 2001: 28]. При этом данный процесс не обязательно напрямую связан с деятельностью терминологов. Совершенствование терминологии в первую очередь обусловлено эволюцией понятийной системы предметной области: высокий уровень развития науки предполагает высокую упорядоченность содержания ее понятий. Именно понятийная структура специальной области определяет структуру терминологии и терминосистемы [Винокур 1939: 7; Даниленко 1977: 19; Кияк 1989: 98; Мельников 1991: 6; Пиотровский, Рахубо, Хажинская 1981: 134]. В этой связи С.Д. Шелов отмечает, что «терминология обладает качествами терминосистемы в той мере, в какой ясна и последовательна ее понятийная структура, во-первых, и в какой ясна и последовательна языковая структура, соответствующая данной понятийной, во-вторых» [Шелов 2003: 97].

Содержание специальных понятий может и должно меняться, что является условием научного прогресса. В связи с динанизмом научного знания сложно говорить о возможности абсолютной упорядоченности содержания специальных понятий: «терминология любой отрасли знания находится всегда в состоянии количественного и качественного изменения» [Сложеникина 2018: 80]. Однако в ходе развития предметной области могут происходить поворотные моменты, влияющие на всю ее понятийную сферу и позволяющие данной сфере перейти в качественно новое состояние. Одним из условий для перехода терминологии в терминосистему является появление у науки теории [Лейчик 2014: 105]. В таком случае, «степень упорядоченности той или иной терминологии определяется по степени отражения прогрессивной классификации понятий, передаваемых терминами данной терминологии» [Хаютин 1971: 86].

Обычно в исследованиях, посвященных проблемам терминологии и терминосистем, подчеркивается различие между ними также в плане выражения. Распространена точка зрения, согласно которой формальные характеристики терминосистемы должны быть более совершенными по сравнению с терминологией. Это проявляется в минимальной представленности (желательно отсутствии) различных терминологических вариантов, наличии строгих парадигматических, синтагматических, деривационных и иных отношений между специальными лексемами [Фельде 2001: 26, 28]. По мнению Х. Сэйджера, в процессе развития знания лингвистическая форма понятия является подвижной до тех пор, пока понятие не будет полностью сформировано и включено в структуру знания [Sager 1990: 60]. Однако применительно к терминологиям и терминосистемам гуманитарных наук, в частности лингводидактики и лингводидактического тестирования, формально-языковой критерий можно признать дискуссионным. Это связано со спецификой гуманитарного термина, основной характеристикой которого является отсутствие строгости. Как отмечает Г.Н. Ловцевич, «представляются неверными попытки подходить к терминологии гуманитарных наук с позиции „идеального“ термина „строгих“ естественных наук, ведущие к тому, что термины гуманитарных наук признаются „неправильными“, „несовершенными“, „размытыми“» [Ловцевич 2010: 10]. Критерии отграничения терминологии лингводидактики, в т.ч. лингводидактического тестирования, от терминосистемы должны относиться в первую очередь к содержательным характеристикам терминов и понятий, отражающих уровень развития данной профессиональной области. По словам М.Н. Володиной, «развитие любой системы знаний обусловлено развитием (и изменением) самих понятий, которые с течением времени и углублением человеческого опыта более адекватно отражают сущность соответствующих предметов или явлений» [Володина 1997: 12]. При этом границы между терминологией и терминосистемой являются подвижными и условными в связи с динамическим характером научного знания.

Опираясь на рассмотренные концепции, считаем возможным рассматривать в данном исследовании **терминологию** лингводидактики как совокупность специальных лексем, отражающую систему понятий предметной области на этапе ее формирования и имеющих неустойчивое содержание. **Терминосистема** лингводидактики понимается как совокупность специальных лексем, служащая инструментом репрезентации системы относительно устоявшихся понятий предметной области на высоком уровне ее развития, что отражается в наличии в научном сообществе единой концепции. Этап формирования терминологии завершается ее переходом в терминосистему, границы между которыми являются нечеткими.

### 1.5. Динамическое изучение терминосистем

Продуктивность анализа совокупностей терминов в динамике обусловлена тем, что «решение проблем термина, которые по своей природе динамичны, в рамках статического аспекта исследования осуществить невозможно» [Алексеева 1998а: 27]. **Динамическое изучение терминов, терминологий и терминосистем** позволяет раскрыть «многоуровневый характер, сложное строение, причинно-следственные связи, лежащие в основе терминосистемы» [Глинская 2009: 126]. Большинство терминосистем представляют собой открытые изменяющиеся образования, именно динамика специальной лексики является основой существования любого подъязыка [Фельде 2001: 9]. В.А. Звегинцев также указывает на наличие быстрых и заметных изменений языков науки в связи с резко возросшими темпами развития науки [Звегинцев 1970: 4], при этом «почти каждый шаг в прогрессе науки знаменуется созданием или уточнением научных терминов» [Суперанская 1976: 74]. Единицы ЯСЦ, подобно единицам естественного языка, устаревают, меняются, исчезают [Герд 2011: 55].

О.В. Фельде, с опорой на классификацию Ю.В. Рождественского, выделяет три рода динамики подъзыка, в т.ч. совокупности терминов: **с эволюцией** связаны, в основном, изменения строя языка – инвентаря морфем, терминоэлементов, словообразовательных и синтаксических моделей; **развитие** подъзыка характеризуется изменениями в его словарном составе, а **совершенствование ЯСЦ** проявляется в сознательном упорядочивании терминологии [Фельде 2001: 9]. Эволюционные процессы наименее подвергнуты изменениям, поскольку связаны с грамматическим строем языка.

В данном исследовании мы исходим из двух основных процессов, сопровождающих переход терминологии НСЛТ в терминосистему: формирования и развития. Под формированием мы понимаем процесс, связанный с приобретением специальными лексемами в сфере НСЛТ формы терминологии, репрезентирующей неустойчивую понятийную систему определенной области знания. Развитие рассматривается как динамический процесс, соотносящийся с терминосистемой как более совершенным образованием по сравнению с терминологией в связи с отображением относительно устойчивой системы специальных понятий.

Наибольшее количество изменений происходит в **лексическом составе** терминологий и терминосистем: «в процессе исторического развития языка лексика представляет собой наиболее подверженный изменениям уровень языка» [Марчук 1996: 24]. Данные изменения сопровождаются развитием содержательной структуры терминов, что обусловлено углублением и преобразованием профессионального знания. Поэтому в центре изучения терминоведческих исследований в динамическом ключе обычно находятся лексико-семантические особенности терминов. В таком ракурсе термин рассматривают как «конструируемую единицу текстового характера, предназначенную не tanto для конечной сферы

фиксации, сколько для вербализации новизны полученного научного знания» [Алексеева 1998в: 39].

Причины подвижности лексики связаны не только с внутренними процессами, происходящими в лексико-семантической системе языка, но и с внешними, экстравербальными условиями [Фельде 2001: 16]. Поэтому при изучении процесса формирования и развития терминосистемы необходимо также исходить из особенностей понятийной сферы и специфики профессионального знания в данной предметной области. Учет **экстравербальных факторов**, наряду с лингвистическими механизмами, позволяет следовать принципу экспланаторности, т.е. стремлению, по словам Е.С. Кубряковой, «найти языковым феноменам то или иное объяснение» [Актуальные проблемы 2007: 54]. Таким образом, изучение процесса формирования и развития терминосистемы в различных ракурсах способствует выявлению многообразия «форматов профессионального знания, что придает терминоведческому изучению не описательный, а объяснительный характер» [Голованова 2014: 7].

Одним из способов изучения динамики формирования и развития терминологий и терминосистем является их **сравнительное описание** на разных синхронных срезах, обусловленных этапами развития профессионального знания: «для того, чтобы увидеть динамику языка, необходимо сравнительное описание» [Рождественский 2013: 236]. Оно может помочь выявить динамику и генезис того или иного термина [Канделаки 1973: 69–70]. Стоит учитывать, что синхронные срезы являются идеальными конструктами и абстракциями, поскольку «трудно представить себе, что состояние языка можно определить как недвижимое и неизменное даже на короткий период времени» [Марчук 1996: 21]. Поэтому при выявлении синхронных срезов необходимо иметь в виду условность деления специальной лексики, представляющей динамический континуум.

Для динамического исследования процесса формирования терминологий и развития терминосистем, в т.ч. терминосистемы НСЛТ, необходимо рассмотрение взаимосвязанных общесистемных и логико-лингвистических признаков с учетом функций, которые элемент выполняет по отношению ко всей системе.

### **1.5.1. Общесистемный аспект**

Согласно концепции В.М. Лейчика, терминосистемы обладают **общесистемными признаками**, к которым относятся **целостность** и **относительная устойчивость**, см. п. 1.4. Поскольку В.М. Лейчик противопоставляет терминосистемы как системные образования стихийно складывающимся терминологиям [Лейчик 2014: 116], общесистемные признаки ученый описывает только в отношении к терминосистемам. Мы исходим из наличия системности не только у терминосистем, но и у терминологий, поэтому считаем возможным говорить о большей или меньшей степени выраженности общесистемных признаков как у терминосистем, так и у терминологий.

О целостности терминологии и терминосистемы можно судить исходя из их **лексического состава**. Помимо появления новых и выхода из употребления ранних лексем, к изменениям в лексическом составе относятся изменения лексического окружения изучаемых единиц и тренда их частотности [Глинская 2009: 127].

Формирование терминологии и развитие терминосистемы сопровождается процессом **терминообразования**. М.Н. Володина рассматривает терминообразование как «систему моделирования вторичных единиц номинации», имеющих «неслучайный, заданный характер» [Володина 1997: 84]. Это обусловлено тем, что термины и другие виды специальных лексем являются конвенциональными единицами, созданными специалистами данной области для различных задач, связанных с хранением и передачей

профессионального знания [Даниленко 1977: 91]. В основе терминообразования лежат механизмы, свойственные для образования слов общелитературного языка, однако та или иная терминология или терминосистема может иметь тенденцию к определенным способам образования терминов, которые становятся наиболее распространенными. В различных работах рассматривают семантическое/лексико-семантическое, синтаксическое, морфологическое терминообразование, (внутреннее и внешнее) заимствование [Куликова, Салмина 2002: 47; Лейчик 2014: 132]. В.М. Лейчик отдельно выделяет словообразовательный способ [Лейчик 2014: 132]. Синтаксический способ некоторые ученые подразделяют на лексико- и морфолого-синтаксические разновидности [Даниленко 1977: 90]. В.А. Татаринов говорит о четырех основных способах: лексико-семантическом, морфологическом, синтаксическом способах и заимствованиях [Татаринов 2006: 188].

При **семантическом** терминообразовании происходит развитие специального значения у слова в результате заимствования из других терминологий и терминосистем или заимствования из общелитературного языка через расширение или сужение (специализацию) значения, метафорический перенос, метонимию [Гринев-Гриневич 2008: 124]. В отличие от расширения значения слова, являющегося нераспространенным способом, специализация значения используется для создания довольно значительного числа терминов [Там же: 125–127].

**Метонимия** в терминоведении понимается как «перенос названия одного предмета на другой предмет, находящийся с первым в отношениях ассоциации, часть – целое, род – вид» [Головин, Кобрин 1987: 49]. Возникновение метафорической аналогии основано на умозрительном, концептуальном сходстве предметов или ситуаций [Ольховская 2015: 91]. Наблюдаются различные взгляды на метафору в терминологии и терминосистеме. С одной стороны, В.А. Татаринов подчеркивает, что метафорическое терминообразование занимает ведущее место

«в семантическом терминообразовании, рассматриваемом с когнитивной точки зрения» [Татаринов 2006: 84]. С другой стороны, существует взгляд на метафору как на «табу» в научном языке: «метафора является табу также в научном языке<sup>3</sup>» [Kretzenbacher 1995: 28]. Несмотря на частотность в научных текстах терминов, образованных на основе метафоры, «метафорам в научной коммуникации не придается аргументативная ценность<sup>4</sup>» [Там же: 29].

Терминологическая **метафора** имеет свою специфику, заключающуюся в том, что метафора направлена не на создание у термина определенной коннотации, а на устранение у термина общеупотребительного значения: «тропы употребляются так, чтобы „оторвать“ значение слова от этимологического, послужившего основой для создания термина, нарушить полисемантическую цепь значений» [Рождественский 2013: 331]. Поэтому многие термины, изначально образующиеся при помощи метафорического переноса, являются в языке науки нейтральными: «метафорически образованные слова внутри научной дисциплины очень быстро становятся конвенциональными (...). Внутри самой дисциплины коннотативная ценность научного термина значительно снижается<sup>5</sup>» [Kretzenbacher 1995: 28–29].

К результатам семантического терминообразования Т.Н. Великода также добавляет полисемию и омонимию [Великода 2012: 35]. При терминологизации общеупотребительного слова происходит расширение сферы его «охвата» и приобретение статуса полисеманта, разрушение ассоциативных связей в рамках лексической единицы ведет к преобразованию значения в омонимичное [Там же: 36].

**Морфологическое** терминообразование основывается на применении ряда словообразовательных моделей и аффиксов. Увеличение регулярности

---

<sup>3</sup> «Gleichfalls tabuisiert ist die Metapher in der Wissenschaftssprache» [Kretzenbacher 1995: 28].

<sup>4</sup> (...) «wird Metaphern in der wissenschaftlichen Kommunikation kein argumentativer Wert zugestanden» [Там же: 29].

<sup>5</sup> «Metaphorisch gebildete Wörter werden innerhalb einer wissenschaftlichen Disziplin sehr rasch konventionalisiert (...). In der innerfachlichen Kommunikation geht der konnotative Wert eines wissenschaftlichen Fachwortes stark zurück» [Там же: 28–29].

словообразовательных средств и моделей ведет к формированию у терминологии и терминосистемы собственного терминологического фонда [Володина 1997: 89]. В качестве терминоэлементов могут выступать не только аффиксы естественного языка, но и «символо-слова»: графические знаки, цифры и символы [Даниленко 1977: 107].

**Синтаксическое** терминообразование предполагает создание терминологических словосочетаний (терминосочетаний). Подчеркивается понятийная спаянность компонентов терминосочетаний, поскольку они обозначают единое специальное понятие. Под словосочетанием в лингвистике может пониматься «соединение двух или более знаменательных слов (вместе с относящимися к ним служебными словами или без них), служащее для выражения единого, но расчлененного понятия или представления» [Ахманова 2021: 426]. Словосочетания являются одним из наиболее распространенных способов терминообразования в различных терминологиях и терминосистемах в связи с их способностью именовать сложные составные понятия [Герд 2011: 43; Головин, Кобрин 1987: 100; Даниленко 1977: 165]. Наиболее продуктивными являются субстантивные терминосочетания с прилагательным в качестве зависимого слова [Татаринов 2006: 192]. Это можно объяснить продуктивностью атрибутивной связи, которая, по словам С.Г. Тер-Минасовой, представляет собой «высшую степень спаянности между членами предложения» [Тер-Минасова 2007: 6]. Помимо субстантивных терминосочетаний выделяют глагольные, которые являются немногочисленными и встречаются только в сфере функционирования [Авербух 2006: 140]. В.А. Татаринов также говорит о возможности наречий функционировать в качестве зависимых слов терминосочетаний, подчеркивая редкость данного явления [Татаринов 2006: 192].

**Заемствование** может рассматриваться с позиций синхронии и диахронии. В настоящее время в немецком языке особое распространение имеют англицизмы, которые могут быть представлены, согласно классификации заимствований В. Бетца, двумя разновидностями:

иностранным словом (Fremdwort) и заимствованием в прямом смысле (Lehnwort) [Цит. по: Едличко 2025: 15]. В отличие от иностранных слов, звуковой/письменный облик которых не соответствует системе немецкого языка, заимствования с трудом или вовсе не распознаются носителями немецкого языка как инородные. Данная оппозиция ставит вопрос об этимологическом аспекте в делении англицизмов, которые в основном определяются с двух точек зрения: с позиций диахронии (происхождение из английского языка) и синхронии (наличие англоязычных черт) [Burmasova 2010: 33]. При **этимологическом подходе** определение, действительно ли единица имеет англоязычную этимологию, во многих случаях представляется затруднительным [Fleischer, Barz 2012: 104]. Следующая трудность состоит в установлении связи англицизмов с реалиями из англоговорящих стран, которую также не всегда удается проследить: например, Б. Алекс и А. Ониско указывают, что в немецком языке слова *Film* или *Interview* являются англицизмами, но уже не воспринимаются как иностранные слова [Цит. по: Eisenberg 2013: 74].

Другим подходом к определению лексемы в качестве англицизма является **синхронно-систематический**. Согласно данному подходу, англицизм – это «слово, имеющее узнаваемые черты английского языка, которые не могут быть включены в основную грамматику немецкого языка<sup>6</sup>» [Там же: 72]. П. Айзенберг делает акцент на узнаваемости черт английского языка не учеными-этимологами, а говорящими на немецком языке.

Наряду с целостностью, общесистемным признаком терминологии и терминосистемы является **относительная устойчивость**. Анализ относительной устойчивости предполагает изучение содержания специальных лексем. В терминоведении наблюдается различие взглядов по отношению к таким категориям, как содержание, значение, смысл и семантика термина. По мнению В.А. Татаринова, «наиболее адекватным можно считать термин

---

<sup>6</sup> «ein Wort, das erkennbar Eigenschaften des Englischen hat, die in der Kerngrammatik des Deutschen nicht erfasst werden können» [Цит. по: Eisenberg 2013: 74].

„семантика термина“, но его употребительность в терминоведении сдерживается» [Татаринов 2006: 171]. Существует позиция, согласно которой значение является компонентом содержания термина: «содержание в отличие от значения способно охватить всю совокупность смыслов языковой единицы, проявляющихся в плане языка или реализуемых в плане речи» [Кияк 1989: 24].

Несколько иного мнения придерживается Э.А. Сорокина, считающая, что для описания семантики термина „значение“ и „смысл“ становятся дублетами в пределах определенной терминологии, если рассматривать термин как однозначное слово [Сорокина 2007: 41].

В.М. Лейчик описывает содержательную структуру термина, которая включает ряд компонентов: «1) собственно семантику (лексическое, денотативное, репрезентативное значение, языковой компонент); 2) мотивированность, распадающуюся на разные виды языковой и терминологической мотивированности; 3) сигнификативное значение (обозначение специального понятия, вербализация специального концепта)» [Лейчик 2014: 48]. В данной классификации различные виды значений (лексическое, денотативное, репрезентативное, сигнификативное) являются компонентами содержания термина. Согласно ученому, «в самой общей форме можно сказать, что содержанием термина является специальное понятие» [Там же: 98], поскольку специфика термина заключается в его взаимосвязи со специальным понятием, т.е. относится к области сигнификативного значения.

Изменение сигнификативного значения термина, влекущее к изменению его содержания, может не касаться других компонентов содержательной структуры термина, например денотативного значения. Данное положение можно проиллюстрировать примером С.Д. Кацнельсона: «зная, что такое вода, человек теперь может узнать, что вода бывает в разных агрегатных состояниях, (...) что в химическом отношении вода есть соединение водорода и т.д., и т.д., – на значении слова *вода* все это не отражается» [Кацнельсон 1965: 33]. Процесс углубления профессионального знания может отражаться

на сигнификативном значении термина и вести к изменению его содержания, при этом, по словам С.Д. Кацнельсона, «обогащение содержания не вызывает ломки значения» [Цит. по Стожок 2011: 80]. Поэтому выявление содержательной устойчивости терминов в первую очередь предполагает анализ их содержания с точки зрения взаимосвязи со специальным понятием.

Формирование термина является длительным процессом, который проявляется, помимо прочего, в постепенном совершенствовании содержания понятия, таким образом, специальная лексема проходит период «оттачивания» [Кияк 1989: 44]. В этой связи В.М. Лейчик говорит о предтерминах как единицах терминологии, не соответствующих содержательным и/или формальным признакам, однако способных стать терминами при совершенствовании данных характеристик и развитии терминосистемы [Лейчик 2014: 117, 139]. Выявление относительной устойчивости, позволяющей говорить о переходе предтермина в разряд термина, осложняется явлениями амбисемии и внутриотраслевой полисемии. Под **амбисемией** понимается свойство специальной лексемы «функционировать в языке с разным объемом семантики» [Татаринов 2006: 14], что объясняется стремлением ученых и научных школ «к более глубокому проникновению в сущность объекта исследования» [Там же: 16]. Тесно связана с амбисемией **внутриотраслевая полисемия**, которую рассматривают как экспликацию разных этапов терминологизации, т.е. развития языкового знака «по мере концептуализации, появления новых концепций, динамики частнонаучного знания» [Филиппова 2008: 4–5]. Как отмечает Э.А. Сорокина, семантическая емкость слова – «явление чрезвычайно подвижное, зависящее от экстралингвистических и интралингвистических факторов» [Сорокина 2007: 22]. Непременным условием научного прогресса является пополнением знаний об объекте, что ведет к изменению содержания и объема соответствующего понятия: изменение дефиниции термина происходит «в условиях эволюции понятия, становления его на разных этапах развития научных знаний»

[Даниленко 1977: 81]. В этом отношении многие сформировавшиеся терминосистемы являются открытыми новому знанию, т.е. объем и содержание их специальных понятий и соответствующих лексем подвержены изменениям.

Несмотря на условность характеристики устойчивости содержания термина, существуют признаки, позволяющие говорить о переходе связанного с ним специального понятия в относительно устойчивое состояние, что ведет к относительной статичности содержания термина. Согласно А.В. Лемову, «нахождение понятия в статическом состоянии означает, что его содержательные признаки в достаточной мере устоялись, по их поводу не наблюдается разнотений, дефиниция термина однозначна» [Лемов 2000: 34]. Определение представляет собой «наиболее быстрый и удобный вход в содержание понятия» [Герд 2011: 48]. Дефиниция позволяет раскрывать «целый пласт системных познавательных связей», которые понятие содержит «в свернутом виде» [Володина 1997: 12]. Поэтому одним из способов изучения динамики устойчивости содержания термина является **анализ дефиниций**. Сопоставление определений на разных временных этапах позволяет применить динамический подход, при котором «предметом изучения становится непосредственно процесс образования термина» [Алексеева 1998а: 54]. В динамическом терминоведении дефиниция рассматривается как поле формирования термина, а дефинитивность – как главное свойство термина «быть производным дефиниции» [Там же: 40].

Наблюдаются разные взгляды на соотношение термина и дефиниции. С одной стороны, дефиниция термина может приравниваться к обозначаемому им понятию: «в случае сопоставления термина с его определением термин „тавтология“ не только можно, но и нужно употреблять», поскольку «речь идет именно о том, чтобы выразить „то же самое“» [Ахманова, Тер-Мкrtичан 1976: 59]. С другой стороны, может признаваться несовпадение содержания понятия, соотносящегося с термином,

и его дефиниции: «определение отражает лишь основные существенные признаки научного понятия, которое в конечном счете всегда шире этого определения и поэтому никогда с ним не совпадет» [Герд 1976: 101]. Вне зависимости от того или иного подхода, дефиниция позволяет выявить сущностные черты понятия и сделать выводы о тенденциях развития его содержания.

Процесс изменения содержания терминов проявляется в сфере их функционирования, в которой определения могут иметь не только классическую родо-видовую форму, но и являться контекстуальным, т.е. представлять собой «отрезки связных текстов, излагающих теорию или концепцию» [Лейчик 2014: 171]. В качестве дополнительных средств дефинирования специального понятия могут выступать невербальные средства – рисунки, чертежи, схемы и др. [Культура 1996: 240]. Однако изучение только дефиниций терминов недостаточно для терминоведческого исследования. В.М. Лейчик подчеркивает, что «представляются неадекватными методы изучения терминов, основанные лишь на анализе дефиниций: эти методы показывают специфику не терминов, а понятий определенных областей знаний и (или) деятельности, и должны считаться логическими или логико-терминоведческими, а не собственно терминоведческими» [Лейчик 2014: 157]. Поэтому признак относительной устойчивости содержания необходимо рассматривать в совокупности с другими признаками совершенствования терминологии и ее перехода в терминосистему.

Таким образом, общесистемные признаки терминологий и терминосистем предполагают наличие обозначений всех необходимых понятий, которые имеют относительно устойчивое содержание в рамках научной концепции. Поскольку терминологии и терминосистемы являются динамическими системными образованиями, можно говорить о большей или меньшей степени развития их общесистемных признаков. Совершенствование общесистемных

признаков сопровождается лексико-семантическими преобразованиями терминологии и терминосистемы (процессами терминообразования, выхода терминов из употребления, изменения содержания лексем и др.).

### 1.5.2. Логико-лингвистический аспект

Процесс формирования терминологии и развития терминосистемы сопровождается совершенствованием их логико-лингвистических признаков структурированности, содержательно-языковой и формально-языковой связности, см. п. 1.4. Изменения **структурированности** терминологии и терминосистемы могут проявляться в преобразовании лежащей в их основе иерархической структуры. Под иерархией понимается «расположение частей или элементов целого в определенном порядке от высшего к низшему» [Кияк 1989: 100], при этом термины группируются не в вольном порядке, а исходя из систематики данной области [Реформатский 1967: 123].

Наличие у терминосистемы определенной структуры возможно благодаря **содержательно-языковой связности**, т.е. способности понятий формировать между собой определенные связи. Отношения между понятиями, «обуславливающие системность терминологии, принято делить на логические и онтологические» [Шелов 2003: 91]. Среди **логических** отношений Г. Фельбер с опорой на классификацию Е. Вюстера выделяет родо-видовые отношения (subordination), отношения пересечения (intersection), координации (co-ordination), диагональные отношения (diagonal relationship), к **онтологическим** он относит партитивные отношения (partitive), отношения смежности (relationships of succession) и др. [Felber 1984: 120–121]. Предметные связи между понятиями также могут формироваться на основе семантической смежности (синонимии), контрапности понятий (антонимии) и последовательного возрастания или сокращения их признаков (градации) [Лейчик 2014: 109–110]. Связи между понятиями могут меняться в процессе формирования терминологии и развития терминосистемы. (Онто-)логические

отношения между понятиями проявляются в **формально-языковой связности** терминосистем [Там же: 121], которая предполагает две основных тенденций: 1) образование «**терминологических парадигм**» как регулярных рядов одноструктурных терминов, обозначающих схожие понятия [Там же: 122], и 2) наличие **словообразовательных гнезд** на основе тождества корневой морфемы [Кутина 1970: 91].

Структурное подобие терминов признается важным для терминосистем: «появление новых слов по аналогии повышает регулярность моделей деривации и в целом способствует системной упорядоченности лексико-семантических процессов в языковой системе и ее частных подсистемах» [Сложеникина 2018: 161]. Наличие системообразующих связей позволяет квалифицировать лексику как сложную единую систему [Там же: 9]. Создание гнезд составных терминов с одним опорным термином признается одной из особенностей терминообразования, в процессе формирования терминологии и развития терминосистемы данные гнезда могут меняться, например, расширяться или сужаться. При этом требование полного изоморфизма терминосистемы и обозначаемых ей понятий не является обязательным, поскольку, во-первых, для понятия может быть еще не найден термин или для (гипотетического) термина – понятие, во-вторых, за счет вариантов, дублетов и эквивалентов терминосистема обычно является более богатой, чем система понятий [Сложеникина 2018: 109].

Однокоренные наименования, связанные общей производящей основой, могут принадлежать различным частям речи, например «глагол – отглагольное имя действия – прилагательное – имя лица» [Даниленко 1977: 114]. В отношении **частеречной принадлежности** термина наблюдается признание лидирующих позиций за терминами в форме имен существительных и субстантивных словосочетаний [Авербух 2006: 135–136; Гринев-Гриневич 2008: 29; Даниленко 1977: 16; Кияк 1989: 46; Куликова, Салмина 2002: 26; Хаютин 1971: 53; Яфаров 2018: 166]. Это связано с тем, что номинативные термины являются носителями наиболее значительных

содержаний при познании действительности [Даниленко 1977: 40]. Однако «тезис о том, что термин – это всегда либо существительное, либо субстантивное словосочетание, вряд ли может быть принят для установления языковой специфики термина» [Шелов 2003: 20–21]. Субстантивные термины, как правило, принадлежат сфере фиксации [Лемов 2000: 38–39], в то время как в сфере функционирования термины могут быть представлены и другими частями речи [Даниленко 1977: 37; Куликова, Салмина 2002: 26; Лемов 2000: 38; Хаютин 1971: 52–53]. Помимо существительных, к грамматическому фонду терминологии относятся прилагательные, наречия, глаголы, причастия [Лейчик 2014: 125]. Однако, как отмечает К.Я. Авербух, только существительное и глагол могут функционировать в текстах самостоятельно или в качестве главного слова терминологических словосочетаний [Авербух 2006: 137]. В.П. Даниленко считает, что термины-глаголы необходимо рассматривать на фоне всей системы терминов [Даниленко 1977: 41]. То же самое можно сказать в отношении терминов, представленных прилагательными и наречиями: «вне синтаксической и парадигматической связи с именем существительным несубстантивный терминоэлемент теряет свою терминологическую самостоятельность» [Лемов 2000: 39].

Изменения, затрагивающие терминологию в процессе преобразования в терминосистему, касаются не только ее структурированности, содержательно-языковой и формально-языковой связности, но и формально-языковых характеристик, относящихся к **внешней форме** терминов. О нахождении формы термина в нестабильном состоянии может говорить факт варьирования и синонимии [Лемов 2000: 34]. Существуют различные взгляды на соотношение терминов «вариативность», «вариантность» и «синонимия», обзор которых представлен в [Яфаров 2016]. Вслед за Р.Х. Яфаровым, мы понимаем под **вариативностью** «общее свойство языковых единиц, объединяющее **вариантность** и **синонимию** терминов» [Там же: 183]. В качестве вариантов

мы рассматриваем «незначительные формальные модификации лингвистических единиц без изменения их основного значения» [Разводовская 2019: 86].

Влияние терминологической вариативности на развитость у терминологии или терминосистемы формально-языковых характеристик по-разному оценивается в терминоведении. Синонимические отношения могут рассматриваться отрицательно как отношения, которые «резко нарушают закон всякой организованной терминологии: одно понятие – один знак» [Кутина 1970: 87]. С другой стороны, отмечается, что синонимия отсутствует лишь у «идеальных», но не у «реальных» терминов [Хаютин 1971: 49]. И.С. Куликова и Д.В. Салмина расценивают обилие вариантов как недостаточную упорядоченность терминологии [Куликова, Салмина 2002: 38]. Я.В. Разводовская, напротив, придерживается мнения о том, что варианты характерны не только для терминологий, но и для терминосистем [Разводовская 2019: 86].

Наличие более или менее выраженной вариативности может рассматриваться как критерий, позволяющий ограничить терминосистему с более совершенными формально-языковыми характеристиками от менее развитой терминологии. Однако исследование должно сопровождаться учетом специфики профессионального знания в той или иной области. Гуманитарные отрасли знания, к которым относится лингводидактика в целом и языковое тестирование в частности, характеризуются ориентацией на мировоззренческие и культурно-исторические предпосылки различных текстов [Микешина 2005: 393]. Данная особенность влияет на понятийно-терминологический аппарат гуманитарных наук, который является, по мнению А.Д. Хаютина, менее упорядоченным по сравнению с точными науками [Хаютин 1971: 82–83]. Помимо этого, В.М. Лейчик отмечает, что формальная схожесть присутствует не только у элементов терминосистемы, но и у терминологии [Лейчик 2014: 116]. Поэтому формально-языковой критерий не является

основным для разграничения терминологии и терминосистемы, их разная системность может проявляться в содержании специальных лексем.

Изучение процесса формирования терминологии и развития терминосистемы в динамическом ключе возможно благодаря рассмотрению их логико-лингвистических признаков структурированности, содержательно-языковой и формально-языковой связности, а также вариативности. Данные признаки могут быть развиты у терминологий и терминосистем в разной степени. Процесс их совершенствования может сопровождаться изменениями иерархической структуры терминологии или терминосистемы, перестройкой отношений между понятиями, преобразованиями терминологических гнезд и парадигм, наличием более или менее выраженной вариативности. При анализе лингводидактических терминов и их совокупностей необходимо исходить из первоочередности содержательно-понятийных аспектов в сравнении с формально-языковыми, что обусловлено спецификой терминов гуманитарных наук.

## **Выводы по Главе 1**

Термин является основным инструментом репрезентации научного знания, обозначающим специальное понятие определенной предметной области. Сложная структура научного знания, направленного на фундаментальные теоретические или прикладные эмпирические аспекты, ведет к наличию разных видов понятий, различающихся по объему (общих, единичных) и характеру содержания (абстрактных, конкретных).

Отсутствие в терминоведении единой классификации специальных лексем, обозначающих все виды данных понятий, свидетельствует о необходимости исследований в этом направлении. Предложенная классификация включает научные термины, предметные термины, метаномены и номены, связанные с различными видами терминологий и терминосистем: фундаментальных, промежуточных и прикладных. Границы между ними являются неустойчивыми, выявление видов специальных лексем возможно исходя из функций, которые они выполняют по отношению к тому или иному виду знания и системе в целом. Разновидности специальных лексем зависят от специфики профессионального знания, которая в сфере НСЛТ заключается в междисциплинарности и ориентации на теоретико-практические задачи.

Понятийно-терминологический аппарат НСЛТ складывается неразрывно от лингводидактической специальной лексики. Исследования лингводидактических терминов и понятий проходят в трех основных направлениях: системно-дискурсивном, лексикографическом и лингводидактическом. Они направлены на изучение широкого спектра теоретических и прикладных проблем, касающихся определения особенностей лингводидактического термина на разных языковых уровнях, изучения функциональных характеристик лингводидактического дискурса, разработки лексикографических источников и др.

Согласно рассмотренным мнениям ученых, специфика лингводидактических терминов как разновидности терминов гуманитарных наук заключается в отсутствии содержательной и формальной строгости, что проявляется в междисциплинарности, социокультурной обусловленности, наличии разных видов синонимии и полисемии, большого количества консубстанциональных слов. Данные особенности связаны со спецификой гуманитарного знания, поэтому отклонения от терминологических рекомендаций не служат поводом для признания лингводидактических терминов несформированными единицами.

Специфика лингводидактических терминов влияет на разграничение терминологии и терминосистемы лингводидактики, которые признаются системными образованиями, различающимися своей упорядоченностью. Упорядоченность может рассматриваться в качестве статичного свойства совокупности специальной лексики быть объектом, усовершенствованным при помощи сознательного вмешательства ученых. С динамической точки зрения, принятой в исследовании за основу, развитие признака упорядоченности представляет собой постепенный процесс перехода терминологии в терминосистему, сопровождающийся совершенствованием ее системных признаков на фоне эволюции предметной области. При этом терминология лингводидактики рассматривается как совокупность специальных лексем, отражающая систему понятий предметной области на этапе ее формирования, имеющих неустойчивое содержание. Терминосистема лингводидактики понимается как совокупность специальных лексем, служащая инструментом репрезентации системы относительно устоявшихся понятий предметной области на высоком уровне ее развития, что отражается в наличии в научном сообществе единой концепции. Границы между терминологией и терминосистемой являются условными, что связано с динамическим характером научного знания.

Исследование процесса перехода терминологии в состояние терминосистемы включает изучение изменений, происходящих в специальной

лексике. Комплексный анализ преобразования терминологии в терминосистему связан с изучением их общесистемных и логико-лингвистических характеристик. Основными общесистемными признаками являются целостность (наличие необходимых наименований для специальных понятий) и относительная устойчивость содержания ключевых терминов. Выявление целостности терминологии или терминосистемы возможно исходя из полноты ее лексического состава, изменения которого сопровождаются процессами терминообразования, трансформацией сочетаемости терминов, увеличением или снижением их частотности и др. Относительная устойчивость содержания термина связана с относительной устойчивостью содержания обозначаемого им понятия, которая выражается в наличии установившихся в научном сообществе дефиниций, отражающих определенную теорию. Выявление содержательной устойчивости терминологии, позволяющей говорить о ее переходе в терминосистему, осложняется явлением амбисемии как свойством термина функционировать с разным объемом семантики в связи с поступательным развитием научного знания.

Логико-лингвистический аспект рассмотрения терминологии и терминосистемы относится к изучению их структурированности в виде иерархических структур, а также исследованию способов содержательно-языковой связности (видов логических и онтологических отношений между понятиями) и формально-языковой связности (рядов одноструктурных и однокоренных терминов). Помимо этого, необходим анализ явлений вариативности, к которым относятся синонимы и варианты как формальные модификации слов без изменения их значения.

## **Глава 2. Целостность и логико-лингвистические характеристики терминосистемы немецкого стандартизированного лингводидактического тестирования в динамике**

### **2.1. Принципы отбора практического материала**

Терминология и терминосистема НСЛТ представлены в многочисленных источниках. В.М. Лейчик делит тексты, содержащие термины, на «терминоиспользующие, терминофикссирующие и терминосоздающие» [Лейчик 2014: 147]. В области НСЛТ к терминосоздающим относятся статьи и монографии по тематике стандартизированного языкового тестирования, в качестве терминофикссирующих рассматриваются специальные словари [Едличко 2022: 122; Едличко, Мишнова 2019: 16]. Терминоиспользующими текстами являются устная речь профессионалов данной области, демоверсии различных экзаменов в Германии, Австрии и других немецкоговорящих странах и прочие источники. Однако рассмотрение всех этих текстов не представляется возможным в рамках исследования в динамическом аспекте. С одной стороны, это связано с отсутствием достаточного количества перечисленных материалов на этапе формирования терминологии – например, первый словарь терминов стандартизированного языкового тестирования, в т.ч. терминов на немецком языке, был опубликован только в 1998 г. [Multilingual glossary 1998]. С другой стороны, это объясняется необходимостью анализа однородного материала в рамках определенной концепции. Динамический анализ содержательных особенностей терминов в рамках одной концепции позволяет сделать определенные выводы о постепенном развитии их содержания и совершенствовании признака относительной устойчивости, говорящего о процессе перехода терминологии в состояние терминосистемы. Поэтому в качестве основных источников практического материала выбраны материалы, разработанные Гёте-Институтом. Решение в пользу концепции

Гёте-Института объясняется тем, что он является «одной из наиболее опытных организаций с точки зрения разработки и проведения языковых экзаменов» [Glaboniat, Perlmann-Balme, Studer 2023: 13]. Таким образом, формирование терминологии и развитие терминосистемы НСЛТ рассматривается в исследовании на материалах, созданных в рамках экзаменационной системы Гёте-Института, представляющей собой единую развивающуюся научную концепцию.

Практический материал включает 26 руководств (общим объемом 3899 стр.) с описанием целей и структуры экзаменов Гёте-Института, опубликованных с 1968 г. по 2023 г., см. Список практических источников. Отдельно необходимо обосновать решение в пользу выбора в качестве эмпирического материала руководств для экзаменаторов. Во-первых, руководства являются одним из основных инструментов хранения и передачи специального знания в области НСЛТ. Поскольку данные источники регулярно обновляются, в них отражаются актуальные тенденции развития знания на разных синхронных срезах. Например, руководства с описанием экзамена для начального уровня издавались в 1972 г. [Steger 1972], 1977 г. [Das Zertifikat Deutsch 1977], 1985 г. [Das Zertifikat Deutsch 1985], 1999 г. [Zertifikat Deutsch 1999], что позволяет проследить динамику развития отраженного в них знания. Во-вторых, подобно жанру «инструкция», руководства выполняют ряд коммуникативно-прагматических функций, в которых раскрываются разные виды знания (теоретического, эмпирического) в данной области: информативную, дескриптивную, прескриптивную [Антонова, Третьяк 2018: 12–13]. Информативная функция проявляется в наличии в руководствах общей научной информации, связанной с теоретической базой экзаменов, например методами их разработки. Данная информация одновременно является прескриптивной, поскольку изложенные положения носят характер обязательных для того или иного вида экзамена: например, соответствие современных стандартизованных экзаменов дескрипторам CEFR является предписанием

для всех экзаменов Гёте-Института. Дескриптивная функция руководств заключается в наличии описания конкретных характеристик экзаменов, например содержания их заданий. Соответственно, руководства включают информацию разных типов, что позволяет выявить способы вербализации разных видов знания.

Практический материал (26 руководств) организуется в данном диссертационном исследовании в виде корпуса. Под корпусом данных мы понимаем «сформированную по определенным правилам выборку данных из области реализации языковой системы, которая содержит феномены, подлежащие лингвистическому описанию» [Пахолкова 2012: 128]. Условием при составлении корпуса текстов является его соответствие критерию сбалансированности, под которым понимается «необходимо-достаточное и пропорциональное представление в корпусе различных текстов данной проблемной области или данного типа, т.е. способность отражать все свойства изучаемого подъязыка» [Моделирование 2019: 13]. Составленный в исследовании корпус практического материала содержит практически все существующие руководства с описанием экзаменов Гёте-Института со времени появления первых руководств до наиболее актуальных материалов. Корпус анализируется с использованием корпусного менеджера AntConc [AntConc URL]. Выбор данного инструмента связан с несколькими причинами: с одной стороны, он позволяет сформировать собственный корпус текстов. Это необходимо для настоящего исследования, поскольку анализируемые тексты не представлены в крупных корпусах немецкого языка. Как отмечает Л.В. Полубличенко, в современной корпусной лингвистике «идет процесс дробления и специализации текстовых массивов с целью создания мелких корпусов, описывающих реальное естественное состояние языка отдельной отрасли знаний» [Полубличенко 2019: 30]. С другой стороны, AntConc обладает широким функционалом, позволяющим оптимизировать терминоведческое исследование [Едличко, Мишнова 2025: 39].

Для изучения терминологии и терминосистемы в динамике практический материал классифицируется по синхронным срезам, которые устанавливаются на основе концептуального (ключевые концептуальные тенденции в ходе развития НСЛТ) и институционального критериев (ключевые документы в сфере НСЛТ). Подробнее стадии формирования области НСЛТ описаны в Приложении 1. Практический материал распределен нами по двум основным этапам: терминологии (1968–2000 гг., 2277 стр., или 433 634 токенов) и терминосистемы (2001–2023 гг., 1622 стр., или 379 348 токенов). С целью более детального анализа этап терминологии также делится на два синхронных среза: ранний срез (1968–1989 гг.) и переходный срез (1990–2000 гг.). Количество изучаемых специальных лексем составляет 636 ед. на раннем этапе терминологии, 920 ед. на переходном этапе терминологии и 1234 ед. на современном этапе терминосистемы.

Помимо руководств, являющихся основными источниками эмпирического материала, для комплексного динамического анализа терминологии и терминосистемы НСЛТ мы привлекаем 8 дополнительных источников общим объемом 2452 стр.: первый немецкоязычный словарь лингводидактики [Köhring, Beilharz 1973], немецкоязычные описания начальных уровней владения языком [Baldegger et al. 1981; Grundbaustein 1981], ранний учебник тестологии [Lienert 1969]. Для анализа современной терминосистемы НСЛТ также используются дополнительные источники: немецкоязычная версия CEFR [Gemeinsamer europäischer 2001; Gemeinsamer europäischer 2020], статьи из лингводидактических словарей [Hermes 2010], учебник тестологии [Moosbrugger 2008] и руководство ALTE для разработчиков языковых экзаменов [Handbuch zur Entwicklung 2012].

Таким образом, отобранный практический материал содержит 34 источника специальных лексем (26 руководств и 8 дополнительных источников) на разных синхронных срезах, что позволяет проследить процесс формирования терминологии и развития терминосистемы НСЛТ.

## 2.2. Виды специальных лексем

Единицы, входящие в терминологию и терминосистему НСЛТ, представлены разными видами специальных лексем: помимо терминов, лежащих в основе рассматриваемой области и делящихся на несколько разновидностей (п. 3.3), к ним относятся терминонимы, метаномены и номены. Стилистически маркированные разновидности специальных лексем в практическом материале не обнаружены. Это связано с тем, что данные лексемы (профессионализмы, профессиональные жаргонизмы и др.) обычно являются единицами устной профессиональной речи [Фельде 2001: 47], что объясняет их нерепрезентативность в руководствах, ориентированных на нормы письменной научной речи.

Среди **терминонимов** наиболее распространенными являются **эргонимы**. С одной стороны, эргонимы обозначают названия экзаменов, например *Zentrale Mittelstufenprüfung (ZMP)*, *Zertifikat Deutsch als Fremdsprache (ZDaF)*, *Zertifikat Deutsch für den Beruf (ZDfB)*, *Grundbaustein (GBS)*, *Prüfung Wirtschaftsdeutsch international (PWD)*, *Kleines Deutsches Sprachdiplom (KDS)*, *Goethe-Zertifikat B1*, *Start Deutsch-z*, *Deutsch-Test für Zuwanderer (dtz)* и др. С другой стороны, эргонимы соотносятся с наименованиями организаций, участвующих в разработке языковых экзаменов, и документов в данной области: *Goethe-Institut (GI)*, *Deutscher Volkshochschulverband (DVV)*, *die Internationale Zertifikatskonferenz (IZK)*, *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)*, *Association of Language Testers in Europe (ALTE)*, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (GER)*, *Kontaktschwelle, The Threshold Level*.

Другая разновидность онимов – **эпонимы** – почти не встречаются в терминологии и терминосистеме НСЛТ. Это можно объяснить спецификой области стандартизированного языкового тестирования, для которой не характерно название научных открытий именами конкретных ученых. Найденные примеры эпонимов соотносятся с понятиями тестологии.

Например, эпоним *Cronbach-Alpha-Wert* (коэффициент внутренней согласованности) носит имя своего разработчика – американского психолога Ли Кронбаха [Shavelson 2002: 37]. Эпоним *Rasch-Analyse* (анализ Раша) назван в честь разработавшего его датского специалиста по психометрике Георга Раша [Dictionary of language 1999: 160].

Значительное место в терминологии и терминосистеме НСЛТ занимает **номенклатура**, поскольку для детального описания содержания (разновидностей текстов, тем и др.) и формата экзамена (конкретного наполнения его частей и заданий) разработчикам необходимо обращаться к единичным понятиям НСЛТ. Граница между терминами и номенами в терминологии и терминосистеме НСЛТ проводится исходя из их функции на фоне всей системы: «основное отличие номенов от других типов специальной лексики следует искать в понятийной и функциональной сферах» [Фельде 2001: 38], при этом номены выполняют функцию маркировки «отдельных объектов и единичных понятий» [Гринев-Гриневич 2008: 39]. Инструментом структуризации и иерархизации номенклатуры являются **метаномены**, под которыми мы понимаем родовые единицы, служащие для обобщения ряда объединенных по тематике номенов. Метаномены являются промежуточным звеном между термином и многочисленными номенами. Во многих случаях метаномены и номены выделяются при помощи метаграфематических средств (в понимании, представленном в [Баранов, Паршин 2018: 8–10]). К таким средствам относятся рубрикация и нумерация текста, модификации шрифта, использование подчеркивающих и отчеркивающих линий и др. Метаграфематические средства сигнализируют о наличии иерархии, выстраиваемой от более общих к более единичным понятиям, в связи с чем специальные лексемы часто располагаются в виде списка, в вершине которого находится термин, далее следует номенклатура. В следующем примере, взятом из экзамена ZDaF, понятие тем (*Themen*) в экзамене ZDaF 1977 г. развертывается следующим образом:

## (1) ***Katalog B / Themen***

Der Katalog B gibt einen Überblick über die möglichen Inhalte von Zertifikatskursen.

### ***1. Person***

*1.1 Name, Adresse, Familienstand, Geschlecht*

*1.2 Geburtstag, Alter, Geburtsort*

*1.3 Nationalität, Sprache*

*1.4 Aussehen*

*1.5 Interessen, Neigungen* (Das Zertifikat Deutsch 1977: 553).

Выделение термина (*Themen*) происходит при помощи полужирного шрифта, метаномен *Person* отделяется с помощью полужирного шрифта и цифры 1, номены обозначаются при помощи более детальной нумерации (*1.1 Name ...*, *1.2 Geburtstag* и т.д.).

Использование метаграфематических средств характерно также для современных руководств Гёте-Института. Например, в версии экзамена Deutsch-Test für Zuwanderer 2009 г. номенклатура, выстраиваясь вокруг речевых действий, выглядит следующим образом:

## (2) ***8.2. SPRACHHANDLUNGEN***

*Diese Liste enthält sprachliche Mittel, die es Teilnehmenden ermöglichen, in der schriftlichen und mündlichen Kommunikation ihre kommunikativen Ziele und Intentionen produktiv zu realisieren (...).*

### ***Informationsaustausch***

- *etwas benennen und um Definition bitten*
- *jemanden zum Beschreiben auffordern und etwas beschreiben*
- *um Erklärung bitten und etwas erklären*
- *nach Ereignissen fragen und Vergangenes berichten*

(Perlmann-Balme et al. 2009: 89).

Лексема *Sprachhandlungen* маркируется в качестве термина при помощи полужирного выделения, написания термина заглавными буквами и использования цифрового указателя 8.2. Термин также сопровождается

дефиницией речевых действий в контексте экзамена Deutsch-Test für Zuwanderer. Метаномен *Informationsaustausch* отделяется при помощи полужирного и курсивного выделения, а номены перечисляются путем курсивной модификации шрифта и знаков рубрикации. Примечательно, что номены представлены не существительными, а глагольными словосочетаниями, что является характерным для НСЛТ в связи с необходимостью наименования не только предметов, но и процессов.

Как отмечает Э.Б. Фигон, центральными единицами среди специальных лексем являются научные и технические термины, в то время как номены находятся на периферии [Фигон 1974: 132]. Поскольку номены обозначают единичные понятия, их точное количество в терминологии и терминосистеме НСЛТ не поддается подсчету. В этой связи подсчет количества анализируемых в исследовании лексем осуществлялся без учета метаноменов и номенов, которые составляют периферийную часть терминологии и терминосистемы НСЛТ.

Таким образом, основными видами специальных лексем, входящих в терминологию и терминосистему НСЛТ, являются термины, терминонимы, метаномены и номены. Наличие данных разновидностей обусловлено спецификой знания в области НСЛТ, а также анализируемым эмпирическим материалом – руководствами для экзаменаторов, ориентированными на нормы письменной научной речи.

### **2.3. Развитие целостности и связности терминосистемы**

При формировании терминологии и развитии терминосистемы НСЛТ наблюдаются изменения в их лексическом составе, которые ведут к совершенствованию признака **целостности** (п. 1.4). Изменения в лексическом составе являются отражением трансформаций, проходящих в логико-понятийной сфере, поскольку понятие существует в форме слова, а слово обозначает понятие. Поэтому развитие целостности терминологии

и терминосистемы неразрывно связано с совершенствованием их **содержательно-языковой связности**, т.е. родо-видовых и других отношений между понятиями. Содержательно-языковая связность является логической характеристикой и проявляется в **формально-языковой связности**: с одной стороны, в образовании терминологических гнезд, с другой стороны – терминологических парадигм (п. 2.4.1).

Динамика развития целостности и связности терминологии и терминосистемы НСЛТ изучается в настоящем исследовании при помощи сопоставления их лексического наполнения на трех синхронных срезах, связанных с тремя основными этапами развития области НСЛТ (см. Приложение 1). При исследовании определенного терминологического среза необходимо установить, «что данной системой унаследовано от более раннего состояния, что возникло в ней самой и что изменилось впоследствии» [Мечковская 1975: 200–201].

Выявление лексических изменений происходит при помощи деления лексического состава терминологии и терминосистемы на тематические группы и их дальнейшего сопоставления. Данные группы выделяются на основе принадлежности понятий, обозначаемых лексемами, к схожим тематическим областям НСЛТ. Анализ практического материала позволяет говорить о наличии семи тематических групп, присутствующих на всех синхронных срезах: 1) участники экзаменов; 2) виды экзаменов; 3) разработка и проведение экзаменов; 4) цель экзаменов и ее компоненты; 5) содержание экзаменов; 6) формат экзаменов; 7) оценивание экзаменов. Лексемы, входящие в данные группы, соотносятся с основными аспектами области НСЛТ: кто участвует в экзамене? Каковы характеристики экзамена с точки зрения его разновидности? Каким образом экзамен разрабатывается и проводится? В чем состоит цель экзамена с точки зрения тестирования знаний, компетенций, умений, видов речевой деятельности (ВРД)? Что включает экзамен с точки зрения конкретного содержания (текстов, лексических минимумов, грамматики и др.)? Каким образом выстроен экзамен

с точки зрения его разделов и форматов заданий? Как осуществляется оценивание? Лексический состав терминологии и терминосистемы НСЛТ отражен в таблице (Приложение 2), содержащей информацию о представленности тематических групп специальных лексем (кроме метаноменов и номенов) на разных синхронных срезах с указанием частотности употребления каждого слова [Глинская 2009: 127].

В процессе совершенствования целостности и связности терминологии, в дальнейшем терминосистемы НСЛТ наблюдается увеличение их лексического состава, сопровождающееся изменениями количественных и частотных характеристик лексем. При анализе терминов НСЛТ необходимо учитывать их тесную взаимосвязь с терминами смежных наук (лингводидактики, тестологии), формирующими терминологию и терминосистему НСЛТ.

### **2.3.1. Расширение терминологических гнезд**

Одной из ведущих тенденций развития целостности и связности терминологии и терминосистемы НСЛТ является расширение **терминологических гнезд** – совокупностей терминов на основе тождества корневых морфем [Лейчик 2014: 122]. Ветвление терминологических гнезд наблюдается в большинстве тематических групп на разных синхронных срезах и происходит на основе однословных лексем, встречающихся уже на раннем синхронном срезе (1960-е–1980-е гг.). Иными словами, многие однословные лексемы, использующиеся на раннем этапе терминологии, встречаются на дальнейших синхронных срезах, при этом образуя терминологические гнезда с новыми сложными терминами, терминологическими словосочетаниями, сокращениями. Данный процесс отражает развитие различных типов отношений между понятиями (родо-видовых, партитивных, градации).

Наблюдается зависимость объема гнезд от важности обозначаемых ими понятий: чем более ключевым является понятие, выражаемое однословным термином, тем больше терминов образуется на его основе. Это можно объяснить законом семантической концентрации: «термины и другие специальные наименования группируются вокруг так называемых ядерных, базовых терминов, обычно обозначающих родовое понятие и несущих интегральную сему» [Борхвальдт 2000: 205]. Например, гнездо на основе термина *Prüfung*, именующего одно из ключевых понятий НСЛТ, включает 29 элементов (5 % от всех терминов) на раннем этапе терминологии, 64 элемента (7 %) на переходном этапе терминологии и 102 элемента в терминосистеме (8 %). Напротив, гнездо на основе термина *verständlich*, характеризующего речь тестируемых, состоит из 2 элементов (0,003 %) на раннем, 5 элементов (0,005 %) на переходном и 14 элементов (0,11 %) на современном этапах. Поэтому можно говорить, что понятие, обозначаемое термином *verständlich*, является менее центральным по сравнению с понятием, обозначаемым термином *Prüfung*.

Рассмотрим наиболее объемные терминологические гнезда, соотносящиеся с тематическими группами «Участники экзаменов», «Виды экзаменов», «Цель экзаменов и ее компоненты», «Содержание экзаменов» и «Оценивание экзаменов». В тематической группе **«Субъекты экзаменов»** на раннем этапе терминологии существуют два терминологических гнезда: *Teilnehmer* ‘участник’ – *Prüfungsteilnehmer* и *Kandidat* ‘кандидат’ – *Prüfungskandidat*. Также встречаются однословные термины *Lernende* ‘обучающийся, обучающаяся’, *Bewerber* ‘кандидат’ и *Prüfling* ‘экзаменуемый’, которые не образуют собственных гнезд. На переходном этапе терминологии гнезда на основе терминов *Teilnehmer* и *Kandidat* включают по четыре термина: *Teilnehmer* – *Teilnehmerin* – *Prüfungsteilnehmer* – *Teilnehmende*; *Kandidat* – *Kandidatin* – *Prüfungskandidat*; гнездо на основе термина *Bewerber* состоит из лексем *Bewerberin*, *Prüfungsbewerber*. Можно видеть, что пополнение гнезд происходит при помощи прибавления суффикса

*-in* для именования лиц женского пола (*Teilnehmerin*, *Kandidatin*, *Bewerberin*). Новые термины также образуются на основе субстантивированных причастий для обозначений участников не только мужского пола (*Teilnehmende*), что можно объяснить тенденциями к гендерно-корректному употреблению. В некоторых руководствах отсутствие гендерно-нейтральных форм специально оговаривается, например:

- (3) *Aus Gründen der Platzökonomie wird in diesem Text nur die männliche Form verwendet. Selbstverständlich gilt das Gesagte auch für Korrektorinnen, Prüferinnen, Kandidatinnen usw.* (Kleines Deutsches 1998: 2).

В современной терминосистеме гнездо на основе термина *Teilnehmer* продолжает расширяться за счет использования терминоэлементов *Prüfungs-* и *Test-*, а также создания аббревиатур, и включает двадцать лексем. При этом отмечается тенденция к большей распространенности субстантивированных причастий: *Prüfungsteilnehmende* (690 ед.) – *Teilnehmende* (673 ед.) – *TN* (217 ед.) – *Teilnehmer* (93 ед.) – *PTN* (49 ед.) – *Prüfungsteilnehmer* (31 ед.) – *Teilnehmerin* (25 ед.) – *Prüfungsteilnehmerin* (7 ед.) – *Testteilnehmende* (2 ед.) – *Testteilnehmer* (1 ед.). Терминологические гнезда на основе других лексем менее развиты. Это можно объяснить меньшим деривационным потенциалом входящих в них терминов, например с точки зрения образования субстантивированных причастий: *Kandidat* (95 ед.) – *Kandidatin* (6 ед.) – *Prüfungskandidat* (1 ед.); *Bewerber* (6 ед.) – *Prüfungsbewerber* (7 ед.).

Среди обозначений экзаменаторов также прослеживается расширение тематической группы за счет увеличения продуктивности субстантивированных причастий, суффикса *-in*, а также образования сокращений. Например, наблюдается развитие терминологического гнезда *Prüfer* ‘экзаменатор’ – *Fachprüfer* (ранний этап), *Prüfer* – *Prüferin* – *Prüfende* (переходный этап), *Prüfer* – *Prüferin* – *Prüfende* – *P* (современный этап). Отметим, что в терминосистеме закрепляется тенденция к более частотному использованию партиципных существительных: если на переходном этапе

термины *Prüfer* и *Prüfende* употребляются 47 раз и 12 раз соответственно, то на современном этапе термины *Prüfer* и *Prüfende* используются 181 раз и 327 раз соответственно.

Тематическая группа «**Виды экзаменов**» расширяется за счет увеличения наименований видов экзаменов на основе термина *Prüfung* ‘экзамен’, что отражает развитие **родо-видовых отношений**. На раннем этапе терминологическое гнездо состоит из лексемы *Prüfung* и восьми терминов, характеризующих экзамен **по целевой установке** (*Wiederholungsprüfung*, *Zertifikatsprüfung*, *standardisierte Prüfung*), **по форме проведения** (*mündliche Prüfung*, *schriftliche Prüfung*), **по количеству участников** (*Gruppenprüfung*, *Einzelprüfung*) и **уровню** (*Grundstufenprüfung*). На переходном этапе гнездо расширяется (18 терминов) за счет включения новых обозначений, например *Paarprüfung*, *Prüfung Wirtschaftsdeutsch international*. В терминосистеме терминологическое гнездо включает 32 наименования, появляются новые обозначения экзаменов **по целевой группе** (*Jugendprüfung*, *Erwachsenenprüfung*, *Behindertenprüfung*), увеличивается количество обозначений экзаменов **по форме проведения** (*digitale Prüfung*, *Papier-und-Stift-Prüfung*), **по уровню** (*A2-Prüfung*, *B2-Prüfung*, *Fit in Deutsch-1-Prüfung*), появляются **наименования новых экзаменов** (*Start-Prüfung*, *Fit-in-Deutsch-1-Prüfung*).

Отмечается активное развитие тематической группы «**Цель экзаменов и ее компоненты**», включающей обозначения компонентов, необходимых для прохождения экзамена (**уровней владения ИЯ, компетенций, знаний, умений**). Например, на раннем этапе гнезда, связанные с обозначениями уровней владения ИЯ, состоят из терминов *Stufe* ‘ступень’ (*Elementarstufe*, *elementare Stufe*, *Grundstufe*) и *Niveau* ‘уровень’ с одним производным термином – *Zertifikatsniveau*. На переходном этапе гнездо *Stufe* включает 11 наименований, появляются термины *ALTE Stufe 1*, *ALTE Stufe 2* и др., обозначающие новые объекты – уровни владения языком по шкале Европейской ассоциации языкового тестирования (ALTE). На базе термина

*Niveau* образуются три обозначения: *Sprachniveau*, *sprachliches Niveau*, *Zertifikatsniveau*. В современной терминосистеме гнезда *Stufe* (20 ед.) и *Niveau* (20 ед.) пополняются обозначениями уровней владения ИЯ согласно CEFR: *Niveau A2 – A1-Niveau*, *Niveau B2, B1-Stufe* и др.

Другой пример связан с лексемой *Kompetenz* ‘компетенция’. Она фигурирует в руководстве 1972 г., однако используется всего один раз в кавычках, которые могут свидетельствовать об инородности специальной лексики [Культура 1996: 268]:

- (4) *Die Rolle dessen, der praktische und Verständigungsfragen stellt, (...) haben wir auf dieser elementaren Stufe als die Rolle angesehen, die zum Erwerb von „Kompetenz“ in aktuellen deutschsprachigen Lebens- und Sprechsituationen führen soll* (Steger 1972: 13).

В последующих руководствах раннего этапа лексема *Kompetenz* также встречается редко (2 ед.). Активное развитие терминологического гнезда на основе лексемы *Kompetenz* можно фиксировать на переходном этапе. Помимо однословной лексемы *Kompetenz*, появляются 20 композитов и словосочетаний, обозначающих **виды компетенций**: лингвистические (*phonetische Kompetenz*, *sprachstrukturelle Kompetenz*, *morphosyntaktische Kompetenz*, *textgrammatische Kompetenz*), социокультурные (*soziokulturelle Kompetenz*), профессиональные (*Fachkompetenz*) и др. В терминосистеме наблюдается дальнейшее расширение гнезда терминов, используется 28 композитов и словосочетаний, в т.ч. обозначающих **понятия, связанные с CEFR**: *Interaktionskompetenz*, *plurikulturelle Kompetenz*, *Kompetenzskala*.

Тематическая группа «Цель экзаменов и ее компоненты» также расширяется на основе гнезд, соотносящихся с обозначениями **знаний и умений**. В текстах ранних руководств лексема *Wissen* ‘знания’ используется как однословный термин. На переходном этапе увеличивается количество терминов, образованных на основе лексемы *Wissen*, терминологическое гнездо включает семь терминов: *Wissen*, *sprachliches Wissen*, *Vorwissen*, *strukturelles Wissen*, *Fachwissen*, *fachliches Wissen*, *fachspezifisches Wissen*. Развитие

терминосистемы ведет к увеличению гнезда *Wissen* (21 термин). В терминосистеме появляются обозначения таких **разновидностей знаний**, как социолингвистические (*soziolinguistisches Wissen*), прагматические (*pragmatisches Wissen*) и др.

В процессе формирования терминологии и развития терминосистемы НСЛТ также прослеживается рост гнезда на основе лексемы *Fertigkeit* ‘умение’. Вначале терминологическое гнездо состоит из 14 наименований, связанных с **разновидностями умений**: *Fertigkeit, sprachliche Fertigkeit, Fertigkeitsbereich, Grundfertigkeit Leseverständnis, Fertigkeitsniveau Leseverständnis, Sprechfertigkeit* и др. На переходном этапе гнездо также включает 14 обозначений, некоторые ранние наименования заменяются новыми: *rezeptive Fertigkeit, produktive Fertigkeit, kommunikative Fertigkeit*. В терминосистеме терминологическое гнездо составляет 25 терминов, некоторые из которых, например *interaktive Fertigkeit*, не встречаются ранее.

Схожие процессы проходят в других тематических группах. В группе «**Содержание экзаменов**», связанной с конкретными материалами, использующимиися в экзаменах, особо активно расширяется терминологическое гнездо *Text* ‘текст’. На раннем этапе оно включает 23 обозначения **частей текстов** (*Textausschnitt*), **видов текстов по жанрам** (*wissenschaftlicher Text, alltagssprachlicher Text*), **форме** (*Hörtext, geschriebener Text*), **степени аутентичности** (*authentischer Text*). На переходном этапе обнаружено 45 терминов, появляются новые обозначения для **степени аутентичности** текстов (*semi-authentischer Text*), расширяется классификация **жанров текстов** (*Werbetext, Medientext*). В терминосистеме насчитано 53 термина, например *nahauthentischer Text, multilogischer Text, Inputtext* и др.

Тематическая группа «**Формат экзаменов**» пополняется за счет гнезда на основе термина *Aufgabe* ‘задание’: на раннем этапе туда входят 13 терминов, на переходном – 19 терминов, на современном этапе – 29 терминов. Ряд терминов, обозначающих наиболее ранние понятия НСЛТ, фиксируются на всех синхронных срезах, например

*Prüfungsaufgabe, Testaufgabe, Mehrfachwahl-Aufgabe, Aufgabenstellung, Aufgabenblatt.* Другие термины связаны с более современными понятиями и характерны только для переходного или современного этапов, например обозначения заданий по отношению к продуктивным или рецептивным ВРД: *Höraufgabe, Leseaufgabe, Schreibaufgabe, produktive Aufgabe, rezeptive Aufgabe*.

Тематическая группа «**Оценивание экзаменов**» состоит из терминов, соотносящихся с **видами, компонентами и критериями оценивания**. Терминологическое гнездо *Bewertung* ‘оценение’ включает на раннем и переходном этапах шесть обозначений: *Bewertung, Gesamtbewertung, Bewertungskriterium, bewerten* и др. В терминосистеме наблюдается расширение гнезда (19 терминов), в которое добавляются наименования **по количеству проверок** (*Doppelbewertung, Drittbewertung*), **способу оценивания** (*digitale Bewertung*) и др. Расширяется гнездо *Fehler* ‘ошибка’, что можно объяснить необходимостью в наименованиях разных видов ошибок для более объективного оценивания [Мишнова 2023: 182]. На раннем этапе в него входят 13 терминов, на переходном этапе – 38 лексем, в терминосистеме – 43 термина. Современная терминосистема имеет разветвленное гнездо обозначений ошибок по их **количеству** (*zahlreiche Fehler, vereinzelte Fehlgriffe*), а также другим аспектам – ошибки в **формулировке и выборе слов** (*Wortschatzfehler, Formulierungsfehler, lexikalische Fehlgriffe*), **грамматике** (*Fehler in Syntax, grammatische Fehler, Konstruktionsfehler*), **орфографии** (*Fehler in der Rechtschreibung, Orthografiefehler*), **фонетике** (*Aussprachefehler, hörbare Fehler*).

Поскольку в процессе оценивания большое значение имеет ряд характеристик речи (ее понятность, правильность и др.), расширение терминологических гнезд можно отметить по отношению к прилагательным и наречиям. Например, термин *angemessen* ‘соподобленный’ образует сложные термины и словосочетания: на раннем этапе обнаружено семь терминов (*sprachlich angemessen, situativ angemessen, einer Situation angemessen*),

на переходном этапе – десять терминов (*ansatzweise angemessen, weitgehend angemessen, sprachlich angemessen, intentionsangemessen*), в терминосистеме – 17 терминов (*soziolinguistisch angemessen, soziokulturell angemessen*). Одной из логико-понятийных причин расширения терминологических гнезд, связанных с характеристиками речи, является развитие **отношения градации** между соответствующими понятиями. Отношение градации позволяет последовательно отражать возрастание или сокращение определенного признака объектов [Лейчик 2014: 110]. Особенno активным данное отношение является среди элементов тематической группы «Оценивание экзаменов», поскольку система оценивания должна учитывать различную степень проявления тех или иных характеристик речи, степени выполнения заданий. Отношение градации между понятиями, связанными с оцениванием, является динамическим в течение формирования терминологии и развития терминосистемы НСЛТ. На этапе формирования терминологии градация понятий и терминов, указывающих на количество ошибок, выглядит следующим образом: *keine Fehler* (отсутствие ошибок) – *wenige Fehler* (небольшое количество ошибок) – *viele Fehler* (большое количество ошибок). Однако по мере формирования терминологии данная градация расширяется и в современной терминосистеме выглядит следующим образом: *keine Fehler* (отсутствие ошибок) – *vereinzelte Fehler* (очень небольшое количество ошибок) – *wenige Fehler, einige Fehler* (небольшое количество ошибок) – *viele Fehler, häufige Fehler* (большое количество ошибок) – *zahlreiche Fehler, große Fehlerzahl* (очень большое количество ошибок).

Подобное развитие проходят другие термины, обозначающие характеристики речи, необходимые для оценивания. Если на раннем этапе формирования терминологии степень понятности (разборчивости) высказывания ограничивается градацией *verständlich* (разборчивое) – *unverständlich*, *nicht verständlich* (неразборчивое), то в современной терминосистеме НСЛТ данная градация является расширенной: *verständlich*

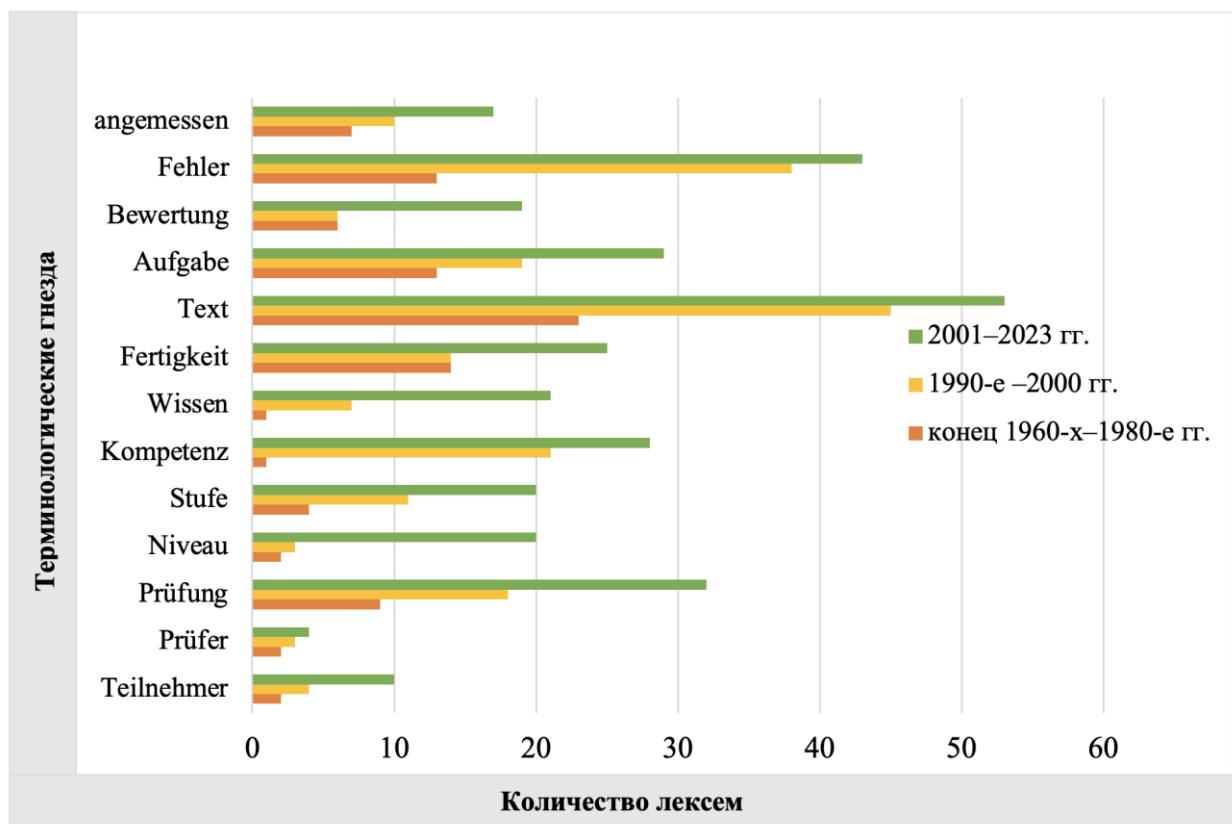
(разборчивый) – *noch verständlich* (пока еще разборчивый) – *schwer verständlich / kaum verständlich* (почти не разборчивый) – *nicht verständlich, unverständlich* (неразборчивый).

Помимо родо-видовых отношений и отношений градации между понятиями, терминологические гнезда передают **паритивные** отношения, или отношения включения, при которых совокупность элементов составляет структуру целого. Данный тип отношений характеризует комплексные понятия, охватывающие группу других элементов. Например, в терминологическое гнездо на основе лексемы *Aufgabe* ‘задание’ в терминологии и терминосистеме входит термин *Aufgabenblatt* ‘лист с заданием’, а терминологическое гнездо на базе лексемы *Prüfung* ‘экзамен’, связанное с процессом проведения экзамена, составляют лексемы *Prüfungstermin, Prüfungsart, Prüfungsduer* и др.

Один и тот же термин может входить в несколько терминологических гнезд, что подчеркивает системность и взаимосвязь понятийной и собственно лингвистической сторон терминологии и терминосистемы. Например, термин *Prüfung* является частью терминологических гнезд, связанных с проведением (*Durchführung der Prüfung*), структурой (*Prüfungsteil, Prüfungskomponente*), содержанием экзамена (*Prüfungsinhalt, Prüfungswortschatz*). В свою очередь, компоненты данных гнезд также могут образовывать другие гнезда. Например, термин *Prüfungswortschatz* входит не только в гнездо на основе лексемы *Prüfung*, но и в гнездо на основе лексемы *Wortschatz*: *Wortschatzspektrum Wortschatzbeherrschung, Prüfungswortschatz*.

Описанные процессы расширения терминологических гнезд терминов, принадлежащих разным тематическим группам НСЛТ на разных синхронных срезах (раннем: конец 1960-х–1980-е гг., переходном: 1990-е–2000 гг., современном: 2001–2023 гг.), представлены в виде графика на рис. 1. Числовые показатели графика указывают на количество компонентов (однословных терминов, композитов, словосочетаний, аббревиатур) в терминологических гнездах. Цветовые обозначения связаны с разными

синхронными срезами. Из графика видно, что рост терминологических гнезд является одной из ведущих тенденций в процессе формирования терминологии и развития терминосистемы НСЛТ.



*Рис. 1. Развитие терминологических гнезд в терминологии и терминосистеме НСЛТ*

Наряду с расширением терминологических гнезд можно также наблюдать менее распространенный процесс, связанный с отсутствием их количественного развития. Например, в тематической группе «**Разработка и проведение экзаменов**» гнездо терминов на основе лексемы *Durchführung*, обозначающей процесс проведения экзамена, включает одинаковое количество компонентов (3 термина) на раннем (*Testdurchführung*, *Durchführung der Zertifikatsprüfung*, *Durchführung von Prüfung*), переходном (*Durchführung der Prüfung*, *Prüfungsdurchführung*, *Durchführung von Prüfung*) и современном этапах (*Prüfungsdurchführung*, *Durchführung der Prüfung*, *Testdurchführung*). Неизменность объема рассматриваемого терминологического гнезда можно объяснить отсутствием

необходимости новых обозначениях для процесса проведения экзамена в связи с традиционностью структуры экзаменационного процесса: этапы инструктажа и проведения экзамена не претерпели сильных изменений.

Можно заключить, что одним из механизмов развития целостности и связности терминологии и терминосистемы НСЛТ является поступательное расширение терминологических гнезд, соотносящихся с различными тематическими группами. Пополнение лексического состава на раннем и переходном этапах терминологии, а также на современном этапе терминосистемы объясняется развитием сферы НСЛТ, ведущим к появлению новых денотатов и их обозначений. Расширение терминологических гнезд происходит на основе однословных терминов, встречающихся на раннем этапе терминологии. Данные термины обозначают родовые понятия, появление видовых понятий сопровождается пополнением терминологических гнезд многословными терминами. Поэтому продуктивными способами расширения терминологических гнезд являются синтаксический (образование терминологических словосочетаний) и морфологический (образование композитов), в чем проявляется развитие гиперонимических отношений в терминологии и терминосистеме НСЛТ. Другими типами логико-понятийных отношений являются отношения градации и партитивные отношения, поскольку важным для терминологии и терминосистемы НСЛТ является указание на степень проявления тех или иных признаков, а также указание на соотношение понятий как части и целого. Объем терминологических гнезд зависит от значимости обозначаемых понятий для области НСЛТ: наиболее объемные гнезда образуются на основе однословных терминов, обозначающих ключевые понятия НСЛТ, связанные с участниками тестирования, характеристиками, целью, содержанием и формой экзаменов, а также оцениванием.

### **2.3.2. Образование новых терминов на базе автохтонных средств и внешнего заимствования**

Помимо расширения терминологических гнезд на основе однословных терминов, функционирующих на раннем этапе, тенденцией формирования терминологии и развития терминосистемы НСЛТ является пополнение новыми лексемами, не встречавшимися в первоначальных текстах руководств. Новые термины можно разделить на две группы: 1) образованные на базе **автохтонных языковых средств**; 2) образованные через **внешнее заимствование из английского языка**.

Создание терминов первой группы происходит при помощи терминологизации общеупотребительной лексики. Процесс терминологизации новых терминов происходит не только в терминологии и терминосистеме НСЛТ, но в целом в лингводидактической терминологии / терминосистеме и обусловлен изменениями в лингводидактическом знании. В качестве одного из механизмов терминологизации используется **метафора**: через метафоризацию «реализуется научное творчество, в основе которого лежит прежде всего терминопорождение» [Алексеева 1998б: 31]. Примером метафорического наименования, связанного с формирующейся системой уровней владения ИЯ, служит немецкое общеупотребительное слово *Schwelle* ‘порог’, от которого образуется композит *Kontaktschwelle* ‘пороговый уровень’. Процесс терминологизации данной лексемы относится к началу 1980-х гг., поскольку именно в это время публикуется одноименный немецкоязычный документ [Baldegger et al. 1981], на который ссылаются разработчики стандартизованных экзаменов:

- (5) *Nach der Revision der Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache ergeben sich möglicherweise entsprechende Anpassungen der Lernzielkataloge des Zertifikats Deutsch* (Zertifikat Deutsch 1999: 8).

В данном документе обсуждается новый пороговый уровень владения ИЯ. Авторы указывают на метафорическую природу нового термина

*Kontaktschwelle* (*mit der zum Terminus gewordenen Metapher*), а также описывают образ, который связывается с ним. Пороговый уровень рассматривается не как ступень длинной лестницы, по которой обучающимся еще предстоит подниматься, а скорее как шаг в новую коммуникативную среду, предоставляющий многие возможности:

- (6) *Man hat in den Arbeiten des Europarats das erste eigenständige Lernziel mit der zum Terminus gewordenen Metapher „Schwelle“ benannt. Wir müssen dabei von Konnotationen wie „Barriere“ absehen und auch von der Bedeutung „Stufe“ im Sinn von „Treppenstufe“, von der man ja noch weiter muß, um zu einem Ziel zu kommen. Mit dem Bild der Schwelle soll ausgedrückt werden, daß durch das Lernzielniveau dem Lernenden ein Zugang eröffnet wird: innerhalb des Baukastensystems – als Angebot für Weiterbildung – ein Zugang zu höheren, spezialisierteren Einheiten; vor allem aber ein Zugang zu einem realen Erfahrungs-, Handlungs- und Interaktionsraum* (Baldegger et al. 1981: 15–16).

В целом система ступеней владения ИЯ (*Baukastensystem*), существовавшая до принятия CEFR, содержит ряд метафоричных лексем, ассоциировавших процесс изучения языка с процессом строительства, «кирпичик за кирпичиком». Это выражается как в обозначении самой системы при помощи элемента *Baukasten* – ‘строительный блок, модуль’, так и наименовании ее компонентов при помощи элементов *-baustein* ‘кирпич’ и *-stufe* ‘ступень’: *Grundbaustein* ‘начальный модуль’, *Grundstufe* ‘начальная ступень’, *Mittelstufe* ‘средняя ступень’, *Oberstufe* ‘верхняя ступень’.

Другим примером терминологизации общеупотребительной лексики служит лексема *Strategie* ‘стратегия’. Она получает распространение в терминологии НСЛТ на переходном этапе, в ранних текстах термин не встречается, что объясняется более поздним развитием в лингводидактике классификации коммуникативных стратегий. На рис. 2 можно увидеть, что среди десяти анализируемых руководств, принадлежащих раннему

и переходному этапам формирования терминологии НСЛТ (*Files: 10*), термин *Strategie* и образованные на его основе многословные термины встречаются только в четырех текстах переходного этапа (*Total Files With Hits: 4*). Данный рисунок иллюстрирует функцию поиска и подсчета количества употреблений определенного термина в корпусном менеджере AntConc, а именно его частотности (*Freq*), нормализованной частотности (*NormFreq*) и дисперсии (*Dispersion*):

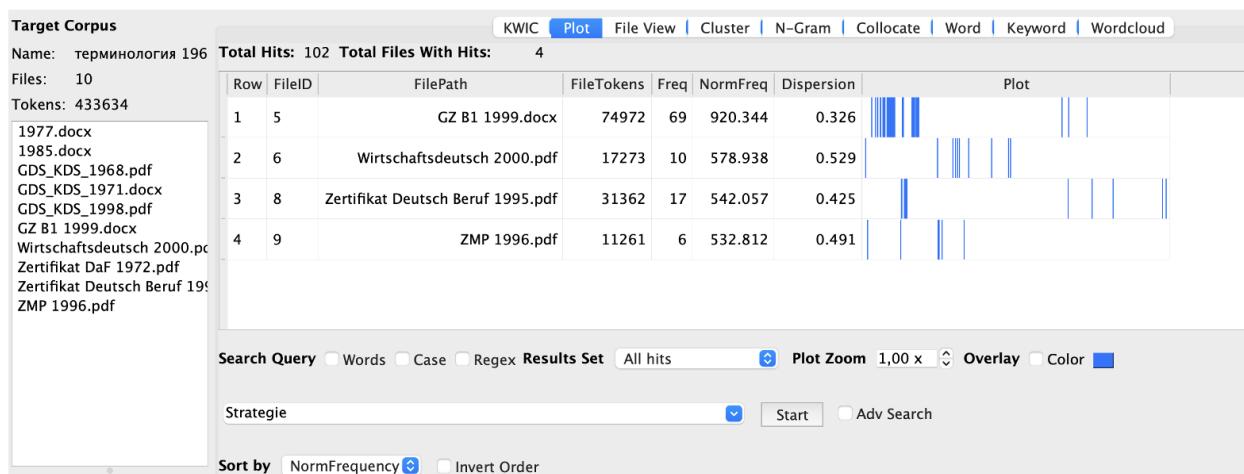


Рис. 2. Употребительность лексемы *Strategie* и многословных терминов на ее основе в терминологии НСЛТ

Анализ контекстов с данной лексемой позволяет говорить о том, что в некоторых случаях лексема *Strategie* функционирует как общелитературное слово, например при употреблении слова в лексических минимумах в значении «стратегии продажи»:

- (7) *Strategie, die: Der neue Verkaufsleiter verfolgt eine neue Verkaufsstrategie* (Das Zertifikat Deutsch 1995: 176).

Функцию термина данная лексема выполняет при обозначении разновидностей коммуникативных стратегий. На переходном этапе формирования терминологии наблюдается терминологическое гнездо из семи терминов: *Strategie, Diskursstrategie, Gesprächsstrategie, Höflichkeitsstrategie, Kompensationsstrategie, Rezeptionsstrategie, Vermeidungsstrategie*. В терминосистеме гнездо включает девять терминов:

*kommunikative Strategie, Vermeidungsstrategie, Sprachhandlungsstrategie, Sprachverwendungsstrategie* и др.

Одним из способов создания в терминологии и терминосистеме НСЛТ новых терминов на базе автохтонных языковых средств является **калькирование**, при котором термины и выражения, впервые описанные на английском языке, входят в немецкий язык путем их буквального перевода. Примером калькирования являются терминологические словосочетания *allgemeine Begriffe (Notionen)* ‘общие понятия’ и *spezifische Begriffe (Notionen)* ‘специфические понятия’, впервые встречающиеся на переходном этапе терминологии. Они обозначают общие и конкретные понятия, выделенные специалистами в области лингводидактики для классификации словарного запаса обучающихся на определенной ступени владения ИЯ. Данные элементы были первоначально рассмотрены в англоязычном документе Threshold Level как *general notions* и *specific notions* [van Ek 1975: 29–33]. Затем термины были переведены на немецкий язык. Разработчики немецкоязычной версии Threshold Level указывают на авторство классификации общих (*allgemeine Begriffe, allgemeine Notionen*) и специальных понятий (*spezifische Begriffe, spezifische Notionen*) Я. ван Эка (J. van Ek):

- (8) *JAN VAN EK hat in The Threshold Level zwei getrennte Kataloge allgemeiner und spezifischer Notionen vorgeschlagen, die wie für Un niveau-seuil auch für die Kontaktswelle mit einigen Abänderungen übernommen werden. Es ergeben sich manche Überschneidungen der Listen allgemeiner und spezifischer Begriffe* (Baldegger et al. 1981: 37).

Таким образом, первоначально англоязычные термины *general notions* и *specific notions* переводятся на немецкий язык путем калькирования. Наблюдается постепенное повышение их функциональной нагрузки, проявляющееся в увеличении частотности их употребления. Если в терминологии термин *Notionen* используется четыре раза, то в терминосистеме он употребляется уже 30 раз:

(9) *Die Inventare Sprachhandlungen, Strategien und Notionen sind zweispaltig angelegt* (Dinsel et al. 2004: 105).

Помимо калькирования, продуктивным способом пополнения лексического состава терминологии и терминосистемы НСЛТ является **прямое заимствование** терминов из английского языка. Продуктивность данного способа терминообразования объясняется, с одной стороны, принадлежностью немецкого и английского языков к одной группе германских языков, что упрощает процесс заимствования. С другой стороны, ведущие позиции англоязычных стран (Великобритании, США и др.) в сфере лингводидактики в целом и языкового тестирования в частности [Perlmann-Balme 2001: 995] ведут к заимствованию понятий и их обозначений, разработанных учеными в области англоязычной лингводидактики. Еще одним фактором являются позиции английского языка как языка глобального общения, с середины XX в. использующегося «в разных коммуникативных сферах, официальных и неофициальных, во многих странах мира» [Жукова и др. 2015: 492]. Соответственно, многочисленные исследования в сфере лингводидактики и тестологии публикуются на английском языке: для ученых особенно важно распространять свои исследования по всему миру через публикации, для чего подходит английский язык, поскольку он является ведущим международным языком науки [Ammon 2015: 552, 654].

В этой связи англицизмы в терминологии и терминосистеме НСЛТ можно разделить на две группы: 1) денотат, обозначаемый англицизмом, создан учеными из англоговорящих стран; 2) денотат, обозначаемый англицизмом, не обязательно разработан учеными из англоговорящих стран, но первоначально описан на английском языке. Иллюстрацией к первому пункту является термин *Washback* (*Wash-Back*), функционирующий в современной терминосистеме как влияние тестирования на учебный процесс:

- (10) *Wash-Back: Bei der Wahl der Themen, Textsorten und Aufgaben wurde berücksichtigt, dass die Prüfung einen positiven Einfluss auf die Inhalte von vorbereitenden Sprachkursen und Lehr-Lern-Materialien haben soll* (Hennemann et al. 2015: 16).

Изучение обратного влияния тестирования на процесс освоения ИЯ сопровождается появлением соответствующих обозначений, создающихся англоязычными исследователями в области лингводидактики. В частности, авторство термина *washback validity* принадлежит К. Мороу (K. Morrow), который был британским преподавателем и ученым [Alderson, Wall URL]: «Мороу (1986) ввёл термин ‘washback validity’, чтобы обозначить качество взаимосвязи между тестом и сопряженной с ним преподавательской деятельностью<sup>7</sup>».

Термин *Multiple-Choice* также появляется на английском языке, поскольку соответствующий тип теста разрабатывался учеными из англоговорящих стран – британцем Ф.И. Эджуортом (F.Y. Edgeworth) и затем американцем Ф.Дж. Келли (F.J. Kelly) [Multiple-Choice URL]. Данный англицизм перенимается в терминологию и терминосистему НСЛТ:

- (11) *Zu jedem Subtest sind sechs Aufgaben vom Typ **Multiple-Choice** bzw. Richtig / Falsch zu lösen* (Gerbes et al. 2004a: 8).

Образование некоторых английских терминов связано не столько с созданием обозначаемых денотатов учеными из англоговорящих стран, сколько с необходимостью их первоначального описания на английском языке. Например, в разработке CEFR участвовали ученые из разных европейских стран (Британии, Франции, Швейцарии и др.), в связи с чем необходимо было выбрать единый язык описания, которым стал английский. Поэтому авторами англицизмов, обозначающих понятия, связанные с Общеевропейскими компетенциями, не обязательно являются ученые из англоговорящих стран.

---

<sup>7</sup> «Morrow (1986) coined the term 'washback validity' to denote the quality of the relationship between a test and associated teaching» [Alderson, Wall URL].

С появлением пилотной версии CEFR в 1990-х гг. терминология пополняется соответствующим термионимом *das Common European Framework of Reference* (контекст 12) и его немецким переводом (13):

- (12) *Als Referenzrahmen für die Bestimmung des sprachlichen Niveaus der Prüfung Wirtschaftsdeutsch International dient das Common European Framework of Reference des Europarats mit seiner sechsstufigen Einteilung der fremdsprachlichen Kompetenz* (Prüfung Wirtschaftsdeutsch 2000: 11).
- (13) *Das Zertifikat Deutsch (...) ist abgestimmt mit dem Referenzrahmen für das Sprachenlernen des Europarats* (Zertifikat Deutsch 1999: 7–8).

На переходном этапе также появляются первые обозначения уровней владения ИЯ согласно CEFR. Данные наименования состоят из букв (*A, B, C*) и цифр (*1, 2*): *A1, A2, B1, B2, C1, C2*. Их употребительность является крайне ограниченной, каждый из терминов встречается по одному разу. Терминология пока не является целостной: целостность предполагает наличие обозначений элементов, имеющих четкое место в системе. Однако в терминологии наблюдается функционирование единиц, обозначающих уровни владения ИЯ из разных научных концепций. Наряду с обозначениями *A2, B1* и др. в рамках CEFR наблюдается использование уровней владения ИЯ (*ALTE 1, ALTE 3*) согласно пятиуровневой шкале Европейской ассоциации языкового тестирования (ALTE), также появившейся в 1990-х гг. Это ведет к описанию экзаменов при помощи обозначений разных систем, например *Europarat-Niveau C1* и *ALTE-Stufe 4*:

- (14) *Die Prüfung Wirtschaftsdeutsch International (...) liegt am oberen Ende des Europarat-Niveaus C1 bzw. am oberen Ende der ALTE-Stufe 4* (Prüfung Wirtschaftsdeutsch 2000: 11).

Принятие единой научной концепции, отраженной в немецкоязычной версии CEFR, приводит к закреплению связанных с данной концепцией терминов, что развивает целостность терминосистемы. В практическом материале на современном срезе не найдены обозначения уровней владения

ИЯ согласно ALTE, функционируют только обозначения уровней владения ИЯ согласно CEFR. Они образуют собственные терминологические гнезда, например: *unter A2*, *A2*, *A2+*, а также встраиваются в существующие парадигмы, например на основе термина *Niveau*: *A2-Niveau*, *Niveau A2*.

До перевода CEFR на немецкий язык в терминологии НСЛТ новые обозначения уровней владения ИЯ используются на английском языке: *Basic User*, *Independent User*, *Proficient User*. Их переводы на немецкий язык в терминологии отсутствуют, на что указывают авторы руководств, например [Prüfung Wirtschaftsdeutsch 2000: 11]. В терминосистеме данные термины получают немецкие обозначения – *elementare Sprachbeherrschung*, *selbstständige Sprachbeherrschung* и *kompetente Sprachbeherrschung*:

- (15) *Erläutert wird, was gemäß dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen auf den Stufen A2 und B1 unter elementarer bzw. selbstständiger Sprachbeherrschung zu verstehen ist* (Perlmann-Balme et al. 2009: 7).

Представленность того или иного англицизма может варьироваться от синхронного среза. Это обусловлено экстраглоссическими факторами, связанными с эволюцией лингводидактического тестирования. Англицизмы можно разделить на две основные группы: 1) встречающиеся как в терминологии (на раннем и переходном срезах), так и в терминосистеме (11 ед.); 2) встречающиеся только в терминосистеме (39 ед.). К первой группе относятся термины *Item*, *Multiple-Choice (multiple-choice)*, *Test* и др., обозначающие понятия, сформировавшиеся на раннем этапе терминологии НСЛТ:

- (16) *Fragen zum Text beantwortet der Prüfling im multiple-choice-Verfahren* (Steger 1972: 78).

Вторая группа включает наибольшее количество англицизмов. Они обозначают новые понятия, связанные с методикой разработки и проведения тестов (*Assessor*, *Benchmarking*, *Cut-Score*, „*drag and drop*“, *Point-Biserial*, *Validation Officer*), а также с CEFR, например новыми уровнями

владения ИЯ (*Breakthrough, Waystage, Vantage, Effective Operational Proficiency, Mastery*):

- (17) *Das Goethe-Zertifikat A2 ist angesiedelt auf der zweiten Stufe des sechsstufigen Modells, das von den Stufen A1 (**Breakthrough**), A2 (**Waystage**), B1 (**Threshold**), B2 (**Vantage**), C1 (**Effective Operational Proficiency**) bis hin zu der Stufe C2 (**Mastery**) reicht* (Hennemann et al. 2015: 11).

В отличие от большинства наименований уровней владения ИЯ, лексема *Threshold*, связанная в современной терминосистеме с уровнем B1 по CEFR, встречается уже в текстах руководств раннего этапа. Ее функционирование в терминологии связано с публикацией в 1975 г. англоязычного документа *The Threshold Level* [van Ek 1975] как одного из первых лингводидактических документов в Европе, систематизировавших требования к пороговой ступени владения английским языком как иностранным. На данный документ ссылались разработчики немецких стандартизованных экзаменов:

- (18) *Ebenfalls wichtig für eine abschließende Kontrolle war der von Jan van Ek im Auftrag des Europarates entwickelte „**Threshold Level**“ für Englisch, der für ein unterhalb der Zertifikate liegendes Niveau ebenfalls von Kategorien wie den hier gewählten ausgegangen ist* (Das Zertifikat Deutsch 1985: 547).

Вхождение англицизмов в немецкую терминологию сопровождается процессом их ассимиляции. Грамматическая ассимиляция англицизмов к системе немецкого языка происходит благодаря возникновению у них артикля (*das Item, das Standard Setting*):

- (19) *Jedes Item des Prüfungsteils „Hören“ wird mit einem Punkt bewertet, sodass sich insgesamt 20 Punkte ergeben* (Perlmann-Balme et al. 2009: 50).
- (20) *Als dritte Phase folgte das eigentliche Standard Setting in zwei Runden* (Glaboniat et al. 2023: 31).

Англицизмы склоняются согласно немецким грамматическим правилам, например получают морфему *-s* в генитиве (*des Standard Settings*):

- (21) *Ziel des Standard Settings war es nachzuweisen, dass die Prüfungsansforderungen und die damit erhobenen Kandidatenleistungen mit der Definition des angestrebten Niveaus im Referenzrahmen kompatibel sind, und festzustellen, wo die Bestehensgrenze gezogen werden muss (Cut-off)* (Glaboniat et al. 2023: 30).

Помимо этого, термины-англицизмы получают немецкие суффиксы (*Assessor – Assessorin*), данный процесс проходит особенно активно на переходном и современном этапах формирования и развития терминологии и терминосистемы НСЛТ, см. п. 2.3.1:

- (22) *Er / Sie nennt ein Thema, z. B. Ferien und spielt mit dem Assessor / der Assessorin das Beispiel durch* (Hennemann, van der Werff 2013b: 42).

Также англицизмы способны образовывать сложные термины и терминологические сочетания с немецкими терминами, например со словами *Verfahren* (23) и *kontextabhängig* (24):

- (23) *Für die Analysen wurden sowohl Item-Response-Verfahren (IRT) als auch klassische Analyseverfahren eingesetzt* (Perlmann-Balme et al. 2018: 24).

- (24) *Zur kontextabhängigen Validität gehören das kommunikative Aufgabenziel, z.B. eine Einladung aussprechen oder Ähnliches, und die Spezifizierung des Angesprochenen* (Hennemann et al. 2015: 48).

В процессе ассимиляции англицизмов могут возникать спорные случаи, примером чему является лексема *Test*. В 1960-х гг. в сфере тестологии наблюдается дискуссия по поводу склонения данного слова в немецком языке. В следующем контексте, взятом из раннего учебника тестологии, присутствует указание на заимствование термина из английского языка. Автор принимает позицию, согласно которой рассматривает лексему *Test* «онемеченной» (*eingedeutscht*). Он пишет, что «слово „*Test*“ известно как заимствование из английского языка и означает проверку. Несмотря на то,

что (...) чаще всего используется английская форма множественного числа, мы рассматриваем этот термин как ассилированный в немецком языке и склоняем его соответствующим образом<sup>8</sup>» [Lienert 1969: 7]. В примечании ученый высказывает надежду, что преодоление возможного разочарования среди специалистов в области тестологии по поводу склонения термина *Test* по правилам немецкой грамматики «пройдет гладко» (*geht glatt vonstatten*) [Там же]. Таким образом, автор говорит о наличии профессиональной дискуссии по поводу употребления англицизма *Test*. В учебнике тестологии 1969 г. термин *Test* имеет форму мн. ч., характерную для немецкого языка (*der Test – die Teste*):

- (25) *Standardisierte Teste müssen wissenschaftlich entwickelt, hinsichtlich der wichtigsten Gütekriterien untersucht und unter Standardbedingungen durchführbar und normiert sein* (Lienert 1969: 21).

Как в терминологии (на раннем и переходном этапах), так и в терминосистеме НСЛТ употребительной является форма мн. ч. *Tests*, типичная для английского языка:

- (26) *Über solche linguistischen Zielsetzungen hinaus soll mit der Wortliste Material bereitgestellt werden, das auch für Übungen im Unterricht und für Tests geeignet ist* (Das Zertifikat Deutsch 1985: 146).

Примеры различного использования лексемы *Test* во мн. чл. свидетельствуют о том, что выбор того или иного способа ассилияции англицизма обусловлен не только внутриязыковыми законами, но и предпочтениями того или иного ученого.

Как отмечалось выше, одной из причин функционирования англицизмов в терминологии и терминосистеме НСЛТ является статус английского языка как языка науки. Это ведет к тому, что многие документы в области лингводидактики и стандартизированного языкового тестирования

---

<sup>8</sup> «Das Wort „Test“ stammt bekanntlich aus dem englischen Sprachgebrauch und bedeutet soviel wie Probe. Obwohl (...) meist noch die englische Pluralform verwendet wird, betrachten wir den Begriff als eingedeutscht und deklinieren ihn entsprechend» [Lienert 1969: 7].

первоначально публикуются на английском языке и только затем переводятся на немецкий язык. Например, руководство для экзаменаторов стандартизованных языковых экзаменов (*Users' Guide for Examiners*, 1996) сначала вышло в свет на английском языке, его немецкоязычная версия (*Handreichungen für Testautoren*) появилась только в 2005 г. [*Handbuch zur Entwicklung* 2012: 7]. Более современное немецкоязычное руководство для разработчиков языковых экзаменов также является переводом с английского языка: «настоящее руководство было подготовлено ALTE на английском языке и переведено на немецкий под руководством некоммерческой компании telc GmbH<sup>9</sup>» [*Handbuch zur Entwicklung* 2012: 112]. Поэтому авторы немецких руководств, ссылаясь на англоязычные документы, используют содержащиеся в них термины.

В следующем контексте под лексемой *Manual* авторы имеют в виду документ [Relating Language 2009], в котором описываются шаги разработки языкового экзамена, обозначающиеся англизмами *Familiarisation*, *Specification*, *Training*, *Standardisation*, *Standard Setting*, *Benchmarking*:

- (27) *Um bereits existierende Prüfungen und neue Entwicklungen in angemessener Weise auf das Referenzsystem zu beziehen, gibt der Europarat ein sogenanntes Manual heraus. Darin werden u. a. die methodischen Schritte zur Verortung einer Sprachprüfung auf die Niveaustufen beschrieben: Familiarisation (Vertrautmachung), Specification, Training, Standardisation, Standard Setting, Benchmarking* (Glaboniat et al. 2023: 16).

В данном контексте только один термин (*Familiarisation*) имеет немецкий перевод (*Vertrautmachung*). Возможно предположить, что в процессе развития терминосистемы НСЛТ некоторые другие англизмы также будут переведены на немецкий язык. Немецкоязычные специалисты в области языкового тестирования подчеркивают важность перевода английских

---

<sup>9</sup> «Das vorliegende Handbuch wurde von ALTE in englischer Sprache erstellt und unter Federführung der gemeinnützigen telc GmbH ins Deutsche übersetzt» [*Handbuch zur Entwicklung* 2012: 112].

терминов на немецкий язык, что объясняется их стремлением обеспечить доступ к данному специальному знанию для широкого круга пользователей. Таким образом, доступность знания ставится в зависимость от языка его вербализации: «многие термины в повседневной работе профессиональных разработчиков тестов используются на английском языке, однако их следует по возможности переводить на немецкий. Только так можно гарантировать, что более широкой профессиональной аудитории будет более доступно описание процессов разработки тестов и проведения экзаменов<sup>10</sup>» [Handbuch zur Entwicklung 2012: 11].

В процессе формирования и развития терминологии и терминосистемы НСЛТ можно наблюдать постепенное замещение некоторых англизмов их немецкими переводами и терминологизацию переводов. Это выражается в появлении у немецких переводов тенденции к автономному использованию, т.е. без упоминания англоязычных терминов. Данное явление можно проследить на примере лексемы *Task* (*task*). В ранних версиях экзаменов разработчики указывают на трудности ее перевода на немецкий язык, связанные с утратой части содержания оригинального понятия. Тенденцию к использованию исходного англоязычного наименования они объясняют стремлением к передаче оригинального содержания термина. Например, в руководстве от 1999 г. отмечается, что «английский термин „Task“ всё чаще используется и в немецкоязычных странах, поскольку попытки перевода на немецкий, такие как „Auftrag“ или „Aufgabe“, нередко оказываются неоднозначными и слишком ограниченными, применяясь преимущественно в значении экзаменационного или тренировочного задания. В результате более широкое значение английского термина в контексте теорий действия и коммуникации не полностью передается<sup>11</sup>» [Zertifikat Deutsch 1999: 19].

---

<sup>10</sup> «Viele Begriffe werden in der alltäglichen Arbeit professioneller Testentwickler auf Englisch verwendet, sollten aber nun möglichst ins Deutsche übertragen werden. Nur so lässt sich sicherstellen, dass eine breitere Fachöffentlichkeit leichten Zugang zur vorliegenden Darstellung der Prozesse zur Testentwicklung und Durchführung von Prüfungen findet» [Handbuch zur Entwicklung 2012: 11].

<sup>11</sup> «Der englische Begriff „Task“ findet vermehrt auch in den deutschsprachigen Ländern Verwendung, da deutsche Übersetzungsversuche, wie z.B. „Auftrag“ oder „Aufgabe“ nicht selten missverständlich und eingeengt als Prüfungs-

В современной терминосистеме распространение имеет перевод термина *Task* (*task*) – *kommunikative Aufgabe*. В трех контекстах термин *kommunikative Aufgabe* функционирует совместно с термином *task*, в чем можно увидеть стремление авторов к однозначной передаче содержания оригинального понятия:

- (28) *Die Prüfung Goethe-Zertifikat A2 basiert auf dem handlungsorientierten Ansatz. Sprachverwendende werden als individuell und gesellschaftlich Handelnde betrachtet, die **kommunikative Aufgaben (tasks)** bewältigen* (Hennemann et al. 2015: 27).

Однако в остальных 35 контекстах термин *kommunikative Aufgabe* используется автономно, в связи с чем можно говорить о его стремлении к терминологизации:

- (29) *Bei der Wertung von Kandidatenleistungen ist zu berücksichtigen, inwieweit Teilnehmende bei der Bewältigung **kommunikativer Aufgaben** dem Sprachniveau angemessene Strategien einsetzen* (Hennemann et al. 2015: 30).

Похожий процесс проходит немецкая лексема *Domäne*, являющаяся переводом англизизма *Domain* (*domain*), заимствованного в немецкую терминологию НСЛТ из CEFR: «термины “Task” и “Domain” взяты из Общеевропейских компетенций владения ИЯ (Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching), Страсбург: Совет Европы, 1997 г.<sup>12</sup>» [Zertifikat Deutsch 1999: 19].

На этапе формирования терминологии данная лексема используется с немецким переводом (30) и без него (31):

- (30) *Sprachliche Handlungen werden im Rahmen von bestimmten sprachlichen Handlungsfeldern („Domains“), die sich in vielen Fällen überschneiden, realisiert* (Zertifikat Deutsch 1999: 20).

---

oder Übungsaufgabe gebraucht werden und somit die im handlungs- und kommunikationstheoretischen Sinne umfassendere Dimension des englischen Begriffs nicht voll zum Ausdruck bringen» [Zertifikat Deutsch 1999: 19].

<sup>12</sup> «Die Begriffe “Task” und „Domain“ wurden entnommen aus Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching, Strasbourg: Council of Europe, 1997» [Zertifikat Deutsch 1999: 19].

- (31) *Dies wird schon dadurch deutlich, dass das Ergebnis ein völlig anderes wird, wenn sich die Rahmenbedingungen (z.B. das Thema oder die Domain-abhängige Rolle) verändern* (Zertifikat Deutsch 1999: 27).

В терминосистеме НСЛТ англизм *domain* является редким (1 словоупотребление), вместо него функционирует немецкий перевод *Domäne* (15 словоупотреблений), который в терминологии не встречается. О том, что термины *Domäne* и *domain* имеют схожее содержание, свидетельствует их употребление в похожих окружениях – оба термина связываются с лексемой *Lebensbereich* ‘сфера жизни’:

- (32) *Gemäß Referenzrahmen* (vgl. Europarat 2001, S. 21) *umfasst die Bewältigung kommunikativer Aufgaben die Realisierung sprachlicher Aktivitäten wie z.B. Hören oder Schreiben, um Texte über bestimmte Themen aus verschiedenen Lebensbereichen („domains“, z.T. auch Handlungsfelder) zu produzieren und / oder zu rezipieren* (Glaboniat et al. 2023: 54).
- (33) *Kontext der Sprachverwendung, der sich v.a. durch die Angabe von Lebensbereichen (Domänen) und Situationen ergibt* (Glaboniat et al. 2023: 41).

Таким образом, можно наблюдать процесс терминологизации немецких переводов английских терминов, т.е. их становления в качестве самостоятельных терминов.

Тенденция к использованию вместо англизма немецкого перевода относится не ко всем терминам. Некоторые англизмы (*Praktikabilität*, *Fairness*, *Multiple-Choice* и др.) прочно входят в терминологию и/или терминосистему НСЛТ, почти всегда функционируя без немецких переводов. Например, среди 201 употребления термина *Item* в терминологии и терминосистеме встречаются только 7 контекстов, в которых данный термин используется вместе с немецким переводом:

- (34) *Jeder Teil besteht aus einer knappen Situierung, aus einem oder mehreren Inputtext(en) unterschiedlicher Länge sowie aus bis zu neun zugehörigen*

*Fragen bzw. Aufgaben (sogenannten Items)* (Perlmann-Balme et al. 2018: 43).

В качестве одной из причин продуктивности англизмов в области НСЛТ можно назвать их способность выступать в качестве интерлексем (интернациональных лексем). Под интерлексемами мы понимаем, вслед за А.И. Едличко, «лексические единицы, которые имеют графическое, фонематическое и морфологическое сходство, обладают полностью или частично совпадающей семантикой не менее чем в трех как близкородственных, так и неблизкородственных языках мира, выражают понятия из разных сфер жизни (экономики, политики, науки, культуры, быта и др.), являются новообразованиями или заимствованиями из классических и современных языков и выявляются на синхронном срезе» [Едличко 2016: 37]. М.Н. Володина отмечает, что процесс интернационализации в целом «представляет собой общую закономерность существования языков в эпоху „тотальной информатизации общества“» [Володина 1997: 99].

С точки зрения формы интернациональных лексем Ю.А. Бельчиков отмечает, что в подавляющем большинстве интернациональные термины имеют древнегреческое и латинское происхождение или составлены из греко-латинских корней [Бельчиков 1959: 3]. В терминологии и терминосистеме НСЛТ встречается ряд подобных терминов, например *Artikel* ‘артикль’, *Diktat* ‘диктант’, *Kommunikation* ‘коммуникация’, *korrekt* ‘корректно’, *Kriterium* ‘критерий’, *Lexik* ‘лексика’, *Orthographie* ‘орфография’, *soziokulturell* ‘социокультурный’, *Struktur* ‘структура’, *Suffix* ‘суффикс’, *Text* ‘текст’. Их наличие объясняется тем, что «сходная и понятная носителям разных языков система номинации способствует улучшению коммуникации» [Едличко, Яфаров 2016: 61–62]. Например, в одном из ранних учебников тестологии автор указывает на то, что в книге вместо немецкоязычных терминов *Zuverlässigkeit* и *Gültigkeit* используются термины *Reliabilität* ‘надежность’ и *Validität* ‘валидность’ в связи необходимостью их формального сходства с международной терминологией (*zur Angleichung an die*

*internationale Nomenklatur*): «для приведения в соответствие с международной терминологией термины „Zuverlässigkeit“ и „Gültigkeit“, которые в немецком языке используются далеко не единообразно (см. MICHEL, 1964), были заменены на „Reliabilität“ и „Validität“<sup>13</sup>» [Lienert 1969: 3–4].

Наряду с интерлексемами латинского и греческого происхождения в области НСЛТ можно наблюдать функционирование интерлексем англоамериканского происхождения. Найдено 19 интернациональных англицизмов, обозначающих организации и документы (*ALTE – Association of Language Testers in Europe, CEFR – Common European Framework of Reference for Languages*), задания (*Multiple-Choice, „drag and drop“*) и понятия, связанные с разработкой экзаменов (*Benchmarking, Biserial, Cut-off, Cut-Score, Item Response, Wash-Back*). Об интернациональности данных англицизмов свидетельствует факт их использования не только в английском и немецком языках, но и в русском языке. Интернациональные англицизмы могут иметь разное (орфо-)графическое оформление. Например, термин *Wash-Back*, имеющий в терминосистеме НСЛТ заглавное написание (35), встречается в русскоязычных текстах в строчном варианте написания (*washback*) (36):

(35) *Wash-Back: Bei der Wahl der Themen, Textsorten und Aufgaben wurde berücksichtigt, dass die Prüfung einen positiven Einfluss auf die Inhalte von vorbereitenden Sprachkursen und Lehr-Lern- Materialien haben soll* (Perlmann-Balme et al. 2018: 19).

(36) *Поэтому есть, вероятно, единственная возможность избавиться от негативного эффекта washback – лишить хай-стейкс тесты ореола социальной значимости и власти, который они имеют при принятии социально важных решений* (Большакова 2014: 122).

---

<sup>13</sup> «Zur Angleichung an die internationale Nomenklatur wurden die Termini „Zuverlässigkeit“ und „Gültigkeit“, die im deutschen Sprachgebrauch keineswegs einheitlich verwendet werden (vgl. MICHEL, 1964), durch „Reliabilität“ und „Validität“ ersetzt» [Lienert 1969: 3–4].

Англоязычные интерлексемы могут выделяться в текстах кавычками (37) или использоваться без них (38):

- (37) *Diese Zuordnungsaufgabe wurde in der digitalen Version als „drag and drop“ realisiert* (Perlmann-Balme et al. 2018: 47).
- (38) Задания с использованием *drag and drop* идеальны для проверки знаний учащихся или для введения новой темы (Имамутдинова 2014: 56).

Также интерлексемы могут выступать в качестве частей композитов (*ALTE-Mitglieder*) (39) или функционировать автономно (40):

- (39) *Die Einhaltung dieser Mindeststandards bei einer Sprachprüfung wird in einem Audit überprüft, dem sich die ALTE-Mitglieder alle fünf Jahre unterziehen müssen* (Steiner 2014: 6).
- (40) В статье излагаются лингвометодические основы разработки учебного комплекса, предназначенного для осуществления дистанционного обучения по программе Элементарного уровня общего владения русским языком как иностранным (уровень A–I в европейской системе тестирования *ALTE*) (Клобукова, Виноградова, Чекалина 2014: 130).

Можно заключить, что одним из способов совершенствования терминологии НСЛТ, позволяющим переходить ей в состояние терминосистемы, является пополнение новыми терминами, образованными на базе автохтонных средств или заимствованными из английского языка. Первая группа терминов появляется на основе терминологизации общеупотребительных слов. Заимствование англицизмов связано с двумя основными факторами – генетической близостью немецкого и английского языков, а также ведущими позициями английского языка в области науки, в т.ч. лингводидактики. Англицизмы, переходящие в область НСЛТ, обозначают денотаты, ассоциирующиеся с учеными из англоговорящих стран (Великобритании, США и др.), либо денотаты, впервые описанные на английском языке. Англицизмы по-разному представлены в терминологии

и терминосистеме НСЛТ, особенно большое количество таких слов наблюдается в терминосистеме. Это объясняется появлением новых англоязычных терминов, связанных с методикой разработки экзаменов и системой CEFR. Ассимиляция англицизмов к грамматической системе немецкого языка происходит благодаря появлению у них артиклей, новых морфем, их вхождению в многословные термины с автохтонными немецкими компонентами.

Существенное значение в области НСЛТ уделяется переводу англицизмов на немецкий язык, поскольку наличие немецких терминов связывается с доступностью специального знания для более широких целевых групп. В процессе формирования терминологии и развития терминосистемы НСЛТ можно наблюдать тенденцию к замещению некоторых англицизмов их немецкими переводами, которые проходят процесс терминологизации, т.е. становления в качестве самостоятельных терминов. Однако данная тенденция не является повсеместной, поскольку англицизмы также могут функционировать без переводов на немецком языке, продуктивность их использования объясняется в т.ч. способностью выступать в качестве интернациональных лексем. Интерлексемы английского происхождения могут иметь в разных языках разное (орфо-)графическое оформление, использоваться с кавычками или без них, функционировать автономно или являться составными элементами многословных терминов с автохтонными компонентами.

Изменения в лексическом составе терминологии НСЛТ позволяют ей становиться более целостным образованием. На этапе терминологии можно наблюдать совместное функционирование терминов, принадлежащих разным научным концепциям, а также отсутствие перевода ряда терминов на немецкий язык. В терминосистеме употребительными становятся термины, отражающие одну концепцию уровневого владения ИЯ, закрепляются немецкие переводы новых лингводидактических терминов, в чем проявляется более высокая целостность терминосистемы по сравнению с терминологией.

### **2.3.3. Снижение функциональной значимости терминов**

Менее распространенным процессом, способствующим преобразованию терминологии НСЛТ в терминосистему, является снижение функциональной значимости терминов. Данный процесс проявляется в сужении терминологических гнезд, уменьшении частотности некоторых терминов или их выходе из употребления.

**Сужение терминологических гнезд** может быть связано с эксталингвистическими (снижением важности обозначаемого термином понятия на том или ином синхронном срезе) и интравалингвистическими причинами (перестройкой отношений между элементами терминологии и терминосистемы). Например, на раннем этапе терминологии НСЛТ продуктивность имеет лексема *Verständnis* ‘понимание’, от которой образуется терминологическое гнездо с обозначениями рецептивных ВРД, а также частей экзаменов: *Leseverständnis* (33 ед.) и *Hörverständnis* (20 ед.). Обозначения с компонентом *-verstehen* ‘понимание’ в текстах ранних руководств являются менее частотными: *Leseverstehen* (4 ед.) и *Hörverstehen* (3 ед.). В процессе формирования терминологии наблюдается уменьшение продуктивности лексемы *Verständnis*: на переходном этапе лексемы *Leseverstehen* и *Hörverstehen* употребляются 58 раз, *Leseverständnis* и *Hörverständnis* – 5 раз. В современной терминосистеме обозначения ВРД с компонентом *-verständnis* не встречаются.

Отсутствие в современных руководствах обозначений *Leseverständnis* и *Hörverständnis* можно объяснить редкой употребительностью данных терминов в немецкоязычном тексте CEFR, на который ориентируются разработчики современных экзаменов. В данном тексте *Leseverständnis* и *Hörverständnis* встречаются один раз соответственно:

- (41) *Es wird deutlich, dass das Konzept der partiellen Kompetenz im Großen und Ganzen vorrangig mit Blick auf einige dieser Wahlmöglichkeiten eingeführt und verwendet wurde (z. B. ein Lernen, das in seinen Zielen*

*rezeptive Aktivitäten sowie Lese- und/oder Hörverständnis betont)*  
(Gemeinsamer europäischer 2001: 135).

Более частотными в тексте CEFR являются термины *Hörverstehen* (23 ед.) и *Leseverstehen* (10 ед.).

Таким образом, можно наблюдать постепенную перестройку отношений между компонентами терминологии и терминосистемы, обозначающими ВРД. Отметим, что термин *Verständnis* не выходит из употребления и выполняет функцию обозначения разновидностей понимания. Вместе с термином *Verstehen* он используется как на раннем и переходном этапах терминологии (*Textverständnis, Totalverständnis, Detailverstehen, selezierendes Verstehen*), так и на современном этапе терминосистемы (*globales Verstehen, selektives Verstehen, Textverstehen, detailliertes Verständnis, globales Verständnis* и др.).

Другим примером является сужение гнезда на основе термина *Grammatik* ‘грамматика’. На раннем этапе оно включает 18 обозначений: *Transformationsgrammatik, Phrasenstrukturgrammatik, dependenzielle Grammatik, generative Grammatik, Abhängigkeitsgrammatik* и др. На переходном этапе гнездо состоит из 13 наименований: *Basisgrammatik, Satzgrammatik, Valenzgrammatik*. Еще меньше терминов (4 ед.) можно наблюдать в терминосистеме: *Grammatik, deutsche Grammatik, didaktische Grammatik, Übungsgrammatik*. Данные изменения можно объяснить относительным завершением ранее активной дискуссии о методах составления грамматических минимумов, которая вела к использованию в текстах руководств обозначений различных грамматических теорий и разновидностей грамматик. В качестве примера служат термины *E0, E1, E2, E3* и др., которые не обнаружены в современном практическом материале, однако используются в ранних руководствах как наименования дополнений в рамках одной из грамматических теорий:

- (42) *Die „klassischen“ Ergänzungen E0 bis E4 sowie die Verbativergänzung E9 sind ausschließlich morphosyntaktisch definiert* (Das Zertifikat Deutsch 1977: 110).

Еще одним фактором, способствовавшим уменьшению количества обозначений разновидностей грамматик в современной терминосистеме НСЛТ, является публикация документа Profile deutsch [Profile deutsch 2005], содержащего конкретизацию требований к владению немецким языком как иностранным, в частности в области грамматики. Аккумулирование грамматических терминов осуществляется в документе Profile deutsch, в меньшей степени в современных руководствах. Подтверждением этой идеи является **снижение частотности** терминов, обозначающих ряд родовых грамматических понятий, в терминосистеме по сравнению с терминологией (ранним и переходным этапами), что можно видеть в табл. 2. В таблице расположены термины, обозначающие понятия из областей морфологии и синтаксиса. Даны указания количества их употреблений и нормированной частоты их встречаемости. Последняя вычисляется нами по формуле  $\frac{x}{y} \times 1000$ , в которой  $x$  обозначает количество употреблений данного термина,  $y$  является объемом всего анализируемого материала (433 634 токенов в терминологии и 379 348 токенов в терминосистеме), а **1000** является коэффициентом нормализации, необходимым для получения удобных для восприятия чисел. Материал показывает, что сумма всех показателей нормированной частотности для терминологии (3,49 %) примерно в 2,3 раза превышает сумму этих показателей для терминосистемы (1,49 %). Иными словами, в текстах ранних руководств рассмотренные грамматические термины употребляются примерно в 2,3 раза чаще по сравнению с современными текстами.

Таблица 2

**Количество употреблений и нормированная частотность  
грамматических терминов в терминологии и терминосистеме НСЛТ**

| Количество ед. и % от общего объема всех руководств |                                  |
|---|----------------------------------|
| Терминология (433 634 токенов)                      | Терминосистема (379 348 токенов) |
| Adjektiv (161 ед.– 0,37 %)                          | Adjektiv (31 ед.– 0,08 %)        |
| Adverb (69 ед.– 0,16 %)                             | Adverb (4 ед.– 0,01 %)           |
| Angabe (111 ед.– 0,26 %)                            | Angabe (37 ед.– 0,09 %)          |
| Artikel (141 ед.– 0,30 %)                           | Artikel (51 ед.– 0,13 %)         |
| Deklination (53 ед.– 0,12 %)                        | Deklination (2 ед.– 0,005 %)     |
| Kompositum (126 ед.– 0,29 %)                        | Kompositum (24 ед.– 0,06 %)      |
| Konjunktor (14 ед.– 0,03 %)                         | Konjunktor (1 ед.– 0,002 %)      |
| Nomen (225 ед.– 0,52 %)                             | Nomen (51 ед.– 0,13 %)           |
| Präposition (83 ед.– 0,19 %)                        | Präposition (42 ед.– 0,11 %)     |
| Pronomen (74 ед.– 0,17 %)                           | Pronomen (40 ед.– 0,10 %)        |
| Satz (233 ед.– 0,54 %)                              | Satz (187 ед.– 0,49 %)           |
| Verb (232 ед.– 0,54 %)                              | Verb (109 ед.– 0,29 %)           |

Помимо грамматических терминов, наблюдается снижение частотности или **выход из употребления** терминов, связанных с обозначениями организаций, заданий, концепций уровня владения ИЯ. В терминосистеме не обнаружены терминонимы, связанные с ныне не действующими / переименованными организациями в сфере языкового тестирования. Примером является терминоним *die internationale Zertifikatskonferenz (IZK)* – ранее существовавшая международная сертификационная организация, занимавшаяся содержательными, организационными и образовательно-политическим вопросами, в т.ч. в сфере языковых экзаменов [Das Zertifikat Deutsch 1977: 14]. Также не встречается обозначение организации *PAS des DVV (Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes)*, существовавшей с 1957 по 1998 г. [Pädagogische Arbeitsstelle URL].

В связи с модификацией структуры экзаменов менее распространенным является термин *Sprachbausteine* ‘языковые блоки’ – в терминологии он используется семь раз для обозначения раздела экзамена:

- (43) *Die schriftliche Prüfung besteht aus vier Teilen: Leseverstehen, Sprachbausteine, Hörverstehen, Schriftlicher Ausdruck (Brief)* (Zertifikat Deutsch 1999: 376).

В современной терминосистеме термин встречается один раз в контексте, указывающем на отсутствие модуля *Sprachbausteine* в актуальных экзаменах:

- (44) *So wurde zum Beispiel kein eigenes Modul Sprachbausteine definiert* (Glaboniat et al. 2023: 15).

Обозначение другого задания – *Strukturen / Wortschatz* ‘структуры / словарный запас’, – имеющее в терминологии четыре употребления, не встречается в терминосистеме:

- (45) **STRUKTUREN / WORTSCHATZ** (40 Minuten) Bitte suchen Sie das richtige Wort oder den richtigen Satz und markieren Sie auf dem Antwortbogen, ob die Lösung a, b, c oder d richtig ist (Das Zertifikat Deutsch 1977: 56).

В связи с принятием единой уровневой концепции владения ИЯ, отраженной в CEFR, в терминосистеме не распространены обозначения ранней ступенчатой системы (*Baukastensystem*) и ранних ступеней владения ИЯ (*Kontaktschwelle*). Термины *Baukastensystem* ‘модульная система’ и *Kontaktschwelle* ‘пороговый уровень’ используются в терминологии шесть раз и два раза соответственно, в терминосистеме они не обнаружены.

Можно заключить, что изменения в лексическом составе терминологии и терминосистемы НСЛТ сопровождаются уменьшением терминологических гнезд, снижением частотности некоторых терминов или их выходом из употребления. Это может объясняться исчезновением или модернизацией соответствующих денотатов, а также уменьшением функциональной значимости обозначаемых терминами понятий. Описанные процессы позволяют терминологии обновляться и совершенствоваться, развивая признак целостности, необходимый для перехода терминологии в терминосистему.

## **2.4. Структурированность терминосистемы и явление вариативности**

### **2.4.1. Структурные характеристики терминов**

Одним из признаков, который используется в терминоведении для отграничения терминологии от терминосистемы, является их структурированность (п. 1.4). Выявление данного признака у терминологии и терминосистемы НСЛТ предполагает сопоставление грамматических классификаций входящих в них элементов, поскольку грамматические характеристики терминов связаны со структурированностью терминологии / терминосистемы в качестве иерархии. Б.Н. Головин и Р.Ю. Кобрин отмечают, что с точки зрения морфолого-сintаксической структуры терминов обычно выделяют термины-слова и термины-словосочетания [Головин, Кобрин 1987: 70], В.П. Даниленко также говорит о третьей группе терминов – «символо-словах», в состав которых, наряду со словесными знаками, входят символы (литеры, цифры, графические знаки) [Даниленко 1977: 37]. Мы исходим из наличия в терминологии (на раннем и переходном этапах) и терминосистеме НСЛТ двух обширных групп: **слов (простых, производных, сложных)** и **словосочетаний**, компонентами которых могут быть символы. Термины также образуют **аббревиатуры**, составляющие в терминологии и терминосистеме наименьшую часть – менее 3 % от общего количества элементов. Аббревиатуры подробнее рассматриваются в качестве синтагматических вариантов в п. 2.4.2.1.

Анализ структурного состава терминологии и впоследствии терминосистемы НСЛТ проводится на основе сопоставления классификаций на трех синхронных срезах: раннего этапа терминологии, переходного этапа терминологии и современного этапа терминосистемы. Эмпирический материал показывает, что структурные характеристики терминологии и терминосистемы НСЛТ почти не меняются в течение их формирования и развития. Это можно объяснить тем, что изменение структурного строя

является эволюционным процессом [Рождественский 2013: 252; Фельде 2001: 9], при котором не происходят заметные качественные усложнения. Поэтому можно говорить, что в качественном отношении как терминология, так и терминосистема НСЛТ имеют устойчивую структуру с точки зрения грамматических характеристик входящих в них лексем. Однако в количественном отношении наблюдается постепенное расширение их иерархической структуры, что связано с ростом терминологических гнезд (см. п. 2.3.1) при помощи одно- и многословных терминов. На всех этапах формирования терминологии и развития терминосистемы наблюдается тенденция к преобладанию многословных терминов (композитов и словосочетаний) по сравнению с однословными терминами, о чем можно судить из табл. 3.

Таблица 3

**Представленность композитов и словосочетаний на раннем, переходном и современном этапах формирования терминологии и развития терминосистемы НСЛТ**

| <b>Этап</b>                       | <b>Однословные термины</b> | <b>Композиты</b> | <b>Словосочетания</b> | <b>Сокращения</b> |
|-----------------------------------|----------------------------|------------------|-----------------------|-------------------|
| <b>ранний<br/>(636 ед.)</b>       | 199 ед. (31,5 %)           | 261 ед. (41 %)   | 172 ед. (27 %)        | 4 ед. (0,5 %)     |
| <b>переходный<br/>(920 ед.)</b>   | 247 ед. (27 %)             | 317 ед. (34 %)   | 340 ед. (37 %)        | 16 ед. (2 %)      |
| <b>современный<br/>(1234 ед.)</b> | 312 ед. (25 %)             | 436 ед. (35,5 %) | 461 ед. (37,6 %)      | 25 ед. (2 %)      |

Из таблицы видно, что наибольшее распространение имеют композиты, второе место с небольшим количественным отставанием занимают словосочетания. Данная тенденция объясняется продуктивностью многословных терминов в терминологиях различных языков: «современная терминологическая ситуация, как отмечалось многими исследователями, характеризуется появлением большого числа многосоставных терминов» [Авербух 2006: 156]. Длина термина является «неизбежным результатом

профессиональной когниции специалистов» [Сорокина 2018: 154], углубление знаний ведет к необходимости «добавлять все большее число атрибутов к известным терминам» [Авербух 2006: 156]. В качестве таких терминов, как правило, выступают однословные (простые и производные) термины, обозначающие базовые понятия НСЛТ, например *Prüfung* ‘экзамен’, *Aufgabe* ‘задание’, *Bewertung* ‘оценивание’, *Grammatik* ‘грамматика’, *Fehler* ‘ошибка’, *Kompetenz* ‘компетенция’, *Teil* ‘часть’ и др. При указании на дополнительные признаки к однословным терминам добавляются атрибуты, в результате чего появляются словосочетания (*standardisierte Prüfung*, *kommunikative Aufgabe*, *digitale Bewertung*, *didaktische Grammatik*, *orthografischer Fehler*, *lexikalische Kompetenz*, *mündlicher Teil*) и композиты (*Einzelprüfung*, *Mehrfachwahlaufgabe*, *Gesamtbewertung*, *Übungsgrammatik*, *Aussprachefehler*, *Diskurskompetenz*, *Prüfungsteil*). Таким образом, происходит развитие **структурированности** терминологии и терминосистемы в виде иерархии, где видовые термины подчинены родовым.

Среди композитов, возникающих на основе однословных терминов, наиболее продуктивными являются детерминативные (определительно-подчинительные) сложные слова, второй компонент которых уточняется (определяется, дополняется) первым [Степанова, Чернышева 1962: 109–110]: *Einzelprüfung*, *Mehrfachwahlaufgabe*, *Gesamtbewertung*, *Aussprachefehler*. К причинам распространенности композитов относятся структурные особенности немецкого языка, в котором словосложение является наиболее продуктивным словообразовательным способом. Еще одной причиной многочисленности детерминативных композитов является их способность отражать родо-видовые отношения, лежащие в основе иерархической структуры терминологии и терминосистемы.

Продуктивность синтаксического способа терминообразования также объясняется способностью терминологических словосочетаний обозначать различные аспекты специальных понятий: терминологические словосочетания «используются языком для конкретизации понятия по линии

„род-вид“, поэтому их структура четко отражает понятийные отношения данной отрасли знания» [Федюнина 1988: 25]. Схема «прил. + сущ.» является наиболее продуктивной на всех синхронных срезах: *dialogisches Sprechen, inhaltlich-thematisches Wissen, präpositionales Attribut*. Распространенными также являются схема «сущ. + сущ.» (*Grundfertigkeit Hörverständnis, Subtest „Stichworttbrief“*, *Threshold Level*) и «сущ. + artikel / предлог / союз + сущ.» (*Erfüllung der Aufgabe, Deutsch-Test für Zuwanderer, Papier-und-Stift-Prüfung*). На всех синхронных срезах присутствуют символы, представленные цифрами, которые входят в состав терминов. Цифры встречаются в обозначениях грамматических понятий, например *Konjunktiv I, Futur II*. С появлением уровневых систем в концепциях ALTE и CEFR цифры также обозначают ступени владения ИЯ: *ALTE Stufe 1, Niveau C2, B1-Stufe* и др.

Как терминология, так и терминосистема характеризуются наличием **терминологических парадигм**, под которыми мы, вслед за В.М. Лейчиком, понимаем регулярные ряды одноструктурных терминов, обозначающих однородные понятия [Лейчик 2014: 122]. Терминологические парадигмы способствуют формированию у терминологии и терминосистемы НСЛТ определенной структуры. Помимо этого, они отражают содержательно-языковую и формально-языковую связность совокупности терминов, проявляющуюся в использовании схожих морфем для образования структурно подобных терминов с близкими значениями. Продуктивными аффиксами являются префикс *be-*, суффиксы *-er, -in, ung, -keit, -(a)tion* и др. Например, однословные термины, обозначающие категорию субъекта, как правило, имеют суффикс *-er* (с прибавлением суффикса *-in* для лиц женского пола): *Teilnehmer – Teilnehmerin, Bewerber – Bewerberin, Prüfer – Prüferin*, подробнее см. [Мишнова 2024: 488].

Отмечается зависимость между формой слова и степенью его терминологичности, т.е. «величиной „семантического расстояния“, которое необходимо „пройти“ от слов обычного, общего языка, чтобы задать, идентифицировать понятийное содержание, семантику соответствующей

единицы при ее функционировании в специальной сфере» [Шелов 2003: 24]. Анализ практического материала показывает, что многословные термины имеют более высокую степень терминологичности по сравнению с однословными лексемами. Это выражается в том, что многословные термины реже выполняют функцию общелитературных слов по сравнению с однословными, т.е. реже являются консубстанциональными. Например, однословный термин *Stufe* ‘ступень’ в следующем контексте обозначает ступень владения ИЯ, на которой тестируемые должны обладать определенным словарным запасом:

- (46) *Als aktiver Wortschatz sollte einem Lernenden auf dieser Stufe etwa die Hälfte dieser circa 650 Einträge der Wortliste zur Verfügung stehen* (Hennemann, van der Werff 2013a: 61).

Однако *Stufe* также встречается в общелитературном прямом значении (ступень лестницы) в контексте, взятом из лексического минимума для экзамена ZDaF 1999 г.:

- (47) *die Stufe, -n: Vorsicht, Stufe!* (Zertifikat Deutsch 1999: 226).

Являясь элементом композита *Spracherwerbsstufe* ‘ступень овладения языком’, слово *Stufe* встречается только в терминологическом значении:

- (48) *Die Leistungen der Prüfungsteilnehmenden im produktiven Bereich bleiben auf diesen Spracherwerbsstufen noch weit hinter denen im rezeptiven zurück* (Perlmann-Balme, Kiefer 2002: 228).

Таким образом, можно говорить о более высокой степени терминологичности композита *Spracherwerbsstufe* по сравнению с консубстанциональной лексемой *Stufe*, способной выступать как в качестве термина, так и в качестве общелитературного слова. Консубстанциональность в целом является характерной чертой терминов, входящих в терминологию и терминосистему НСЛТ [Мишинова 2024]. Отграничение терминов от формально идентичных общелитературных слов происходит благодаря контекстуальному анализу, акцент делается на анализе коллокаций – характерных сочетаний слов, «чье появление рядом друг с другом

основывается на регулярном характере взаимного ожидания и задается не грамматическими, а чисто семантическими факторами» [Комарова 2012: 583–584]. Общелитературные значения консубстанциональных терминов актуализируются в контекстах, представляющих собой конкретные задания (например, для чтения, аудирования и др.), а также примеры употребления слов в лексических минимумах, примеры работ тестируемых. В качестве иллюстрации служат слова *Produktion* ‘производство’ и *Teil* ‘часть’. Они не выполняют функцию терминов в контекстах, не относящихся ко специальному знанию – речь идет о производстве сыра (пример 49), женской части семьи (пример 50):

- (49) *Die Produktion von Käse dauert oft viele Wochen* (Glaboniat et al. 2023: 186).
- (50) *Doch waren die Reisejahre auch für den Vater eine Strapaze, und für den weiblichen Teil der Familie erst recht* (Bolton 2010: 27).

Выступая в контекстах, относящихся к знанию в области НСЛТ, данные слова становятся терминами, о чем можно, в частности, судить на основании их коллокаций. В сочетании с атрибутами *mündlich* ‘устный’ и *schriftlich* ‘письменный’ термин *Produktion* обозначает коммуникативный вид деятельности (продукцию):

- (51) *Für die mündliche und schriftliche Produktion ist die Grammatik-Liste dagegen von untergeordneter Bedeutung* (Hennemann, van der Werff 2013a: 78).

Слово *Teil* также является термином, обозначающим структуру экзамена в качестве элемента терминологического словосочетания – *Teil der Prüfung* ‘часть экзамена’:

- (52) *In diesem Kapitel werden die Teile der Prüfung – Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen – detailliert vorgestellt* (Hennemann et al. 2015: 33).

Большинство специальных слов в рассматриваемой области представлены существительными, что соотносится с наблюдением ученых

**о преобладании номинативных терминов** [Даниленко 1977: 16; Куликова, Салмина 2002: 26]. Однако на всех синхронных срезах встречаются термины других частей речи: на раннем (73 ед.– 12 %), переходном (92 ед.– 10 %) и современном этапах (123 ед.– 10 %). Продуктивными являются **прилагательные**, способные выступать в функции **наречий**, а также **причастия и глаголы**, что объясняется наличием в стандартизированном языковом тестировании понятий, обозначающих признаки и процессы. Прилагательные и наречия соотносятся с характеристиками речи и коммуникации (*kommunikativ, sprachlich, rezeptiv*), аспектами оценивания (*korrekt, angemessen, richtig, falsch, verständlich*). Они также образуют друг с другом терминологические словосочетания, позволяющие еще детальнее конкретизировать понятия, например *sprachlich angemessen, grammatisch richtig, klar verständlich*. Динамические аспекты тестирования представляют глаголы, которые связаны с действиями тестируемых (*hören, ankreuzen, zuordnen, verstehen, interagieren*) и экзаменаторов (*prüfen, testen, bewerten*). Характерно функционирование глаголов в форме повелительного наклонения, как правило в формулировках заданий, например:

- (53) ***Erklären Sie folgende Wörter nach der Bedeutung, die sie im Text haben!***  
(Prüfungsaufgaben 1971: 31).
- (54) ***Hören Sie nun das Gespräch und machen Sie sich dazu Notizen*** (Prüfung Wirtschaftsdeutsch 2000: 50).

Для определения терминологического статуса у глаголов, прилагательных и других частей речи необходимо также рассматривать их сочетаемость. Глагол *ergänzen* ‘заполнять’ является термином, если обозначает действие, которое необходимо совершить тестируемым для выполнения задания. Функцию термина глагол *ergänzen* выполняет в сочетаниях с другими терминами, например *Textlücken ergänzen* ‘заполнять пропуски в тексте’. Однако *ergänzen* также встречается в функции обычного общеупотребительного слова, например в художественном тексте, который предлагается тестируемым в качестве экзаменационного задания в разделе

«Чтение». В данном контексте глагол *ergänzen* сочетается с другими общеупотребительными словами – *die Geräte für Haushalt und Stall ergänzen* ‘пополнить хозяйственные и сельскохозяйственные приборы’:

- (55) *Vor zehn Jahren noch glich die Fahrt alljährlich im Herbst zur großen Kirmes in der Kreisstadt einer Familienexpedition, die das ganze Jahr über sorgfältig vorbereitet war und die zum Hauptziel hatte, die Geräte für Haushalt und Stall zu ergänzen und die wichtigsten Kleidungsstücke zu kaufen* (Prüfungsaufgaben 1968: 83).

Прилагательные также могут являться консубстанциональными. Например, в письменном задании одного из экзаменов тестируемый употребляет лексему *korrekt* ‘корректный, правильный’ в сочетании с общеупотребительным словом *Kleidung* ‘одежда’, в таком случае *korrekt* не является термином:

- (56) *Deshalb könnten vielleicht die Münchner Verkehrsbetriebe als „korrekte Kleidung“ für Männer dunkle kurze Hose und weisse Hemde mit kurzen Ärmeln annehmen* (Zentrale Mittelstufenprüfung 1996: 32).

Однако в контексте, связанном с критерием оценивания, *korrekt* употребляется с двумя другими терминами (*syntaktisch*, *Textergänzung*) и выполняет функцию термина в значении синтаксически правильного заполнения текста:

- (57) *Bewertung: Wortschatz. Darin geht es um die sinngemäße und syntaktisch korrekte Textergänzung* (Prüfung Wirtschaftsdeutsch 2000: 42).

Таким образом, в процессе формирования терминологии и развития терминосистемы НСЛТ не происходит качественных изменений в структуре входящих элементов, поэтому можно говорить о структурной устойчивости как терминологии, так и терминосистемы НСЛТ в виде иерархии. Количественные изменения в их структуре связаны с ростом лексического состава (появлением новых специальных лексем). На раннем и переходном этапах терминологии, в также на современном этапе терминосистемы наблюдается стабильная тенденция к преобладанию многословных терминов

над однословными, номинативных терминов над терминами, представленными другими частями речи (прилагательными, наречиями, глаголами, причастиями). Данные выводы соотносятся с общими тенденциями в терминологиях и терминосистемах различных языков. Структурно подобные термины, обозначающие схожие понятия, объединяются в терминологические парадигмы, способствующие структурированности и связности терминологии и терминосистемы. Отмечается более высокая степень терминологичности терминов-композитов по сравнению с однословными терминами, многие из которых являются консубстанциональными. Отграничение общеупотребительных слов от терминов происходит на основе контекстуального анализа.

#### **2.4.2. Вариативность**

Анализ формально-языковых характеристик терминологии и терминосистемы НСЛТ связан с изучением динамического состояния внешней формы терминов, о чем может говорить наличие вариантов и синонимов (п. 1.5.2). Мы исходим из существования в терминологии (на раннем и переходном этапах) и терминосистеме НСЛТ единиц, являющихся абсолютно идентичными и относительно идентичными в плане выражения и содержания. С опорой на работы А.В. Лемова и Я.В. Разводовской считаем возможным говорить о трех основных группах лексем в терминологии и терминосистеме НСЛТ: 1) **вариантах**, не нарушающих содержательного тождества терминов и обладающих схожей внешней формой; 2) **дублетах**, не нарушающих содержательного тождества терминов и обладающих разной внешней формой; 3) **идеографических синонимах**, обладающих сопоставимым, но не тождественным содержанием и разной внешней формой [Лемов 2000: 81–82, 121–125, 129; Разводовская 2019: 86].

### 2.4.2.1. Варианты

К вариантам А.В. Лемов относит фонетико-графические и орфографические варианты, морфологические варианты, словообразовательные варианты, аббревиационные варианты, синтаксические варианты, или трансформы, варианты, обусловленные метатезой частей сложных слов [Лемов 2000: 81–82].

Наиболее распространенными видами вариантов как в терминологии, так и в терминосистеме НСЛТ являются **аббревиационные** и **синтаксические**. Одной из причин появления аббревиатур является «стремление к свертке смысла на разных уровнях» в связи с когнитивной сложностью профессионального знания [Голованова 2014: 17]. Аббревиатуры как разновидности сокращений также имеют широкие деривационные возможности, например «большую синтагматическую мобильность, чем их оригиналы» [Манёрова 2010: 452]. В терминологии и терминосистеме НСЛТ наблюдается продуктивность инициальных аббревиатур-акронимов. Акронимы образуются от многокомпонентных терминов: обозначений организаций (*Deutscher-Volkshochschul-Verband* – DVV, *Pädagogische Arbeitsstelle* – PAS, *Goethe-Institut* – GI), документов (*Kontaktschwelle* – KS, *Grundbaustein* – GBS, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen* – GER), экзаменов (*Kleines Deutsches Sprachdiplom* – KDS, *Zertifikat Deutsch als Fremdsprache* – ZDaF, *Zentrale Oberstufenprüfung* – ZOP, *Österreichisches Sprachdiplom* – ÖSD; *Deutsch-Test für Zuwanderer* – dtz и др.), например:

- (58) *Im Jahre 1971 wurde im Rahmen eines vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) geförderten Projekts die Prüfungszentrale des DVV eingerichtet* (Das Zertifikat Deutsch 1977: 14).

Также в качестве аббревиатур могут выступать названия участников тестирования – экзаменуемых (*Prüfungsteilnehmende* – PTN) и экзаменаторов (*Prüfende* – P):

- (59) *Im Fall der Paarprüfung übernimmt jeweils eine/-r der Prüfenden (P1) die Rolle einer/eines Moderatorin/Moderators, die/der durch die Prüfung führt, während die/der andere Prüfende (P2) die Rolle einer/eines Assessorin/Assessors einnimmt* (Perlmann-Balme et al. 2018: 65).

Продуктивность аббревиатур наблюдается для обозначения ВРД (*Schriftlicher Ausdruck – SA, Mündlicher Ausdruck – MA, Hörverständen – HV*):

- (60) *Bewertungskriterien Korrektheit und Ausdruck bei SA und MA* (Zentrale Mittelstufenprüfung 1996: 13).

Как отмечает К.Я. Авербух, явления терминологической вариантности могут быть не только вне контекстными (парадигматическими), но и синтагматическими, возникающими в определенном контексте функционирования [Авербух 2006: 84]. К **синтагматической вариантности** можно отнести сокращение терминов через эллипсис, при котором соотнесение более краткой формы термина с полным вариантом осуществляется благодаря контексту. Например, в контексте (61) используется более полная форма термина (*der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen*) по сравнению с контекстом (62) (*der Referenzrahmen*). Соотнесение лексемы *Referenzrahmen* с понятием CEFR возможно благодаря общему лингводидактическому контексту:

- (61) *Mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen hat sich ein entsprechendes Orientierungssystem etabliert* (Glaboniat et al. 2023: 6).
- (62) *Die ÖSD-Prüfungen werden kursunabhängig nach einheitlichen Maßstäben durchgeführt und orientieren sich an den Niveaubeschreibungen des Referenzrahmens bzw. in Hinblick auf die sprachlichen Mittel (Wortschatz), Themen und Strukturen an Profile Deutsch* (Glaboniat et al. 2023: 13).

Распространенность **синтаксических вариантов** можно объяснить продуктивностью словосложения в немецком языке, в результате чего композиты могут быть тождественны словосочетаниям. По словам С.Г. Тер-

Минасовой, в германских языках разграничение лексических и синтаксических способов соединения элементов является сложным вопросом [Тер-Минасова 1986: 6]. На материале немецкого языка проблема параллельного употребления композитов и словосочетаний с прилагательным, а также композитов и словосочетаний с родительным падежом или с предложной конструкцией подробно изучается в исследовании [Левковская 1960: 45]. В терминологии и терминосистеме НСЛТ синтаксические варианты связаны с различными тематическими областями: уровнем владения языком (*sprachliches Niveau* – *Sprachniveau*), компетенциями (*sprachliche Kompetenz* – *Sprachkompetenz*), разработкой и проведением экзаменов (*Entwicklung der Prüfung* – *Prüfungsentwicklung*, *Durchführung der Prüfung* – *Prüfungsdurchführung*), целью экзаменов (*Prüfungsziel* – *Ziel der Prüfung*), их содержанием (*Situationenkatalog* – *Katalog von Situationen*, *Sprachhandlung* – *sprachliche Handlung*), структурой экзаменов (*Prüfungsteil* – *Teil der Prüfung*) и др., например:

- (63) *Während Kapitel 5 den theoretischen Rahmen und das allgemeine Konstrukt des Zertifikats B1 aufzeigt, werden in den Kapiteln 6.1 bis 6.4 die vier **Module der Prüfung** – Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen – detailliert beschrieben* (Glaboniat et al. 2023: 59).
- (64) *Bei Nichtbestehen eines **Prüfungsmoduls** gehen Prüfungsteilnehmende nicht wie früher üblich leer aus* (Glaboniat et al. 2023: 7).

Вопрос о различиях между композитами и словосочетаниями может рассматриваться с точки зрения плана содержания и плана выражения. В отношении плана содержания стоит привести мнение Н.И. Филичевой о семантической изофункциональности словосочетаний и сложных слов в немецком языке [Цит. по: Володина 1997: 36]. Как и однословный термин, словосочетание выражает единое понятие [Фигон 1974: 31]. Основные отличия наблюдаются в отношении плана выражения, подробное описание данной проблемы представлено в работе К.А. Левковской [Левковская 1960: 29–61]. Сложное слово имеет большую «спаянность» компонентов, что важно

для терминов: «сложное слово будет всегда “короче” словосочетания благодаря тому, что оно цельнооформлено» [Левковская 1960: 35].

На протяжении формирования терминологии и развития терминосистемы НСЛТ наблюдается тенденция к более частотному использованию композитов по сравнению с их вариантами в виде словосочетаний, что можно объяснить преимуществами композитов как более емких способов номинации. В качестве примера можно привести употребительность в терминологии и терминосистеме ряда композитов по сравнению со словосочетаниями, обозначающими одно понятие: *Prüfungsteil* (219 ед.) – *Teil der Prüfung* (15 ед.); *Prüfungsergebnis* (84 ед.) – *Ergebnis der Prüfung* (13 ед.); *Sprachniveau* (77 ед.) – *sprachliches Niveau* (20 ед.); *Prüfungsdurchführung* (43 ед.) – *Durchführung der Prüfung* (30 ед.); *Sprachkompetenz* (31 ед.) – *sprachliche Kompetenz* (24 ед.); *Prüfungsentwicklung* (28 ед.) – *Entwicklung der Prüfung* (3 ед.). В структурном плане предпочтение отдается композитам благодаря их способности к более краткому обозначению понятия. Варианты могут употребляться совместно в рамках одного или нескольких абзацев, что можно объяснить стремлением к эстетичности научной речи через избежание повторов [Едличко, Мишнова 2019: 18], ср. использование терминов *Prüfungsdurchführung* и *Durchführung Ihrer Prüfungen* в одном абзаце:

- (65) *Stellen Sie sicher, dass Ihre Organisation der Prüfungsdurchführung eine angemessene Unterstützung der Kunden vorsieht (z. B. Telefon-Hotline, Internet-Service). (...) Stellen Sie sicher, dass Sie bei der Durchführung Ihrer Prüfungen Vorkehrungen treffen für Kandidaten mit Behinderungen* (Hennemann et al. 2015: 14).

Менее распространенными видами вариантов в терминологии и терминосистеме НСЛТ являются словообразовательные и орфографические. Словообразовательными вариантами являются термины *Spektrum an Redemitteln* – *Spektrum von Redemitteln* ‘диапазон речевых средств’ в связи

с использованием разных предлогов *von* (66) и *an* (67), имеющих в данных словосочетаниях одно значение:

- (66) *Die Teilnehmer sollten über ein Spektrum an Redemitteln verfügen, die ihnen eine flexible und situationsadäquate Reaktion ermöglichen* (Prüfung Wirtschaftsdeutsch 2000: 25).
- (67) *Verfügt über ein ausreichend breites Spektrum von Redemitteln, um in klaren Beschreibungen oder Bereichen über die meisten Themen allgemeiner Art zu sprechen* (Perlmann-Balme et al. 2018: 40).

Словообразовательными вариантами можно также считать обозначения некоторых грамматических терминов, образованных при помощи разных суффиксов (*Konjunktior – Konjunktion*, *grammatisch – grammatisch*), а также термины *Szenarium* (68) и *Szenario* (69), обозначающие коммуникативные сценарии:

- (68) *Zum Szenario A gehört über das bloße Frage-Antwort-Muster der Sprachintention hinaus z.B. die Darstellung eines Problems, die Begründung der Bitte, mögliche Rückfragen, „Ausweichmanöver“ und der abschließende Dank* (Zertifikat Deutsch 1999: 63).
- (69) *Jede Situationskarte stellt ein kleines Szenarium dar* (Gerbes et al. 2004b: 29).

Последним видом вариантов, выявленным в терминологии и терминосистеме НСЛТ, являются (орфо-)графические, например написание терминов с дефисом и без него (*Mehrfachwahlauflage – Mehrfachwahl-Aufgabe*, *Grammatikinventar – Grammatik-Inventar*), написание при помощи прописных и строчных букв (*Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen – Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*, *Profile Deutsch – Profile deutsch*), использование арабских и латинских цифр (*Futur I – Futur I*):

- (70) *Die aktive Beherrschung von weniger frequenten Strukturen wie Konjunktiv 1 oder Partizip 1 wird daher nicht verlangt* (Perlmann-Balme et al. 2009: 97).

- (71) *Die aktive Beherrschung von weniger frequenten Strukturen wie Konjunktiv I oder Partizip I wird daher nicht verlangt* (Glaboniat et al. 2023: 218).

Также орфографическое варьирование проявляется в разном написании терминов, например *Orthografie* – *Orthographie*. Это можно связать в т.ч. с первой немецкой орфографической реформой 1996 г. В.М. Глушак и Т.А. Яковлева показывают на основе статистического анализа, что после реформы буква *f* у вариантов *Foto* – *Photo* и *Delfin* – *Delphin* стала более распространенной по сравнению с буквосочетанием *ph*, причиной чему признается действие фонематического принципа [Глушак, Яковлева 2024: 587–588]. Практический материал в сфере НСЛТ показывает схожие тенденции: на раннем периоде (до 1980-х гг.) термины *Orthographie* и *orthographisch* функционировали только с буквосочетанием *ph*: *orthographisch* (11 ед.), *orthographisch korrekt* (2 ед.), *orthographischer Fehler* (2 ед.). На переходном этапе, во время которого прошла первая орфографическая реформа, можно фиксировать варьирование с разными частотностными тенденциями, ср. *Orthografie* (9 ед.) – *Orthographie* (2 ед.), но *orthographisch* (3 ед.) – *ortografisch* (1 ед.). На современном этапе можно говорить о тенденции к предпочтению вариантов с буквой *f*: *Orthografie* (5 ед.) – *Orthographie* (1 ед.), *orthografisch* (5 ед.) – *Orthographie* (1 ед.).

Таким образом, как в терминологии, так и в терминосистеме НСЛТ встречаются аббревиационные, синтаксические, словообразовательные и орфографические варианты терминов, которые являются тождественными в плане содержания и схожими в плане выражения. Наличие вариантов обусловлено общей тенденцией языка науки к наличию вариативных средств для обозначения одного понятия, варианты выполняют функции конденсации смысла и сохранения эстетичности научной речи.

#### 2.4.2.2. Дублеты

Вариативность также проявляется в терминологии и терминосистеме НСЛТ в виде **дублетов**, к которым мы относим термины, образованные на базе терминоэлементов разных языков: с одной стороны, немецкого, с другой стороны, латинского, греческого, английского (англицизмы в терминологии и терминосистеме НСЛТ подробнее описаны в п 2.3.2). Как отмечает К.Я. Авербух, «основным условием появления дублетов является сосуществование в языке исконных и заимствованных терминов» [Авербух 2006: 86]. По сравнению с терминосистемой НСЛТ, на этапе формирования терминологии встречается большее количество дублетов, связанных с грамматическими терминами: *Interrogativpronomen* – *Interrogativum* – *Fragepronomen*, *Numerale* – *Zahlwort*, *Cardinalia* – *Kardinalzahl*, *parataktische Konjunktion* – *nebenordnende Konjunktion*, *hypotaktische Konjunktion* – *unterordnende Konjunktion*, *Restriktivsatz* – *Einschränkungssatz*. Частотность грамматических дублетов в терминологии НСЛТ можно объяснить несколькими экстра- и интралингвистическими причинами. Во-первых, грамматические термины чаще используются в текстах руководств раннего этапа терминологии в связи с активной дискуссией о разработке грамматических минимумов, необходимых для прохождения того или иного экзамена. Во-вторых, функционирование дублетов можно связать со стремлением избежать повторов – в рамках нескольких предложений могут использоваться синонимичные термины латинского и немецкого происхождения:

- (72) *Zum definiten Artikel auch die Verschmelzungsformen am, beim usw. Unbestimmter Artikel und kein; auch nicht attributive Formen (Ich habe eins / keins)* (Steger 1972: 69).

В современной терминосистеме также встречаются дублеты в области грамматических понятий, однако в меньшей степени: *definiter Artikel* – *bestimmter Artikel*, *Kompositum* – *Zusammensetzung*, *Präfix* – *Vorsilbe*.

Помимо дублетов, обозначающих грамматические понятия, дублетные обозначения в терминологии и терминосистеме НСЛТ также связаны с другими аспектами: коммуникативным поведением тестируемых (*Intention – Sprechabsicht*), их словарным запасом (*Notionen – allgemeine Begriffe*), видами заданий (*Multiple-Choice* – *Wahrfachwahl*), Общеевропейскими компетенциями (*das Framework – der Referenzrahmen*) и др. О дублетности данных терминов свидетельствует их совместное использование в контекстах:

- (73) *Allgemeine Begriffe (Notionen)*. *Die Notionen definieren, über welche allgemeinsprachlichen Ausdrucksmittel die Teilnehmenden der Prüfungen Start Deutsch 1 bzw. Start Deutsch 2 in der deutschen Sprache verfügen sollen* (Perlmann-Balme, Kiefer 2022: 75).
- (74) *So sind insbesondere die beiden ersten Kataloge (Intentionen und Themen) nicht voneinander zu trennen, da eine Sprechabsicht (Intention) nur im Hinblick auf ein Thema sinnvoll ist* (Das Zertifikat Deutsch 1977: 542–543).

Как в терминологии, так и в терминосистеме можно увидеть тенденцию к более частотному употреблению терминов латинского и греческого происхождения по сравнению с немецкоязычными дублетами (табл. 4).

Таблица 4

**Распространенность терминологических дублетов на базе греко-латинских и немецких терминоэлементов в терминологии и терминосистеме НСЛТ**

| Происхождение термина<br>Период | Немецкоязычное   | Латинское/греческое   |
|---------------------------------|--|---|
|                                 | Терминология   |   |
|                                 | <i>Sprechabsicht</i> (14 ед.)<br><i>Fragepronomen</i> (3 ед.)<br><i>allgemeine Begriffe</i> (3 ед.)<br><i>Einschränkungssatz</i> (1 ед.) | <i>Intention</i> (119 ед.)<br><i>Interrogativpronomen</i> (8 ед.)<br><i>Notionen</i> (4 ед.)<br><i>Restriktivsatz</i> (2 ед.) |

|                       |  |   |
|-----------------------|--|---|
| <b>Терминосистема</b> | <i>Sprechabsicht</i> (3 ед.)<br><i>allgemeine Begriffe</i> (12 ед.)<br><i>Zusammensetzung</i> (12 ед.)<br><i>Vorsilbe</i> (10 ед.).<br><i>bestimmter Artikel</i> (1 ед.) | <i>Intention</i> (37 ед.)<br><i>Notionen</i> (30 ед.)<br><i>Kompositum</i> (24 ед.)<br><i>Präfix</i> (28 ед.)<br><i>definiter Artikel</i> (4 ед.) |
|-----------------------|--|---|

Из таблицы видно, что термины на базе греко-латинских терминоэлементов являются преимущественно более частотными по сравнению с дублетами на базе немецких терминоэлементов. Это можно объяснить продуктивностью греко-латинских элементов: «все основные современные науки широко пользуются латинской и греческой лексикой и в особенности словообразовательными элементами этих языков» [Даниленко 1977: 35]. Распространенность терминов греко-латинского происхождения объясняется в т.ч. тенденцией к интернационализации терминологии и терминосистемы НСЛТ. Наличие автохтонных немецкоязычных терминов можно связать со стремлением к наличию немецкоязычных терминов, внутренняя форма которых может быть более прозрачной. Помимо этого, автохтонные немецкие термины могут обладать большим деривационным потенциалом. Например, на этапе терминологии лексема *Zahlwort* встречается в составе сложных терминов *Katdinalzahlwort* (4 ед.), *Ordinalzahlwort* (2 ед.), *Ordnungszahlwort* (2 ед.), *flektiertes Zahlwort* (2 ед.), в то время как термин *Numerale* употребляется только в качестве самостоятельного термина 3 раза. В терминосистеме термин *Zahlwort* используется 5 раз, лексема *Numerale* не обнаружена, поэтому о преобладании терминов латинского и греческого происхождения можно говорить только как о тенденции, а не об абсолютном правиле.

Наличие вариантов и дублетов в терминологии и терминосистеме НСЛТ не рассматривается нами как показатель недостаточной упорядоченности совокупности терминов, поскольку, по выражению Е.И. Головановой, «способность создавать вариативные способы описания одного и того

же является неотъемлемым свойством языка» [Голованова 2014: 15], в т.ч. ЯСЦ. Варианты и дублеты функционируют в связи с необходимостью парадигматического и синтагматического варьирования, эстетичности научной речи (избежания повторов), а также со стремлением не только к интернационализации, но и к наличию автохтонных средств обозначения специальных понятий.

#### 2.4.2.3. Идеографические синонимы

Помимо вариантов и дублетов, характерным явлением для терминологии (раннего и переходного этапов) и терминосистемы НСЛТ являются идеографические синонимы, составляющие третью группу терминов. Исследование основывается на понимании синонимов как «единиц, коррелирующих в смысловом отношении, но различающихся периферийной семантикой» [Татаринов 2006: 173]. Для установления сходств и различий между данными единицами мы прибегаем к контекстуальному анализу, а именно рассмотрению коллокаций специальных лексем и их частотности.

Отношение синонимии наблюдается среди терминов *Prüfung* ‘экзамен’ и *Test* ‘тест’: как в терминологии, так и в терминосистеме НСЛТ данные термины в ряде контекстов выступают в качестве взаимозаменяемых, встречаясь в одинаковых окружениях. Они могут использоваться в составе композитов, обозначающих **участников тестирования**: *Prüfungsteilnehmende* – *Testteilnehmende*, *Prüfungsteilnehmer* – *Testteilnehmer*, *Prüfer* – *Tester*, *Prüfungskommission* – *Testkommission*; **процесс разработки и проведения экзаменов**: *Prüfungsentwicklung* – *Testentwicklung*, *Prüfverfahren* – *Testverfahren*, *Prüfungsdurchführung* – *Testdurchführung*; **структуру экзаменов**: *Prüfungsteil Hören* – *Testteil* – *Hören*, *Prüfungsaufgabe* – *Testaufgabe* и др. Указание на синонимию терминов *Prüfung* и *Test* встречается также в специальной литературе: «Экзамен: измерение достижений с целью установления способностей или уровня знаний у людей,

часто используется в качестве **синонима** к слову “**тест**”<sup>14</sup>» [Barkowski 2010: 266]. В этой связи А.А. Коренев отмечает, что синонимия понятий *test* и *examination* в целом характерна для европейской и североамериканской научной литературы [Коренев 2012: 12].

Функционирование синонимичных терминов в терминологии и терминосистеме НСЛТ можно связать со стремлением к эстетичности научной речи: «наблюдения над научной речью показывают, что сам говорящий стремится к синонимическому разнообразию в обозначении одного и того же понятия» [Лемов 2000: 78]. Термины-синонимы встречаются в рамках одного или нескольких абзацев для избежания повторов, например *Testverfahren* – *Prüverfahren* (75), *Prüfungsteilnehmende* – *Testteilnehmende* (76):

(75) *Die Festlegung der Lernziele und Testverfahren für das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache wurde in doppelter Weise bestimmt (...). Deshalb mußte sich das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache der Vereinheitlichung der Prüfungsanforderungen, der Prüfverfahren und der Prüfungspraxis aller bestehenden Sprachenzertifikate (Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch) anschließen* (Das Zertifikat Deutsch 1977: 25).

(76) *Hörstile zu differenzieren hat für Prüfungsteilnehmende erhebliche Relevanz, denn der Grad der Anpassung von Hörstilen an Kontext und Situation ist entscheidend für das erzielte Ergebnis. (...). Zwar lässt sich eine Aufgabe so konstruieren, dass globales Hören nahegelegt wird, aber ob die Testteilnehmenden tatsächlich global hören statt detailliert, lässt sich nicht vorhersagen* (Hennemann et al. 2015: 42)

Синонимичные термины *Test* и *Prüfung*, а также сложные термины и словосочетания, содержащие данные элементы, не являются абсолютными синонимами, поскольку имеют ряд различий, выражющихся в показателях их частотности, разных словообразовательных возможностях и тенденциях

---

<sup>14</sup> «Prüfung, die: Leistungsmessung zur Feststellung der Leistungsfähigkeit oder des Kenntnisstands von Personen, wird häufig synonym gebraucht mit Test» [Barkowski 2010: 266].

к обозначению тех или иных аспектов тестирования. Термин *Prüfung* является более продуктивным на протяжении формирования терминологии и развития терминосистемы НСЛТ. Во-первых, он имеет большую частотность и больший словообразовательный потенциал по сравнению с термином *Test*: в терминологии НСЛТ термин *Prüfung* употребляется 337 раз и используется для образования 62 сложных терминов и словосочетаний, а термин *Test* употребляется 43 раза и используется для образования 40 сложных терминов и словосочетаний. В терминосистеме НСЛТ прослеживается похожая тенденция: термин *Prüfung* употребляется 850 раз и входит в состав 104 терминов-композитов и словосочетаний, в то время как термин *Test* встречается 36 раз и используется для создания 51 сложного термина и словосочетания. Во-вторых, частотность терминов с компонентом *Prüfung* в большинстве случаев превышает частотность синонимичных терминов с компонентом *Test*. Например, в терминологии и терминосистеме термин *Prüfungsteil* используется 219 раз, термин *Testteil* встречается четыре раза, схожую тенденцию можно проследить среди других терминов: *Prüfungsaufgabe* (219 ед.) – *Testaufgabe* (27 ед.); *Prüfungsdurchführung* (43 ед.) – *Testdurchführung* (2 ед.).

В процессе формирования терминологии наблюдается тенденция к более активному употреблению термина *Test* для описания процесса разработки экзамена (табл. 5): например, если термин *Prüfung* используется для образования 12 и 14 сложных терминов и словосочетаний на этапах терминологии и терминосистемы соответственно (*Ausbildung der Prüfer*, *Prüfverfahren*, *Prüfungsversion* и др.), то термин *Test* употребляется для создания 13 терминов в терминологии и 27 терминов в терминосистеме (*Erstellung der Tests*, *Testverfahren*, *Testausspielung*, *Testwirkungsvalidität* и др.).

Таблица 5

**Продуктивность терминов *Prüfung* и *Test* для обозначения процесса разработки экзаменов в терминологии и терминосистеме НСЛТ**

| <b>Терминология</b>                       |   | <b>Терминосистема</b>                     |  |
|---|---|---|--|
| <b>Prüfung</b>                            |   |   |  |
| 1. <i>Ausbildung der Prüfer</i>           | 1. <i>Ausbildung der Prüfer</i>           | 1. <i>Ausbildung der Prüfer</i>           |  |
| 2. <i>Auswahl von Prüfungsmaterialien</i> | 2. <i>Auswahl von Prüfungsmaterialien</i> | 2. <i>Auswahl von Prüfungsmaterialien</i> |  |
| 3. <i>Entwicklung der Prüfung</i>         | 3. <i>Erstellen von Prüfungsaufgaben</i>  | 3. <i>Erstellen von Prüfungsaufgaben</i>  |  |
| 4. <i>Erstellen von Prüfungsaufgaben</i>  | 4. <i>Prüfungsanforderungen</i>           | 4. <i>Prüfungsanforderungen</i>           |  |
| 5. <i>Erstellung der Prüfungstests</i>    | 5. <i>Prüfungsbeschreibung</i>            | 5. <i>Prüfungsbeschreibung</i>            |  |
| 6. <i>Prüfungsanforderungen</i>           | 6. <i>Prüfungsentwickler</i>              | 6. <i>Prüfungsentwickler</i>              |  |
| 7. <i>Prüfungsentwicklung</i>             | 7. <i>Prüfungsentwicklung</i>             | 7. <i>Prüfungsentwicklung</i>             |  |
| 8. <i>Prüfungserstellung</i>              | 8. <i>Prüfungserstellung</i>              | 8. <i>Prüfungserstellung</i>              |  |
| 9. <i>Prüfungsinhalte</i>                 | 9. <i>Prüfungsformat</i>                  | 9. <i>Prüfungsformat</i>                  |  |
| 10. <i>Prüfungsitem</i>                   | 10. <i>Prüfungsinhalte</i>                | 10. <i>Prüfungsinhalte</i>                |  |
| 11. <i>Prüfungssatz</i>                   | 11. <i>Prüfungsitem</i>                   | 11. <i>Prüfungsitem</i>                   |  |
| 12. <i>Prüfverfahren</i>                  | 12. <i>Prüfungssatz</i>                   | 12. <i>Prüfungssatz</i>                   |  |
|   | 13. <i>Prüfungsverfahren</i>              | 13. <i>Prüfungsverfahren</i>              |  |
|   | 14. <i>Prüfungsversion</i>                | 14. <i>Prüfungsversion</i>                |  |
| <b>Test</b>                               |   |   |  |
| 1. <i>Erstellung der Prüfungstests</i>    | 1. <i>Testausspielung</i>                 | 1. <i>Testausspielung</i>                 |  |
| 2. <i>Erstellung der Tests</i>            | 2. <i>Testauswertung</i>                  | 2. <i>Testauswertung</i>                  |  |
| 3. <i>Erstellung von Tests</i>            | 3. <i>Testautor</i>                       | 3. <i>Testautor</i>                       |  |
| 4. <i>pretesting</i>                      | 4. <i>Testautorin</i>                     | 4. <i>Testautorin</i>                     |  |
| 5. <i>Testbeschreibung</i>                | 5. <i>Testbeschreibung</i>                | 5. <i>Testbeschreibung</i>                |  |
| 6. <i>Testentwicklungskommission</i>      | 6. <i>Testentwickler</i>                  | 6. <i>Testentwickler</i>                  |  |
| 7. <i>Testformat</i>                      | 7. <i>Testentwicklerin</i>                | 7. <i>Testentwicklerin</i>                |  |
| 8. <i>Testkonstrukteur</i>                | 8. <i>Testentwicklung</i>                 | 8. <i>Testentwicklung</i>                 |  |
| 9. <i>Testkonstrukteurin</i>              | 9. <i>Testentwurf</i>                     | 9. <i>Testentwurf</i>                     |  |
| 10. <i>Testmaterialien</i>                | 10. <i>Testerstellung</i>                 | 10. <i>Testerstellung</i>                 |  |
| 11. <i>Testmodell</i>                     | 11. <i>Testformat</i>                     | 11. <i>Testformat</i>                     |  |
| 12. <i>Testsatz</i>                       | 12. <i>Testgutachter</i>                  | 12. <i>Testgutachter</i>                  |  |
| 13. <i>Testverfahren</i>                  | 13. <i>Testgutachterin</i>                | 13. <i>Testgutachterin</i>                |  |
|   | 14. <i>Testitem</i>                       | 14. <i>Testitem</i>                       |  |
|   | 15. <i>Testkonstrukt</i>                  | 15. <i>Testkonstrukt</i>                  |  |
|   | 16. <i>Testkonstrukteur</i>               | 16. <i>Testkonstrukteur</i>               |  |
|   | 17. <i>Testmaterialien</i>                | 17. <i>Testmaterialien</i>                |  |
|   | 18. <i>Testmethodik</i>                   | 18. <i>Testmethodik</i>                   |  |
|   | 19. <i>Testproduktion</i>                 | 19. <i>Testproduktion</i>                 |  |
|   | 20. <i>Testredakteur</i>                  | 20. <i>Testredakteur</i>                  |  |
|   | 21. <i>Testredakteurin</i>                | 21. <i>Testredakteurin</i>                |  |
|   | 22. <i>Testsatz</i>                       | 22. <i>Testsatz</i>                       |  |
|   | 23. <i>Testspezifikation</i>              | 23. <i>Testspezifikation</i>              |  |

|  |  |
|--|--|
|  | 24. <i>Testvalidierung</i><br>25. <i>Testverfahren</i><br>26. <i>Testversion</i><br>27. <i>Testwirkungsvalidität</i> |
|--|--|

На протяжении формирования терминологии и развития терминосистемы НСЛТ термин *Prüfung* чаще используется в качестве названия разновидностей стандартизованных экзаменов: в терминологии обнаружено 20 подобных обозначений (*Grundstufenprüfung*, *Gruppenprüfung*, *Prüfung Wirtschaftsdeutsch international*, *Wiederholungsprüfung*, *Zertifikatsprüfung*), в терминосистеме – 28 наименований (*Fremdsprachenprüfung*, *standardisierte Prüfung*, *Papier-und-Stift-Prüfung*, *Jugendprüfung*, *Behindertenprüfung*, *A2-Prüfung*, *Fit-in-Deutsch-1-Prüfung*). Компонент *Test* употребляется на протяжении формирования терминологии и развития терминосистемы для образования четырех подобных терминов: *Modelltest*, *Einstufungstest*, *Eignungstest* и *Deutsch-Test für Zuwanderer*. В дополнение к этому термин *Prüfung* употребляется для обозначения не только объекта, как термин *Test*, но и для и процесса, например *Prüfung der Kenntnisse*, *Prüfung der sprachlichen Fertigkeiten*:

(77) *Die Prüfung der Kenntnisse und Anwendung von Strukturen und Wortschatz ist der Prüfung der sprachlichen Fertigkeiten untergeordnet* (Das Zertifikat Deutsch 1977: 26).

Таким образом, как в терминологии, так и в терминосистеме НСЛТ термины *Prüfung* и *Test*, а также образованные на их основе композиты и словосочетания могут выступать в качестве синонимов. Данные единицы не являются дублетами, поскольку имеют разную функциональную нагрузку в терминологии и терминосистеме.

В качестве синонимов в терминологии и терминосистеме НСЛТ признаны лексемы *Stufe* ‘ступень’, *Niveau* ‘уровень’ и *Niveaustufe* ‘уровневая ступень’, использующиеся для описания уровневой системы владения языком.

В терминологии они используются в контекстах, связанных с указанием на определенный уровень владения ИЯ, например *Niveau*:

- (78) *Ebenfalls wichtig für eine abschließende Kontrolle war der von Jan van Ek im Auftrag des Europarates entwickelte „Threshold Level“ für Englisch, der für ein unterhalb der Zertifikate liegendes Niveau ebenfalls von Kategorien wie den hier gewählten ausgegangen ist* (Das Zertifikat Deutsch 1977: 547).

При переходе терминологии в терминосистему термины *Stufe*, *Niveau* и *Niveaustufe* развивают более широкую сочетаемость в связи с появлением единой общеевропейской уровневой системы владения языком. Наиболее ограниченную сочетаемость в современной терминосистеме имеет термин *Niveaustufe*, который встречается в контекстах с указанием на уровень языка согласно CEFR (*Niveaustufe A1*, *Niveaustufe C2*):

- (79) *Das Goethe-Institut bietet inzwischen auf allen Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen Prüfungen an* (Glaboniat et al. 2023: 13).

Термин *Niveaustufe* может функционировать в рамках одного предложения вместе с синонимичными терминами *Niveau* и *Stufe*, имеющими схожую сочетаемость. Данные термины используются для наименования уровней владения ИЯ и являются взаимозаменяемыми, о чем можно судить из примера 80 (*Niveaustufen – Niveaus*):

- (80) *Angeboten werden derzeit weltweit an über 300 Prüfungszentren sechs Prüfungen für Erwachsene auf den Niveaustufen A1 bis C2 sowie drei auf den Niveaus A1 bis B1 für Kinder bzw. Jugendliche* (Glaboniat et al. 2023: 13).

Примеры 81 и 82 также показывают взаимозаменяемое употребление терминов *Niveau – Stufe* и *Niveaustufen – Stufen*:

- (81) *Wurden von den beiden Bewertenden bei der Mehrheit der Kriterien B1-Deskriptoren angekreuzt, wird den Teilnehmenden in dieser Fertigkeit das Niveau B1 bestätigt. Für das Gesamtergebnis der Prüfung gilt: Wurde*

*im „Sprechen“ und mindestens einem schriftlichen Teil („Hören“ und „Lesen“ oder „Schreiben“) die **Stufe B1** erreicht, wird im Zeugnis als *Gesamtergebnis B1* bestätigt (Perlmann-Balme et al. 2009: 10).*

- (82) *Kapitel 7 erläutert die Verfahren, die angewendet wurden, um die Prüfung auf den **Niveaustufen A2 und B1** des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen zu positionieren. Kapitel 8 enthält eine Beschreibung der Deutschkenntnisse auf den **Stufen A2 und B1** (Perlmann-Balme et al. 2009: 7).*

При этом не наблюдается тенденции к предпочтению того или иного термина в контекстах уровневого владения ИЯ. В качестве более частотного могут выступать разные термины, ср. количественные показатели у терминов в современной терминосистеме *Stufe A2* (37 ед.), *Niveau A2* (36 ед.), *Niveaustufe A2* (28 ед.) и терминов *Niveau B1* (73 ед.), *Niveaustufe B1* (33 ед.), *Stufe B1* (20 ед.).

Относительно различий в употребительности рассматриваемых терминов установлен ряд закономерностей: функционирование *Niveaustufe* ограничено указанием на уровень владения ИЯ согласно CEFR, в то время как *Niveau* и *Stufe* также используются в других коллокациях. Термин *Niveau* встречается в контекстах, связанных с обозначением уровня сложности экзамена – *Niveau der Prüfung*, *Prüfungs niveau*, *Zertifikatsniveau*, *Schwierigkeitsniveau*:

- (83) *Da bei dieser Revision das **Schwierigkeitsniveau** auf exakt demselben Niveau gehalten werden sollte, wurde eine zweite Erprobung mit teilweise verbesserten Aufgaben vorgenommen (Perlmann-Balme et al. 2018: 24)*

Также *Niveau* активно используется как компонент композита *Sprachniveau* (71 ед.) и словосочетания *sprachliches Niveau* (14 ед.). Данные термины могут относиться к уровню владения языком определенных тестируемых:

- (84) *Prüferfragen sind in den Prüferblättern enthalten und im Schwierigkeitsgrad an das sprachliche Niveau des / der Teilnehmenden angepasst* (Perlmann-Balme et al. 2009: 64).

Термин *Stufe* употребляется для наименования этапов освоения языка (*Spracherwerbsstufen*) (85), а также основных ступеней владения языком (*Mittelstufe, Oberstufe*) (86):

- (85) *Die Leistungen der Prüfungsteilnehmenden im produktiven Bereich bleiben auf dieser Spracherwerbsstufe noch weit hinter denen im rezeptiven zurück* (Hennemann, van der Werff 2013a: 78).
- (86) *Erfolgreiche Teilnehmer an der Zentralen Oberstufsprüfung sind hinsichtlich ihres sprachlichen Könnens Teilnehmern an der Zentralen Mittelstufsprüfung (ZMP) deutlich überlegen* (Perlmann-Balme 2010: 16).

Помимо этого, *Stufe* указывает на более или менее высокую оценку в шкале оценивания экзаменационных работ – *Stufe A, B, C, D*:

- (87) *Die Bewertungsskala und die damit verbundenen Abstufungsmöglichkeiten sind fünfstufig. „Aussprache“ wird für alle drei Aufgaben nur einmal bewertet. Die beiden oberen Stufen A und B bilden eine mündliche Leistung ab, die dem Niveau B1 entspricht* (Glaboniat et al. 2023: 117).

Таким образом, термин *Niveau* способен именовать не только уровень владения языком согласно CEFR, но и уровень владения языком определенного субъекта, а также уровень сложности экзамена. Термин *Stufe*, помимо обозначения стадий овладения языком, функционирует в контекстах, связанных со шкалой оценивания. Ограниченнная сочетаемость установлена у термина *Niveaustufe*, обнаруженного в контекстах, относящихся к уровням владения ИЯ согласно CEFR.

Термины *Kenntnis* ‘знание’ и *Wissen* ‘знание’ также функционируют в терминологии и терминосистеме НСЛТ как идеографические синонимы. С одной стороны, они встречаются в схожих окружениях как части

композитов и словосочетаний, например в терминологии НСЛТ: *Vorwissen – Vorkenntnisse*, *sprachliches Wissen – sprachliche Kenntnisse*, и в терминосистеме: *grammatisches Wissen – grammatische Kenntnisse*, *soziolinguistisches Wissen – soziolinguistische Kenntnisse*, *pragmatisches Wissen – pragmatische Kenntnisse*. В следующих примерах (88, 89) термины *sprachliches Wissen* и *sprachliche Kenntnisse* обозначают языковые знания тестируемых, необходимые для сдачи экзамена:

- (88) *In Subtest 4 übernimmt das Lesen die Funktion einer Mittlerfertigkeit: Geprobt wird das sprachliche Wissen im Bereich Wortschatz und Strukturen* (Zentrale Mittelstufenprüfung 1996: 13).
- (89) *Sie liegen einerseits beim Sprecher selbst, seinen sprachlichen Kenntnissen, Gewohnheiten und Interessen in der Grundsprache, sie liegen auch in seinem Berufs- und Lebenskreis* (Steger 1972: 13).

С другой стороны, термины также имеют различия в коллокациях: лексема *Kenntnisse* употребительна для описания знаний ИЯ, например *Deutschkenntnisse* и *Fremdsprachenkenntnisse*, в то время как сложные термины с компонентами *Deutsch-, Fremdsprachen-* и *-wissen* не обнаружены.

В качестве синонимов можно признать термины *Können* ‘умения’ и *Fähigkeiten* ‘умения, способности’, которые выступают взаимозаменяемыми в ряде контекстов, например с атрибутом *sprachlich* (90, 91):

- (90) *In der Prüfung soll eine größtmögliche Zahl an unabhängigen Messungen vorgenommen werden, um verlässliche Aussagen über das sprachliche Können der Teilnehmenden machen zu können* (Glaboniat et al. 2023: 22).
- (91) *Das Goethe-Zertifikat B2 stellt die sprachlichen Fähigkeiten der Teilnehmenden fest* (Bolton 2007: 14).

При этом термин *Fähigkeit* образует большее количество коллокаций на этапе формирования терминологии (*Ausdrucksfähigkeit, Verständigungsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Handlungsfähigkeit*) и развития терминосистемы (*Kommunikationsfähigkeit, Schreibfähigkeit*,

*Handlungsfähigkeit, Verstehensfähigkeit, orthografische Fähigkeit*). Также данный термин и образованные от него термины являются более частотными как в терминологии (*Fähigkeit* – 122 ед., *Können* – 15 ед.), так и в терминосистеме (*Fähigkeit* – 247 ед., *Können* – 28 ед.).

Достаточно активно явление синонимии проявляется в отношении к обозначениям ВРД. Как в терминологии, так и в терминосистеме НСЛТ данные термины совмещают вариантность и полисемию, что «порождает особо сложную ситуацию использования термина» [Куликова, Салмина 2002: 38]. Например, синонимичные термины *Lesen* ‘чтение’ и *Leseverstehen* ‘чтение’ могут использоваться, с одной стороны, для обозначения чтения как рецептивного умения (*Fertigkeit Lesen, Fertigkeit Leseverstehen*), с другой стороны, чтения как раздела экзамена (*Prüfungsteil Lesen, Subtest Leseverstehen*), см. подробнее п. 3.2. В терминологии НСЛТ функционирует большее количество синонимичных терминов-обозначений ВРД за счет продуктивности терминоэлемента *-verständnis*: *Hörverständnis – Hörverstehen – Hören; Leseverständnis – Leseverstehen – Lesen*. В качестве примеров можно привести контексты, в которых термины *Hören* (92), *Hörverstehen* (93), *Hörverständnis* (94) являются синонимичными и обозначают аудирование как рецептивное умение. Об этом говорят контекстуальные показатели *Fertigkeitsbereich, Sprachfertigkeit*, а также коллокация *Ausbildung eines Hörverständnisses*:

- (92) **Die Fertigkeitsbereiche Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben sind gleichwertig** (Das Zertifikat Deutsch 1977: 26).
- (93) **Das Hörverstehen ist eine Sprachfertigkeit** (Zertifikat Deutsch 1999: 312).
- (94) **Ausbildung eines Hörverständnisses, das den Lernenden befähigt, in normalem Sprechtempo und mit nur geringen Abweichungen von gesprochener überregionaler Standardsprache gegebene Äußerungen aus dem alltäglichen Bereich in ihren Einzelinhalten und/oder in der Gesamtaussage zu verstehen** (Das Zertifikat Deutsch 1977: 20).

В современной терминосистеме термины *Hör-* и *Leseverständnis* не встречаются: это можно связать с наличием устоявшихся синонимичных пар *Lesen* и *Leseverstehen*, *Hören* и *Hörverstehen* и отсутствием необходимости в третьих синонимичных терминах. В следующем контексте можно увидеть использование терминов *Hör-* и *Leseverstehen*, *Hören* и *Lesen* в рамках двух предложений, что можно связать со стремлением к избежанию повторов:

- (95) *Zwischen den Prozessen des Hörverstehens und des Leseverstehens (vgl. Kapitel 5.1) gibt es Parallelen, wobei den sogenannten „Echtzeit-Prozessen“ beim Hörverstehen noch größere Bedeutung zukommt als beim Leseverstehen. Beim Hören ist die zu verarbeitende Information flüchtig und unterliegt nicht den gleichen Kontrollmöglichkeiten wie beim Lesen* (Hennemann et al. 2015: 41).

В качестве синонимов также выступают термины, обозначающие продуктивные ВРД. В терминологии НСЛТ синонимичными являются термины *Sprechen – Sprechfertigkeit – Mündliche Kommunikation*, а также *Schreiben – Schriftlicher Ausdruck*. В следующих контекстах они употребляются в схожих окружениях, на что указывает лексема *Fertigkeit* (96):

- (96) *In der Prüfung werden die vier Fertigkeiten Leseverstehen, Hörverstehen, Schriftlicher Ausdruck und Mündliche Kommunikation getestet* (Zentrale Mittelstufenprüfung 1996: 13).

Помимо этого, о синонимичном использовании рассматриваемых терминов могут свидетельствовать контекстуальные показатели *Fertigkeitsniveau* (97) и *Fertigkeitssgrade* (98):

- (97) *Das Können wird auf den folgenden Seiten dargestellt durch die Beschreibung von Fertigkeitsniveaus für Hörverständnis, Sprechfertigkeit, Leseverständnis und schriftlichen Ausdruck* (Das Zertifikat Deutsch 1977: 19).
- (98) *Die Beschreibung der Fertigkeitssgrade, die in den Bereichen Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben erreicht werden sollen, ist sehr schwierig,*

*solange sie nicht durch konkrete Beispiele oder Texte geschieht*  
(Das Zertifikat Deutsch 1977: 19).

В терминосистеме наблюдается перестройка синонимичных пар, поскольку термины *Sprechfertigkeit* и *Mündliche Kommunikation* не используются в качестве обозначений ВРД. Выстраиваются синонимичные пары *Schreiben* и *Schriftlicher Ausdruck*, *Sprechen* и *Mündlicher Ausdruck*, например:

- (99) *Die Prüfung orientiert sich an den im Handbuch festgelegten Sprachkompetenzen der vier Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen sowie an den festgelegten Listen* (Gerbes et al. 2004b: 19).
- (100) *In der Prüfung werden die vier Fertigkeiten Leseverstehen, Hörverstehen, Schriftlicher Ausdruck und Mündlicher Ausdruck getestet* (Bolton 2008: 16).

Необходимо отметить, что термины, обозначающие рецептивные и продуктивные ВРД, не являются абсолютными синонимами. Различие между ними состоит в более широкой сочетаемости лексем *Lesen*, *Hören*, *Schreiben* и *Sprechen*, которые также способны функционировать в значении процесса. Об этом свидетельствует их использование вместе с предлогом *bei* и объектами в Р.п., например:

- (101) *Beispielsweise sollen sie beim Lesen eines Textes nicht nur die Wörter verstehen und beim Schreiben einer E-Mail nicht nur regelkonforme Sätze bilden können* (Glaboniat et al. 2023: 54).

Кроме этого, данные термины являются более продуктивными для образования терминологических сочетаний, обозначающих характеристики ВРД: *selegierendes Hören*, *überfliegendes Lesen*, *erkundend-selektives Lesen*, *gesteuert-gelenktes Schreiben*, *spontanes Sprechen*. Также в терминологии и терминосистеме НСЛТ наблюдается тенденция к более частотному употреблению более кратких терминов для обозначения ВРД, см. табл. 6, в которой отображена частотность

обозначений ВРД, функционирующих самостоятельно и в составе многословных терминов (например, *Fertigkeit Lesen*, *Fertigkeitsbereich Hörverstehen*).

Таблица 6

### Количество употреблений терминов-обозначений ВРД в терминологии и терминосистеме НСЛТ

| Терминология (ВРД)                     | Терминосистема (ВРД)                   |
|--|--|
| <i>Leseverständnis</i> (35 ед.)        | <i>Lesen</i> (130 ед.)                 |
| <i>Lesen</i> (34 ед.)                  | <i>Leseverstehen</i> (30 ед.)          |
| <i>Leseverstehen</i> (4 ед.)           |  |
| <i>Hören</i> (38 ед.)                  | <i>Hören</i> (74 ед.)                  |
| <i>Hörverständnis</i> (20 ед.)         | <i>Hörverstehen</i> (26 ед.)           |
| <i>Hörverstehen</i> (4 ед.)            |  |
| <i>Schreiben</i> (29 ед.)              | <i>Schreiben</i> (82 ед.)              |
| <i>Schriftlicher Ausdruck</i> (16 ед.) | <i>Schriftlicher Ausdruck</i> (27 ед.) |
| <i>Sprechen</i> (26 ед.)               | <i>Sprechen</i> (81 ед.)               |
| <i>Sprechfertigkeit</i> (10 ед.)       | <i>Mündlicher Ausdruck</i> (2 ед.)     |
| <i>Mündliche Kommunikation</i> (1 ед.) |  |

Из таблицы видно, что в терминологии и терминосистеме наибольшую частотность имеют лексемы с более краткой формой (*Lesen*, *Hören*, *Schreiben*, *Sprechen*). Единственное исключение составляет лексема *Leseverständnis*, которая на этапе терминологии встречается на один раз больше по сравнению с лексемой *Lesen*.

Помимо обозначений для ВРД, некоторые из указанных терминов являются в терминологии и терминосистеме НСЛТ наименованиями для частей экзамена, о чем свидетельствуют контекстуальные показатели *Modul*, *Prüfungsmodul*, *Teil*, *Prüfungsteil*, *Testteil*, *Subtest*, *Untertest*, *Komponente*, *Prüfungskomponente*. Можно привести примеры как из терминологии (102), так и из терминосистемы (103):

(102) *Eine Ausnahme bildet im gegenwärtigen Rahmen der schriftlichen Prüfung der Untertest „Schriftlicher Ausdruck“, in dem produktive Sprachleistungen überprüft werden (wie z. T. auch in der mündlichen Prüfung)* (Steger 1972: 9).

(103) Dazu gehört auch eine genauere Beschreibung des B1-Niveaus für die **Module Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen** (Glaboniat et al. 2023: 59).

В терминологии и терминосистеме НСЛТ наблюдаются различия в синонимичных парах, обозначающих части экзамена (табл. 7). При подсчете количества употреблений данных обозначений учитывалось их функционирование в качестве самостоятельных лексем, а также как частей сложных терминов типа *Subtest Hörverstehen*, *Prüfungsmodul Lesen* и др. На этапе терминологии термины *Lesen* и *Hören* не используются для наименования тестов, вместо них фигурируют лексемы *Lese-* и *Hörverständnis*. Термин *Schreiben* (5 ед.) употребляется намного реже, чем *Schriftlicher Ausdruck* (34 ед.). На современном этапе вырисовывается тенденция к предпочтению более кратких терминов *Lesen*, *Hören*, *Schreiben* и *Sprechen* для обозначения разделов экзамена. Перестраивание синонимичных пар и изменение частотностных характеристик связаны со стремлением синонимов как элементов терминологии и терминосистемы к совершенствованию своих функций: «в целях сохранения и усовершенствования соответствующей функции элементы и связи могут меняться и перестраиваться» [Фигон 1974: 52].

Таблица 7

**Количество употреблений терминов-обозначений ВРД, использующихся для наименования разделов экзаменов в терминологии и терминосистеме НСЛТ**

| Терминология (часть экзамена)           | Терминосистема (часть экзамена)        |
|---|--|
| <i>Leseverstehen</i> (40 ед.)           | <i>Lesen</i> (160 ед.)                 |
| <i>Leseverständnis</i> (4 ед.)          | <i>Leseverstehen</i> (12 ед.)          |
| <i>Hörverstehen</i> (42 ед.)            | <i>Hören</i> (154 ед.)                 |
| <i>Hörverständnis</i> (6 ед.)           | <i>Hörverstehen</i> (38 ед.)           |
| <i>Schriftlicher Ausdruck</i> (34 ед.)  | <i>Schreiben</i> (205 ед.)             |
| <i>Schreiben</i> (5 ед.)                | <i>Schriftlicher Ausdruck</i> (42 ед.) |
| <i>Mündliche Kommunikation</i> (23 ед.) | <i>Sprechen</i> (220 ед.)              |
| <i>Sprechen</i> (5 ед.)                 | <i>Mündlicher Ausdruck</i> (36 ед.)    |
| <i>Mündlicher Ausdruck</i> (2 ед.)      |  |

Можно сделать вывод, что, по сравнению с терминологией НСЛТ, в современной терминосистеме функционирует меньшее количество синонимичных обозначений для ВРД. Более ранние ряды лексем *Leseverständnis – Leseverstehen – Lesen, Hörverständnis – Hörverstehen – Hören, Schriftlicher Ausdruck – Schreiben, Sprechfertigkeit – Sprechen* преобразовались в пары *Leseverstehen – Lesen, Hörverstehen – Hören, Schriftlicher Ausdruck – Schreiben, Mündlicher Ausdruck – Sprechen*. Синонимичные обозначения для частей экзамена также изменились в процессе формирования терминологии, ряд синонимичных пар (*Leseverstehen – Leseverständnis, Hörverstehen – Hörverständnis, Schriftlicher Ausdruck – Schreiben, Mündliche Kommunikation – Sprechen – Mündlicher Ausdruck*) заменился на пары *Lesen – Leseverstehen, Hören – Hörverstehen, Schreiben – Schriftlicher Ausdruck, Sprechen – Mündlicher Ausdruck*. При этом в современной терминосистеме установился единый тренд на большую частотность кратких терминов по сравнению с более длинными.

Значительное количество синонимов связано со сферой оценивания. Пара терминов *Bewertung* ‘оценивание’ и *Beurteilung* ‘оценивание’ функционирует в качестве синонимов, о чем можно судить исходя из их использования в одинаковых коллокациях на этапе терминологии и терминосистемы (*Bewertungskriterien – Beurteilungskriterien, Bewertung der Leistung – Beurteilung der Leistung*). В следующих примерах термины *Bewertung* (104) и *Beurteilung* (105) функционируют в схожих окружениях, т.к. употребляются с объектом *Prüfungsergebnisse*:

(104) *Die Aufgabenstellung und die **Bewertung der Prüfungsergebnisse** erfolgt zentral bzw. nach zentralen Maßstäben* (Steger 1972: 9).

(105) *Basis dieser Prüfungsgestaltung ist die Ausrichtung der Beobachtung und **Beurteilung von Prüfungsergebnissen** auf die Grundsätze des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts und damit auf die Anforderungen des Sprachgebrauchs in der Realität* (Zertifikat Deutsch 1999: 269).

Функционирование данных терминов может быть связано со стремлением избежать повторов, что проявляется в их совместном использовании в контекстах. В следующем примере в рамках одного абзаца критерии оценивания обозначаются как *Beurteilungskriterien* и *Bewertungskriterien*:

(106) *Validierung der Beurteilungskriterien zum Schreiben: Um besser zu verstehen, wie Bewertungskriterien beschaffen sein müssen, damit sie möglichst faire, objektive und reliable Beurteilungen ermöglichen und zu aussagekräftigen Leistungsbewertungen führen* (Glaboniat et al. 2023: 25).

Различие между терминами состоит в большей частотности термина *Bewertung*, а также композитов и словосочетаний на его основе в терминологии (139 ед.) и терминосистеме (555 ед.) по сравнению с термином *Beurteilung* (16 ед. и 44 ед. соответственно). При помощи термина *Bewertung* образуется большее количество терминов, связанных с характеристиками оценивания (*Gesamtbewertung*, *Drittbewertung*, *Doppelbewertung*), этапами оценивания (*Bewertungsgespräch*) и др. Таким образом, термин *Bewertung* способен обозначать большее количество аспектов оценивания по сравнению с термином *Beurteilung*.

Другими частично синонимичными терминами, связанными с оцениванием, являются лексемы *Korrektheit* ‘корректность, правильность’, *korrekt* ‘корректный, правильный’ и *Richtigkeit* ‘правильность’, *richtig* ‘правильный’. Данные термины могут обозначать грамматическую правильность высказывания и выступать как взаимозаменяемые в терминологии и терминосистеме, например *formale Richtigkeit – formale Korrektheit, grammatische Richtigkeit – grammatische Korrektheit*:

(107) *Kriterium 3: Formale Richtigkeit. Bewertet werden Syntax, Morphologie und Orthografie* (Zertifikat Deutsch 1999: 388).

(108) *Die Relativierung von Normvorstellungen beispielsweise, die für einen überwiegend kommunikativ orientierten Sprachunterricht gelten (hohe*

*Gewichtung der kommunikativen Akzeptabilität, Hauptgewicht auf der Inhaltsseite, der „Botschaft“, nicht so sehr auf der **formalen Korrektheit** der Nachricht), ist nicht auf Deutsch als Integrationssprache übertragbar* (Das Zertifikat Deutsch 1995: 17).

Можно предположить, что существование синонимичных терминов *Richtigkeit* и *Korrektheit* также необходимо для эстетических целей. Например, в следующем контексте данные термины используются в рамках одного абзаца для обозначения схожих денотатов – формальной (морфологической и синтаксической) правильности:

(109) *Im Rahmen der elementaren Sprachbeherrschung auf A1 hat die Verständlichkeit ohnehin einen höheren Stellenwert als die formale Korrektheit. Folglich ist beispielsweise die Verwendung von Verbformen oder das Formulieren von Fragen im produktiven Fertigungsbereich handlungsorientiert relevant, weniger jedoch der Aspekt der Richtigkeit morphologischer und syntaktischer Strukturen* (Perlmann-Balme, Kiefer 2022: 100).

Данные термины не являются абсолютными синонимами, поскольку также имеют различия в сочетаемости. *Richtigkeit* и *richtig* используются в контекстах, предполагающих наличие правильного выбора из нескольких опций – *richtige Textergänzung*, *richtige Antwort*, *richtig ausfüllen*. Часто в подобных контекстах встречаются глаголы, семантика которых предполагает наличие заданных вариантов ответа, например *wählen* (110), *ankreuzen* (111) и др.:

(110) *Wähle für die Aufgaben 1 bis 5 die richtige Lösung a, b oder c* (Hennemann et al. 2015: 37).

(111) *Überprüft wird das Verständnis durch eine Mehrfachwahlausgabe, bei der die Prüfungsteilnehmenden die richtige Antwort aus drei Optionen ankreuzen* (Perlmann-Balme et al. 2018: 56).

Напротив, термины *Korrektheit* и *korrekt* предполагают наличие большей или меньшей степени правильности, что выражается в наличии

в терминологии НСЛТ градации *nicht korrekt – weitgehend korrekt – korrekt – völlig korrekt*, которая расширяется в терминосистеме до цепочки *nicht korrekt – verhältnismäßig korrekt – hinreichend korrekt – durchgängig korrekt – weitgehend (weitestgehend) korrekt – korrekt – völlig korrekt*.

(112) *Verwendet verhältnismäßig korrekt ein Repertoire gebräuchlicher Strukturen und Redeformeln, die mit eher vorhersehbaren Situationen zusammenhängen* (Europarat 2001, S. 38) (Glaboniat et al. 2023: 114).

Поскольку многие задания стандартизованных экзаменов предполагают выбор правильного ответа из нескольких вариантов, термин *richtig* и сложные термины на его основе используются в терминологии (122 ед.) и в терминосистеме (359 ед.) чаще, чем термин *korrekt* (50 ед. и 80 ед. соответственно).

Другой парой терминов, выступающих в терминологии и терминосистеме НСЛТ в качестве синонимичных, являются лексемы *angemessen* ‘соразмерный’ и *adäquat* ‘адекватный’. Они встречаются в схожих окружениях (*situationsangemessen – situationsadäquat, partnerangemessen – partneradäquat*), например в контекстах, характеризующих речь тестируемых – *sich ausdrücken* (113) и *sich äußern* (114):

(113) *Geprüft wird, in welchem Maße der Prüfungsteilnehmer in der Lage ist, sich auf der Basis eines vorgegebenen Themas und gesteuert durch eine spezifische Ausdrucksweise korrekt sowie partner- und situationsadäquat schriftlich auszudrücken* (Zentrale Mittelstufenprüfung 1996: 35).

(114) *Die Teilnehmenden sollen zeigen, dass sie in der Lage sind, sich klar strukturiert, flüssig sowie situations- und partnerangemessen zu komplexen Themen zu äußern* (Bolton 2008: 28).

В целом термин *angemessen* является более продуктивным по сравнению с термином *adäquat* на протяжении всего формирования и развития терминологии и терминосистемы НСЛТ, поскольку он образует большее число сложных терминов и словосочетаний (*überwiegend angemessen, sprachlich angemessen, soziokulturell angemessen, umfänglich angemessen*,

*stellenweise angemessen, soziolinguistisch angemessen, durchgehend angemessen*).

Это ведет к более частотному употреблению термина *angemessen*, в т.ч. сложных слов и словосочетаний на его основе в терминологии (122 ед.) и терминосистеме (425 ед.) по сравнению с термином *adäquat* (17 ед. и 110 ед. соответственно).

В качестве идеографических синонимов можно признать термины *Fehler* ‘ошибка’ и *Fehlgriff* ‘ошибка’ [Мишнова 2023], поскольку они встречаются в одинаковых или схожих контекстах как в терминологии (*einige Fehler* – *einige Fehlgriffe*, *mehrere Fehler* – *häufige Fehlgriffe*), так и в терминосистеме (*schwere Fehler* – *schwere Fehlgriffe*, *Häufung von Fehlern* – *größere Zahl von Fehlgriffen*, *lexikalische Fehler* – *lexikalische Fehlgriffe*). Функционирование пары этих терминов в качестве синонимичных можно связать, с одной стороны, со стремлением к эстетичности научной речи. Например, в контексте (115) для обозначения одного и того же денотата – ошибок в письменной / устной речи тестируемых – используются термины *Fehlgriff* и *Fehler*:

(115) *Das bedeutet, dass zunächst darauf geachtet wird, wie effektiv, flexibel und differenziert die sprachlichen Mittel eingesetzt werden, und dann erst, inwiefern diese durch **Fehlgriffe** in ihrer Wirksamkeit beeinträchtigt sind. Bei der Bewertung wird in erster Linie nicht auf die **Fehler** geachtet, sondern zunächst wird bewertet, was die Schreibleistung im positiven Sinne auszeichnet* (Glaboniat et al. 2023: 89).

С другой стороны, в современной терминосистеме в целом наблюдается увеличение количества наименований для понятия «ошибки», см. табл. 8. Из таблицы видно, что в терминосистеме функционируют ранее не встречавшиеся обозначения *Abstrich*, *Ausrutscher*, *Schnitzer* и др. (об их сходствах и различиях см. [Мишнова 2023: 183–185]):

(116) *Gelegentliche Ausrutscher oder nicht-systematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen* (Perlmann-Balme et al. 2018: 38).

Таблица 8

**Наименования ошибок в терминологии и терминосистеме НСЛТ  
с частотностью их употребления**

| <i>Период<br/>Термин</i> | Терминология | Терминосистема |
|--------------------------|--------------|----------------|
| <i>Abstrich</i>          | —            | 6 ед.          |
| <i>Abweichung</i>        | 19 ед.       | 24 ед.         |
| <i>Ausrutscher</i>       | —            | 3 ед.          |
| <i>Fehler</i>            | 151 ед.      | 368 ед.        |
| <i>Fehlgriß</i>          | 8 ед.        | 50 ед.         |
| <i>Mangel</i>            | 2 ед.        | 14 ед.         |
| <i>Schnitzer</i>         | —            | 1 ед.          |
| <i>Verfehlung</i>        | 1 ед.        | 2 ед.          |
| <i>Verschreiben</i>      | —            | 1 ед.          |
| <i>Verstoß</i>           | 17 ед.       | 6 ед.          |
| <i>Verwechslung</i>      | —            | 5 ед.          |

Увеличение количества наименований для понятия «ошибки» можно связать с необходимостью более детального описания разновидностей ошибок для объективного оценивания. В пределах одного предложения могут функционировать три различных наименований понятия «ошибки» – *Ausrutscher, Fehler, Mängel*:

(117) *Gelegentliche Ausrutscher oder nicht-systematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen* (Perlmann-Balme 2018: 38).

Приведенные примеры показали, что большинство синонимичных терминов появляются на этапе формирования терминологии НСЛТ и затем перенимаются терминосистемой с соответствующими преобразованиями. Однако также есть примеры синонимичных терминов, появившихся уже в современной терминосистеме. Термин *Assessor* ‘оценивающий’, не встречающийся в ранних руководствах, может функционировать в качестве синонима для термина *Bewertende* ‘оценивающий’. При этом *Bewertende* (пример 118), исходя из практического материала, обозначает экзаменаторов, оценивающих результаты письменной и устной частей экзамена (*Schreiben*,

*Sprechen*), а термин *Assessor* (пример 119) соотносится только с экзаменаторами, оценивающими устную речь тестируемого (*Sprechen*):

(118) *Wurden außerdem beim „Schreiben“ und „Sprechen“ von den beiden Bewertenden bei der Mehrheit der Kriterien B1-Deskriptoren angekreuzt, wird den Teilnehmenden im Zeugnis das Niveau B1 bestätigt* (Perlmann-Balme et al. 2009: 83).

(119) *Während der Prüfung notiert der Assessor die Bewertungen auf dem Blatt Ergebnis Sprechen* (Perlmann-Balme, Kiefer 2002: 29).

Исследование показывает, что идеографические синонимы используются как в терминологии, так и в терминосистеме НСЛТ. Они обозначают понятия, связанные с различными тематическими областями: уровнем владением ИЯ, содержанием и структурой экзамена, оцениванием. Их основными функциями являются сохранение эстетичности научной речи (избежание повторов) и указание на разные аспекты специальных понятий. Идеографические синонимы имеют разную функциональную нагрузку, что выражается в различиях в их коллокациях, разном словообразовательном потенциале и частотности.

Наличие вариантов, дублетов и синонимов рассматривается нами в качестве естественного фактора формирования и развития терминологии и терминосистемы НСЛТ, поскольку вариативность в целом характерна для терминов гуманитарных наук, в частности лингводидактики.

## **Выводы по Главе 2**

Преобразование терминологии НСЛТ в терминосистему происходит на фоне становления у данной области общепризнанной научной концепции, отраженной в CEFR. В соответствии с основными этапами развития НСЛТ, выделенными в исследовании на основе концептуального и институционального критериев, можно соотнести этап терминологии (включая его ранний и переходный срезы) с временным периодом конца 1960-х гг.–2000 г., этап терминосистемы начинается в 2001 г. и длится до настоящего времени. Динамический анализ терминологии и терминосистемы возможен благодаря организации практического материала в виде таблицы со специальными лексемами с указанием частотности лексем на разных синхронных срезах.

Лексический состав терминологии и терминосистемы НСЛТ структурирован по семи тематическим группам: 1) участники экзаменов; 2) виды экзаменов; 3) разработка и проведение экзаменов; 4) цель экзаменов и ее компоненты; 5) содержание экзаменов; 6) формат экзаменов; 7) оценивание экзаменов. Помимо терминов, являющихся основными элементами данных групп, к специальным лексемам относятся предтермины, терминонимы (эргонимы, эпонимы), метаномены и номены.

Формирование терминологии и развитие терминосистемы НСЛТ проходят в тесной связи с терминологиями и терминосистемами смежных наук: лингводидактики и тестологии. Процесс формирования терминологии НСЛТ сопровождается постепенным совершенствованием ее целостности, содержательно-языковой и формально-языковой связности. Это проявляется в развитии логических отношений между понятиями, расширении и сужении лексического состава, изменениях количественных и частотных характеристик лексем. Одной из ведущих тенденций формирования терминологии и развития терминосистемы НСЛТ является поступательное расширение терминологических гнезд на основе однословных терминов,

встречающихся на раннем этапе терминологии. Данный процесс ведет к увеличению количества компонентов, входящих в терминологические гнезда, преимущественно за счет морфологического (терминологических композитов) и синтаксического (терминологических словосочетаний) способов терминообразования. Менее распространенными процессами являются сужение терминологических гнезд, снижение употребительности или исчезновение функционировавших ранее единиц. Описанные изменения лексического состава терминологии и терминосистемы обусловлены экстра- и интрапрограммическими причинами: необходимостью обозначения новых денотатов в процессе развития сферы НСЛТ, снижением важности обозначаемого термином понятия на том или ином синхронном срезе в связи с исчезновением или модернизацией соответствующих денотатов, а также перестройкой отношений между элементами терминологии и терминосистемы.

Пополнение терминологии и терминосистемы НСЛТ обусловлено распространением новых лингводидактических понятий, которые являются значимыми для области НСЛТ. Расширение лексического состава происходит при помощи появления на разных синхронных срезах новых терминов, образованных на базе автохтонных средств или заимствованных из английского языка. Возникновение автохтонных терминов происходит при помощи терминологизации общеупотребительных слов, а также калькирования. Продуктивность заимствования англоязычных терминов связана с генетическим родством немецкого и английского языков, ведущими позициями англоязычной лингводидактики и английского языка как языка науки и мирового общения, продуктивностью англицизмов как интернациональных лексем. Англицизмы, входящие в терминологию и терминосистему НСЛТ, могут обозначать денотаты, описанные учеными из англоговорящих стран, а также денотаты, не обязательно связанные с данными учеными, но первоначально описанные на английском языке. Представленность того или иного англицизма может варьироваться

от синхронного среза, при этом наибольшее количество англизмов прослеживается в терминосистеме и соотносится с обозначениями понятий, связанных с CEFR и разработкой стандартизованных экзаменов. Процесс ассимиляции англизмов сопровождается возникновением у них артикля, склонением согласно немецким грамматическим правилам, их использованием в качестве элементов многословных терминов. Некоторые англизмы переводятся на немецкий язык, в процессе формирования терминологии и развития терминосистемы происходит терминологизация их переводов. Другие англизмы прочно входят в терминологию и/или терминосистему НСЛТ, почти всегда функционируя без немецких переводов.

На протяжении формирования терминологии и развития терминосистемы НСЛТ наблюдается единая тенденция развития их структурных характеристик, что обусловлено длительным (эволюционным) характером изменений структурного строя языка. Как в терминологии, так и в терминосистеме лексемы выстраиваются в иерархическую структуру, объединяясь в группы однословных терминов, композитов, словосочетаний, сокращений. В процессе формирования терминологии не происходят кардинальные качественные изменения ее иерархической структуры, однако присутствуют количественные изменения в виде расширения иерархии за счет новых терминов. На всех этапах наблюдается тенденция к преобладанию многословных терминов (композитов и словосочетаний), что объясняется необходимостью добавления новых атрибутов к известным терминам и передаче таким образом родо-видовых отношений между понятиями. Отмечается зависимость между формой слова и степенью его терминологичности: многословные термины имеют более высокую степень терминологичности по сравнению с однословными терминами, поскольку последние могут быть консубстанциональными. Отграничение терминов от формально идентичных общеупотребительных слов возможно благодаря контекстуальному анализу. Несмотря на преимущественно номинативный характер терминов, некоторые

из них принадлежат другим частям речи (прилагательным, наречиям, глаголам, причастиям), что объясняется необходимостью обозначения признаков и процессов.

Распространенными элементами в терминологии и терминосистеме НСЛТ являются варианты, дублеты и идеографические синонимы, которые различаются разной степенью тождества планов выражения и содержания. Наиболее частотными видами вариантов как в терминологии, так и в терминосистеме НСЛТ являются аббревиационные и синтаксические: это объясняется стремлением к языковой экономии и продуктивностью словосложения в немецком языке, в результате чего композиты могут быть тождественны словосочетаниям. Менее распространенными видами вариантов в терминологии и терминосистеме НСЛТ являются словообразовательные и орфографические. К дублетам относятся термины, образованные на базе терминоэлементов разных языков. В терминологии и в терминосистеме можно увидеть тенденцию к более частотному употреблению терминов латинского и греческого происхождения, что объясняется тенденцией к интернационализации. Выделение идеографических синонимов возможно благодаря контекстуальному анализу, учету частотности лексем, их деривационного потенциала и тенденций употребления для обозначения тех или иных аспектов.

Основными функциями вариантов, дублетов и синонимов являются стремление к эстетичности научной речи, а также обозначение разных аспектов понятий. Большее или меньшее количество вариантов, дублетов и синонимов не рассматривается нами в качестве ключевого критерия ограничения терминологии от терминосистемы НСЛТ, поскольку вариативность является естественным фактором развития специальных лексем. Основные изменения, позволяющие говорить о преобразовании терминологии в терминосистему, связаны с наличием в современной терминосистеме необходимых и достаточных обозначений специальных понятий в рамках единой научной концепции, отраженной в CEFR.

В отличие от терминологии НСЛТ, в которой наблюдается отсутствие единой системы обозначений ключевых понятий, связанных с формирующейся концепцией уровневого владения ИЯ, современная терминосистема НСЛТ является целостной.

# **Глава 3. Развитие относительной устойчивости терминосистемы немецкого стандартизированного лингводидактического тестирования: функционально-понятийный аспект**

## **3.1. Относительная устойчивость содержания ключевых терминов в динамике**

Одним из важнейших признаков, позволяющих отграничить терминологию от терминосистемы НСЛТ, является относительная устойчивость (п. 1.5.1) содержания ключевых терминов, составляющих понятийную основу данной области. Исходя из структуры знания в области НСЛТ (п. 1.1.2), данные обозначения соотносятся с ключевыми понятиями лингводидактики и тестологии. С одной стороны, ими признаны уровни владения ИЯ (*Niveau B1, Mittelstufe, Stufe C2*) и ВРД (*Leseverständhen, Sprechen, Hörverständnis* и др.), поскольку они определяют цель экзаменов. С другой стороны, ключевые лексемы обозначают понятия, связанные с методикой разработки экзаменов (*Prüfungserstellung, Prüfungsentwicklung*), поскольку соответствие стандартизованных экзаменов критериям качества является их главной характеристикой. Данные термины связаны с двумя основными задачами лингводидактического тестирования: «что» и «как» необходимо тестировать [Davies 1990: 28]. Чем устойчивее содержание ключевых терминов НСЛТ, тем устойчивее понятийная структура терминологии и терминосистемы.

Для признания содержания термина относительно устойчивым мы исходим из необходимости наличия единой научной теории, в рамках которой термин имеет устоявшуюся дефиницию и четкое место в понятийной системе данной области. Устойчивость при этом рассматривается нами как относительная характеристика в связи с таким свойством термина, как амбисемия.

### **3.1.1. Обозначения видов речевой деятельности**

Динамика развития содержания предтерминов, связанных с ВРД, прослеживается в их дефинициях: системные познавательные связи, которые понятие содержит в свернутом виде, «раскрываются с помощью развернутого определения-дефиниции» [Володина 1997: 12]. В качестве объекта изучения выбраны дефиниции ВРД как совокупности умений в рамках различных версий экзамена ZDaF [Steger 1972; Das Zertifikat Deutsch 1977; Das Zertifikat Deutsch 1985], затем – Zertifikat Deutsch [Zertifikat Deutsch 1999] и Zertifikat B1 [Glaboniat et al. 2023]. Выбор этого экзамена для иллюстрации динамики развития содержания предтерминов объясняется его наиболее длительной историей: опубликованный впервые в 1972 г. в качестве первого стандартизированного экзамена по немецкому языку как иностранному, он дорабатывался и переиздавался в 1977 г., 1985 г., 1999 г. (под названием Zertifikat Deutsch), 2023 г. (под названием Zertifikat B1). Долгая история данного экзамена позволяет проследить процесс терминологизации предтерминов.

В качестве критериев для анализа определений выбраны два аспекта: 1) **воспроизводимость** (меняется ли дефиниция в разных версиях руководств, основывается ли дефиниция на других документах); 2) **детальность** (насколько подробно описывается объект). Также мы обращаем внимание на наличие дополнительных комментариев авторов по поводу содержания отраженных в дефинициях понятий.

Анализ всех представленных дефиниций рецептивных и продуктивных ВРД (20 ед.), прописанных в руководствах, позволяет сделать вывод о завершении процесса терминологизации предтерминов после перехода к CEFR. Эмпирический материал показывает, что содержание дефиниций варьируется до принятия данного документа, который является основным источником знания для современной области НСЛТ. Относительная устойчивость современных терминов выражается в наличии ссылок к CEFR,

а также прямого цитирования в дефинициях. Совершенствование содержания предтерминов сопровождается конкретизацией их определений.

В качестве иллюстрации описанных процессов приведем дефиниции предтерминов *Hörverständnis*, *Hörverstehen* и *Hörfähigkeit*. В самой ранней версии экзамена ZDaF [Steger 1972] умения аудирования (*Hörverständnis*) описываются в общих чертах, без детализации и дополнительных пояснений:

(120) *Hörverständnis*: *Ausbildung eines Hörverständnisses, das den Lernenden befähigt, kürzere, in normalem Sprechtempo gegebene, nicht fachspezifische Mitteilungen aus dem Bereich alltäglicher Situationen bei einmaligem Hören richtig zu erfassen* (Steger 1972: 8).

Данная формулировка допускает возможность различных интерпретаций, поскольку не прописано, что понимается под «нормальным» темпом речи (*in normalem Sprechtempo*), о каких видах повседневных ситуаций идет речь (*aus dem Bereich alltäglicher Situationen*), насколько детально тестируемые должны понять содержание текста (*richtig erfassen*). Попытка исправления данных недостатков предпринимается разработчиками в следующей версии экзамена (1977 г.). Ее авторы указывают на необходимость более детального описания требований к рецептивным и продуктивным умениям. Они подчеркивают, что «новым в настоящих формулировках целей обучения является попытка более точно описать „уровень владения устной и письменной речью“ в подробном каталоге целей обучения, который в первой редакции данного руководства находился на начальном этапе разработки<sup>15</sup>» [Das Zertifikat Deutsch 1977: 11]. Из данного комментария следует, что дефиниции, содержащиеся в ранней версии экзамена, были недостаточно точными. Указанные изменения влияют на конкретизацию содержания предтермина *Hörverständnis*. Во-первых, описание умений аудирования (*Lernziel Hörverständnis*) является более

---

<sup>15</sup> «Neu an den vorliegenden Lernzielformulierungen ist der Versuch, den „Grad an Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Umgangssprache“ genauer zu beschreiben, und zwar in einem ins Einzelne gehenden Lernzielkatalog, für den die 1. Fassung dieser Broschüre nur erste Ansätze bot» [Das Zertifikat Deutsch 1977: 11].

детальным за счет указания на разновидность языка (*gesprochene überregionale Standardsprache*) и степень полноты понимания содержания высказывания (*in ihren Einzelinhalte und/oder in der Gesamtaussage*):

(121) *Lernziel Hörverständnis: Ausbildung eines Hörverständnisses, das den Lernenden befähigt, in normalem Sprechtempo und mit nur geringen Abweichungen von gesprochener überregionaler Standardsprache gegebene Äußerungen aus dem alltäglichen Bereich in ihren Einzelhalten und/oder in der Gesamtaussage zu verstehen* (Das Zertifikat Deutsch 1977: 20).

Во-вторых, присутствуют дополнения к содержанию термина (*Begriffsbestimmungen*), описывается, что конкретно понимают под нормальным темпом речи (*in normalem Sprechtempo*), небольшими отклонениями от стандартного немецкого языка в его устной форме (*geringe Abweichungen, gesprochene Standardsprache*), разновидностями высказываний (*Äußerungen*) и др.:

(122) *Begriffsbestimmungen*

*in normalem Sprechtempo: Das Sprechtempo ist nicht zu didaktischen Zwecken verlangsamt, keine durch starke Gefühlsbewegungen geprägte Sprechweise;*

*geringe Abweichungen: nur im Bereich der Aussprache;*

*gesprochene Standardsprache: Leichte Nachlässigkeiten und Dialektfärbung sowie die verbreitetsten dialektalen Varianten;*

*Äußerungen: Aufforderungen, Bitten, Fragen und Aussagen* (Das Zertifikat Deutsch 1977: 20).

В версии экзамена 1985 г. дефиниция не меняется, дальнейшие изменения в содержании предтермина *Hörverstehen* происходят в экзамене 1999 г. Он основывается на пилотной версии CEFR (*Europarat-Framework*), на что указывают авторы. Они отмечают: «данная публикация содержит подробные описания продуктивных и рецептивных ВРД. Это делается согласно описаниям умений, соответствующих системе, разработанной

в рамках Совета Европы<sup>16</sup>» [Zertifikat Deutsch 1999: 21]. Дефиниция предтермина *Hörverstehen* (пример 123) конкретизируется за счет описания не только общих, но и частных умений, связанных с различными видами аудирования – с пониманием основного содержания (*Globalverstehen*) (124), с полным пониманием (*Detailverstehen*) (125) и др.:

(123) ***Hörverstehen*:** *Die Lernenden können Äußerungen aus dem alltäglichen Bereich (auch am Arbeitsplatz) in ihrer Gesamtaussage und/oder in ihren Einzelinhalten verstehen. Das Lernziel impliziert ein Verstehen bei normalem Sprechtempo und bei Verwendung einer überregionalen Standardvarietät des Deutschen* (Zertifikat Deutsch 1999: 56).

(124) ***Globalverstehen*:** *Die Lernenden können im informellen, berufs- und unterrichtsbezogenen Kontakt die Hauptinformationen von Äußerungen aus dem alltäglichen Bereich sowie von kurzen Berichten verstehen; die Hauptaussagen von klar artikulierten Nachrichtensendungen im Rundfunk und einfachen Audioaufnahmen aus dem alltäglichen Bereich verstehen* (Zertifikat Deutsch 1999: 56).

(125) ***Detailverstehen*:** *Die Lernenden können wichtige Einzelinformationen von Audioaufnahmen und Rundfunksendungen über Themen des privaten Interesses verstehen* (Zertifikat Deutsch 1999: 57).

Однако содержание предтермина *Hörverstehen* не является устойчивым в связи с отсутствием общепринятой научной концепции, т.к. документ CEFR находится только на этапе апробации. Разноплановость дефиниций предтерминов *Hörverständnis* и *Hörverstehen* является одним из проявлений динамического состояния его содержания [Лемов 2000: 34]. В процессе дальнейшей профессиональной дискуссии содержание предтермина уточняется и углубляется, что приближает его к статусу термина. А.С. Герд подчеркивает длительность процесса формирования термина: «знак становится термином в результате длительной эволюции человеческих

---

<sup>16</sup> «Diese Publikation enthält ausführliche Beschreibungen der produktiven und rezeptiven Fertigkeiten. Dies erfolgt in Anlehnung an die dem Zertifikatsniveau entsprechenden Fertigkeitsbeschreibungen des Europarat-Framework».

знаний о предмете и превращения этого знания в научное, специальное, в систему понятий» [Герд 2011: 47].

О переходе содержания обозначений ВРД как умений в относительно статичное состояние и завершении процесса их терминологизации можно говорить после принятия системы CEFR в качестве единого инструмента для разработки европейских стандартизованных языковых экзаменов. Дефиниции терминов, использующихся в современных руководствах для экзаменаторов, полностью основываются на данном документе, что свидетельствует о выстраивании единой системы терминов и понятий. Это положение можно проиллюстрировать на примере (126). Приведенная в нем дефиниция термина *Hörfähigkeit* основывается на фрагменте дефиниции, представленной в CEFR, о чем свидетельствует наличие отсылки к документу (*Gemäß Referenzrahmen*) и прямого цитирования:

- (126) *Hörfähigkeit auf Niveau B1: Gemäß Referenzrahmen (Europarat 2001, S. 71f) können Lernende auf Niveau B1 „die Hauptpunkte verstehen, wenn [...] über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise bei der Arbeit, in der Ausbildung oder der Freizeit begegnet.“*

Об относительной устойчивости содержания современных терминов, обозначающих совокупности ВРД как умений, свидетельствует воспроизведимость их дефиниций: в версиях одноуровневых экзаменов разных лет дефиниции не меняются, все они основываются на едином документе – CEFR. Содержание терминов не является абсолютно статичным: оно может меняться в процессе дальнейшего развития терминосистемы. В лингводидактике возникают новые идеи, о чем, в частности, свидетельствует публикация дополнений к CEFR с новыми терминами и дефинициями [Gemeinsamer europäischer 2020]. Однако можно предположить, что изменения содержания терминов будут происходить в рамках сложившейся теории и не приведут к кардинальной перестройке всей системы.

### **3.1.2. Обозначения уровней владения иностранным языком**

Другими ключевыми предтерминами, содержание которых является динамическим на этапе формирования терминологии НСЛТ, являются обозначения уровней владения ИЯ. Первоначально существуют три ключевых обозначения для ступеней владения ИЯ: *Grundstufe*, *Mittelstufe* и *Oberstufe*. Содержание данных предтерминов напрямую зависит от содержания предтерминов, обозначающих ВРД как умения, поскольку уровень владения ИЯ выражается в степени сформированности тех или иных умений. Соответственно, обозначения ступеней владения ИЯ имеют неустойчивое содержание до принятия CEFR. Помимо этого, в процессе формирования терминологии появляются обозначения новых уровней владения ИЯ, которые не сразу находят фиксированное место в понятийно-терминологической системе, что также ведет к ее неустойчивости. Например, в середине 1970-х гг. разрабатывается предтермин *Grundbaustein (GBS)*, обозначающий начальный уровень владения ИЯ (*eine erste Einführung in die Kommunikation in der Fremdsprache*):

- (127) *So stellen wir uns mit GBS die Aufgabe, ein eigenständiges mittelfristiges Lernziel zu beschreiben, das dem Lernenden eine erste Einführung in die Kommunikation in der Fremdsprache bietet* (Grundbaustein 1981: 6).

В то же время существует предтермин *Schwelle*, который также признается в качестве низшего уровня ступенчатой системы (*ein erstes unterstes Lernzielniveau*):

- (128) *Innerhalb des von der Expertengruppe des Europarats entwickelten Baukastensystems bezeichnet „Schwelle“ ein erstes unterstes Lernzielniveau, bestimmbar als für die Bedürfnisse einer Zielgruppe ausreichende, minimale, ausbaufähige kommunikative Kompetenz* (Baldegger 1981: 15).

Таким образом, понятие низшей ступени владения языком соотносится с двумя разными предтерминами – *Grundbaustein* и *Schwelle*. Выстраивание единой системы терминов, обозначающих уровни владения ИЯ, происходит после принятия CEFR.

В современной терминосистеме НСЛТ все термины, обозначающие уровни владения ИЯ, имеют устойчивые definizioni и зафиксированное место в понятийно-терминологической системе. Это позволяет соотнести любой стандартизованный экзамен с уровнем согласно CEFR, начиная с уровня A1 (*erste Stufe, elementare Sprachbeherrschung*) (129) и заканчивая уровнем C2 (*sechste Stufe, kompetente Sprachverwendung*) (130):

- (129) *Die Prüfung Fit in Deutsch 1 dokumentiert die erste Stufe – A1 – der im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER / 2001) beschriebenen sechsstufigen Kompetenzskala und somit die Fähigkeit zur elementaren Sprachbeherrschung* (Hennemann, van der Werff 2013a: 5).
- (130) *Die Prüfung Goethe-Zertifikat C2: GDS dokumentiert die sechste Stufe – C2 – der im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen beschriebenen sechsstufigen Kompetenzskala und damit die Fähigkeit zur kompetenten Sprachverwendung* (Steiner 2014: 10).

Современная система экзаменов позволяет любому желающему узнать четкие требования ко всем уровням владения ИЯ, в чем также проявляется относительная устойчивость терминосистемы. Авторы современных руководств указывают: «с тех пор как появилась система Общеевропейских компетенций владения иностранным языком, все больше людей хотят получить международно признанное подтверждение своих умений. (...). Уровневая система позволяет каждому четко установить, что он должен уметь на каждом уровне<sup>17</sup>» [Hennemann et al. 2015: 5].

---

<sup>17</sup> «Seit es den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen gibt, wollen immer mehr Menschen sich einen international anerkannten Nachweis ihres Könnens ausstellen lassen. (...). Das Stufensystem definiert für jedermann verständlich, was man auf jeder dieser Stufen bereits kann» [Hennemann et al. 2015: 5].

Таким образом, можно говорить об относительной устойчивости содержания терминов, обозначающих уровни владения ИЯ и ВРД как совокупность умений в современной терминосистеме НСЛТ.

### **3.1.3. Обозначения методики разработки экзаменов**

Другие ключевые предтермины НСЛТ связаны с методикой разработки экзамена: для создания объективного стандартизированного языкового экзамена необходима четко установленная процедура, являющаяся гарантом соответствия экзамена критериям качества. Понятие разработки экзамена в современной терминосистеме обозначается синонимичными терминами *Prüfungsentwicklung*, *Testentwicklung*, *Prüfungserstellung*, *Testerstellung*. Термины имеют относительно устойчивое содержание, что выражается в воспроизводимости их definиций, представляющих последовательность шагов, необходимых для разработки экзаменов. Так, фрагмент definиции термина *Prüfungsentwicklung* в примере (131) содержит ряд предложений в повелительном наклонении, описывающих процедуру разработки экзамена. Данная definиция в неизменном виде повторяется в руководствах экзаменов разных уровней и лет, что говорит об относительной устойчивости содержания термина *Prüfungsentwicklung* и его синонимов:

(131) ***Prüfungsentwicklung***

1. *Stellen Sie sicher, dass Ihre Prüfung sich auf ein theoretisches Konstrukt bezieht, z. B. auf ein Modell der kommunikativen Kompetenz.*
2. *Beschreiben Sie die Ziele der Prüfung sowie die Verwendungssituationen und die Adressaten, für die die Prüfung geeignet ist* (Perlmann-Balme, Kiefer 2022: 14; Hennemann et al. 2015: 14; Hennemann, van der Werff 2013b: 12; Glaboniat et al. 2023: 19; Bolton 2007: 4; Perlmann-Balme et al. 2018: 16; Bolton 2008: 4; Steiner 2014: 6).

Относительная устойчивость содержания термина *Prüfungsentwicklung* является следствием экстралингвистических причин – активного развития

языкового тестирования и создания в 1990 г. Европейской ассоциации языкового тестирования (Association of Language Testers in Europe, ALTE). В 1994 г. члены ALTE, в т.ч. Гёте-Институт, подписали свод правил ALTE (ALTE Code of Practice), обязуясь соблюдать все требования, необходимые для разработки стандартизованных языковых экзаменов [Steiner 2014: 6]. Появление данного документа позволило закрепить за обозначениями процесса разработки экзамена единое содержание, поэтому можно сказать, что данные обозначения перешли в разряд терминов в конце XX в., за несколько лет до принятия CEFR. В частности, авторы экзаменов конца 1990-х – начала 2000 гг. подчеркивают, что при разработке экзаменов они ориентируются на критерии качества ALTE, это можно увидеть на примере экзаменов PWD (132) и ZMP (133):

(132) *Bei der Revision der PWD wurden die Qualitätskriterien der ALTE zugrundegelegt* (Prüfung Wirtschaftsdeutsch 2000: 7).

(133) *Das Goethe-Institut wendet die Qualitätskriterien der ALTE bei der Prüfungserstellung (...) an* (Zentrale Mittelstufenprüfung 1996: 6).

До появления свода правил ALTE в середине 1990-х гг. обозначения в терминологии процесса разработки экзамена – *Erstellung der Prüfungstests, Entwicklung der Prüfung, Erstellung der / von Tests, Prüfungserstellung* и *Prüfungsentwicklung* – являются скорее предтерминами. Они не имеют единой дефиниции, что объясняется отсутствием цельной научной концепции в области лингводидактического тестирования. Разработка первых стандартизованных экзаменов основывается на практическом опыте Гёте-Института и немецких народных университетов [Das Zertifikat Deutsch 1977: 7–8]. Ряд компонентов, необходимых для процесса разработки стандартизованных экзаменов, находится на начальном этапе развития. Например, в 1970-х гг. наблюдается нехватка обученных экзаменаторов, о чем упоминают разработчики экзамена ZDaF 1972 г. Они выражают надежду на то, что «эффективность разработки экзаменов и их объективность будут

постоянно повышаться<sup>18»</sup> [Steger 1972: 6] за счет создания в будущем комитета, посвященного разработке методико-дидактических курсов повышения квалификации для преподавателей и экзаменаторов. В процессе развития НСЛТ данная проблема решается, в современной терминосистеме функционирует термин *Ausbildung der Prüfer* с установленным содержанием:

(134) *Ausbildung der Prüfer: Die Prüfer werden in Schulungsseminaren aus- und fortgebildet, die entweder in der Zentralverwaltung des Goethe-Instituts oder dezentral an Goethe-Instituten durchgeführt werden* (Perlmann-Balme 2010: 6).

Таким образом, содержание обозначений, связанных с процессом разработки стандартизованных языковых экзаменов, находится в динамическом состоянии на протяжении почти всего этапа формирования терминологии (до подписания Гёте-Институтом в 1994 г. свода правил ALTE). Данные обозначения (*Erstellung der Prüfungstests, Entwicklung der Prüfung, Erstellung der / von Tests, Prüfungserstellung, Prüfungsentwicklung*) являются предтерминами. С конца XX в. и в современной терминосистеме НСЛТ термины, использующиеся для обозначения процесса создания экзаменов (*Prüfungsentwicklung, Testentwicklung, Prüfungserstellung, Testerstellung*), имеют устойчивое содержание, что связано с развитием единой тестологической концепции.

Можно заключить, что ключевые понятия НСЛТ, выражающие основные фундаментально-теоретические положения данной области, связаны с ВРД, уровнями владения ИЯ и методикой разработки стандартизованных языковых экзаменов. На этапе формирования терминологии данные обозначения являются предтерминами, поскольку имеют неустойчивое содержание и/или незакрепленное место в системе понятий. Это можно объяснить отсутствием единой концепции уровневой системы владения ИЯ, а также единых рекомендаций для разработчиков

---

<sup>18</sup> (...), «daß die Effektivität der Vorbereitung und die Objektivität der Prüfung ständig gesteigert werden kann» [Steger 1972: 6].

языковых экзаменов. Завершение процесса терминологизации предтерминов происходит в современной терминосистеме НСЛТ, которая характеризуется относительной устойчивостью содержания своих ключевых понятий, обозначаемых соответствующими терминами.

### **3.2. Полисемия терминов и относительная устойчивость терминосистемы**

Анализ относительной устойчивости терминологии (на раннем и переходном этапах) и терминосистемы НСЛТ предполагает выявление семантической структуры терминов, а именно наличия у них одного или нескольких значений. Полисемия, или многозначность, по-разному рассматриваются в терминоведении. Согласно концепции К.Я. Авербуха, «полисемии в сфере терминов в собственном смысле нет», а случаи «отклонения от моносемичности термина описываются как явления его неверного употребления» [Авербух 2006: 80]. В соответствии с данной концепцией полисемия является явлением, нарушающим относительную устойчивость терминосистем и подлежащим устраниению. Д.И. Лебедев также отмечает, что термины, входящие в лингводидактическую терминосистему, должны подчиняться требованиям точности, однозначности и краткости [Лебедев 2005: 39]. И.С. Куликова и Д.В. Салмина, напротив, утверждают, что «полисемия в реальной, а не идеальной терминосистеме редкостью не является» [Куликова, Салмина 2002: 30]. При таком понимании полисемия рассматривается как явление, отражающее «структуру концептуальной системы отрасли и ее соотнесенности с другими системами» [Татаринов 2006: 141]. Возникновение полисемии термина в рамках определенной области знания связывается с необходимостью обозначения нового знания.

Установлено, что в терминологии и терминосистеме НСЛТ развитие новых значений происходит у лингводидактических терминов в связи с необходимостью обозначения новых денотатов, характерных для области

НСЛТ. Внутриотраслевая полисемия, таким образом, является механизмом создания при помощи семантического терминообразования терминов, соотносящихся со специфическими понятиями НСЛТ. В качестве многозначных выступают термины из области лингводидактики, обозначающие **ВРД** (*Lesen, Leseverständnis, Leseverständhen, Hören, Hörverständnis, Hörverständhen, Schreiben, Schriftlicher Ausdruck, Sprechen, Sprechfertigkeit, Mündliche Kommunikation, Mündlicher Ausdruck*), **характеристики высказывания** (*Mitteilung, Kohärenz, Kohäsion, Flüssigkeit*), **компоненты фонетической** (*Aussprache*), **лексической** (*Wortschatz*) и **грамматической систем** (*Morphologie, Syntax, Orthografie, Strukturen*). В терминологии и терминосистеме НСЛТ эти термины развивают значения, связанные со специфическими понятиями НСЛТ – разделами экзаменов и критериями оценивания. Многозначность формируется при помощи сужения (специализации) значения: термины, обозначающие ВРД, получают специализированное значение, соотносящееся с ВРД как частями определенных разделов экзаменов. Подобный процесс происходит с другими терминами, которые получают суженное значение критерия оценивания. Полисемия при этом носит радиальный характер, поскольку все значения слова мотивированы центральным значением [Апресян 1995: 182].

Определение значения полисемантичного термина возможно благодаря учету общего контекста, а также анализу контекстуальных показателей. Согласно Е.Д. Коноваловой, для реализации значений многозначного термина существуют определенные указательные слова [Цит. по: Федюнина 1988: 47]. В ряде случаев многозначный термин функционирует в качестве составного компонента терминологического сочетания. Например, обозначения ВРД актуализируют ЛСВ «ВРД как умение» в сочетании с гиперонимичными обозначениями умений (*Fertigkeit, Fertigkeitsbereich, Sprachaktivität* и др.), являющимися частями терминологических словосочетаний:

(135) *Das Lehrwerk soll in ausreichender Anzahl Übungen zu einer gezielten Ausbildung der **Grundfertigkeiten Hörverständnis, Leseverständnis, Sprechen und Schreiben** enthalten* (Das Zertifikat Deutsch 1977: 564).

Актуализация ЛСВ «ВРД как раздел экзамена» происходит в сочетании с гиперонимичными обозначениями разделов экзамена (*Prüfungsteil, Komponente, Subtest* и др.):

(136) *Der Prüfungsteil Leseverstehen bietet solche Textsorten an, die typischerweise im beruflichen Alltag auftreten* (Prüfung Wirtschaftsdeutsch 2000: 42).

Подобные терминологические словосочетания функционируют как в терминологии, так и терминосистеме НСЛТ, однако наблюдается ряд различий в употребительности терминов, служащих компонентами терминологических словосочетаний. Сходства и различия в их употребительности представлены в табл. 9 и табл. 10.

Таблица 9

#### Употребительность терминологических сочетаний с обозначениями ВРД в значении «ВРД как умение»

| Терминологическое сочетание              | Терминология | Терминосистема |
|--|--------------|----------------|
| <i>Fertigungsbereich Lesen</i>           | 2 ед.        | —              |
| <i>Fertigungsbereich Hören</i>           | 6 ед.        | —              |
| <i>Fertigungsbereich Schreiben</i>       | 3 ед.        | —              |
| <i>Fertigungsbereich Sprechen</i>        | 2 ед.        | —              |
| <i>Fertigungsbereich „Lesen“</i>         | —            | 1 ед.          |
| <i>Fertigungsbereich „Hören“</i>         | —            | 1 ед.          |
| <i>Fertigungsbereich „Schreiben“</i>     | —            | 1 ед.          |
| <i>Fertigungsbereich „Sprechen“</i>      | —            | 1 ед.          |
| <i>Fertigungsbereich Leseverstehen</i>   | —            | 4 ед.          |
| <i>Fertigungsbereich Hörverstehen</i>    | 1 ед.        | 3 ед.          |
| <i>Grundfertigkeit Leseverständnis</i>   | 2 ед.        | —              |
| <i>Grundfertigkeit Hörverständnis</i>    | 2 ед.        | —              |
| <i>Grundfertigkeit Schreiben</i>         | 2 ед.        | —              |
| <i>Grundfertigkeit Sprechen</i>          | 2 ед.        | —              |
| <i>Fertigkeit Leseverstehen</i>          | 3 ед.        | 10 ед.         |
| <i>Fertigkeit Hörverstehen</i>           | 1 ед.        | 8 ед.          |
| <i>Fertigkeit Schriftlicher Ausdruck</i> | 3 ед.        | 4 ед.          |
| <i>Fertigkeit Mündlicher Ausdruck</i>    | —            | 2 ед.          |

|   |       |        |
|---|-------|--------|
| <i>Fertigkeit Mündliche Kommunikation</i> | 1 ед. | —      |
| <i>Fertigkeit Lesen</i>                   | —     | 8 ед.  |
| <i>Fertigkeit Hören</i>                   | —     | 2 ед.  |
| <i>Fertigkeit Schreiben</i>               | —     | 12 ед. |
| <i>Fertigkeit Sprechen</i>                | —     | 4 ед.  |

Из табл. 9 и табл. 10 видно, что большинство терминов, использующихся в терминологии, переняты в терминосистему: *Fertigkeitsbereich*, *Fertigkeit*, *Prüfungsteil*, *Teil*, *Komponente*, *Subtest*. Некоторые термины, встречающиеся в терминологии, например *Grundfertigkeit*, *Untertest*, *Leseverständnis*, *Hörverständnis*, *Mündliche Kommunikation* (в значении ВРД), не функционируют в современной терминосистеме. Это можно связать с наличием в терминосистеме достаточного количества элементов, способных выполнить их функцию. С другой стороны, в терминосистеме появляется ряд компонентов (*Modul*, *Prüfungsmodul*) из-за экстралингвистического фактора – введения в экзаменах модульной системы, требующей новых обозначений.

Таблица 10

### Употребительность терминологических сочетаний с обозначениями ВРД в значении «ВРД как раздел экзамена»

| Терминологическое сочетание                 | Терминология | Терминосистема |
|---|--------------|----------------|
| <i>Prüfungsteil Leseverständhen</i>         | 6 ед.        | —              |
| <i>Prüfungsteil Hörverständhen</i>          | 6 ед.        | 1 ед.          |
| <i>Prüfungsteil Lesen</i>                   | —            | 25 ед.         |
| <i>Prüfungsteil Hören</i>                   | —            | 23 ед.         |
| <i>Prüfungsteil Schriftlicher Ausdruck</i>  | 2 ед.        | —              |
| <i>Prüfungsteil Mündlicher Ausdruck</i>     | 1 ед.        | 52 ед.         |
| <i>Prüfungsteil Mündliche Kommunikation</i> | 4 ед.        | —              |
| <i>Prüfungsteil Sprechen</i>                | —            | 41 ед.         |
| <i>Prüfungsteil Schreiben</i>               | —            | 31 ед.         |
| <i>Prüfungsteil „Lesen“</i>                 | —            | 6 ед.          |
| <i>Prüfungsteil „Hören“</i>                 | —            | 6 ед.          |
| <i>Prüfungsteil „Schreiben“</i>             | 1 ед.        | 3 ед.          |
| <i>Prüfungsteil „Sprechen“</i>              | —            | 2 ед.          |
| <i>Teil Hörverständhen</i>                  | 3 ед.        | 1 ед.          |
| <i>Teil Leseverständhen</i>                 | 2 ед.        | —              |
| <i>Teil Schriftlicher Ausdruck</i>          | 2 ед.        | 2 ед.          |
| <i>Teil Mündlicher Ausdruck</i>             | —            | 1 ед.          |
| <i>Teil Lesen</i>                           | —            | 18 ед.         |

|   |       |        |
|---|-------|--------|
| <i>Teil Hören</i>                         | —     | 14 ед. |
| <i>Teil Sprechen</i>                      | —     | 17 ед. |
| <i>Teil „Hören“</i>                       | —     | 5 ед.  |
| <i>Teil „Lesen“</i>                       | —     | 2 ед.  |
| <i>Teil „Schreiben“</i>                   | 1 ед. | 8 ед.  |
| <i>Teil „Sprechen“</i>                    | —     | 4 ед.  |
| <i>Testteil Hören</i>                     | —     | 2 ед.  |
| <i>Testteil Schreiben</i>                 | —     | 2 ед.  |
| <i>Testteil Sprechen</i>                  | —     | 2 ед.  |
| <i>Testteil „Schreiben“</i>               | —     | 1 ед.  |
| <i>Testteil „Sprechen“</i>                | —     | 1 ед.  |
| <i>Komponente Leseverstehen</i>           | 1 ед. | —      |
| <i>Komponente Hörverstehen</i>            | 1 ед. | —      |
| <i>Komponente Schriftlicher Ausdruck</i>  | 1 ед. | —      |
| <i>Komponente Hören</i>                   | —     | 2 ед.  |
| <i>Komponente Lesen</i>                   | —     | 1 ед.  |
| <i>Komponente Sprechen</i>                | —     | 2 ед.  |
| <i>Komponente Schreiben</i>               | —     | 1 ед.  |
| <i>Prüfungskomponente Hören</i>           | —     | 2 ед.  |
| <i>Prüfungskomponente Schreiben</i>       | —     | 2 ед.  |
| <i>Modul Lesen</i>                        | —     | 69 ед. |
| <i>Modul Hören</i>                        | —     | 53 ед. |
| <i>Modul Sprechen</i>                     | —     | 52 ед. |
| <i>Modul Schreiben</i>                    | —     | 67 ед. |
| <i>Prüfungsmodul Lesen</i>                | —     | 2 ед.  |
| <i>Prüfungsmodul Hören</i>                | —     | 1 ед.  |
| <i>Prüfungsmodul Sprechen</i>             | —     | 3 ед.  |
| <i>Prüfungsmodul Schreiben</i>            | —     | 1 ед.  |
| <i>Subtest Leseverstehen</i>              | —     | 12 ед. |
| <i>Subtest Hörverstehen</i>               | 1 ед. | 8 ед.  |
| <i>Subtest Mündlicher Ausdruck</i>        | —     | 11 ед. |
| <i>Subtest Schriftlicher Ausdruck</i>     | —     | 8 ед.  |
| <i>Subtest „Lesen“</i>                    | —     | 2 ед.  |
| <i>Untertest „Schriftlicher Ausdruck“</i> | 1 ед. | —      |

В других контекстах полисемантические термины могут функционировать как однословные термины, для идентификации их значения необходим дополнительный анализ контекстуальных показателей, т.е. слов и словосочетаний, употребляющихся с многозначными терминами в одном контексте. При выявлении многозначных терминов также необходимо отграничивать их от омонимов: «границы между полисемичным

и омонимичным словом весьма условны» [Головин, Кобрин 1987: 51]. В отличие от омонимов, терминологические значения многозначных терминов, функционирующих в рамках одной области, должны находиться в отношениях семантической производности [Татаринов 2006: 139]. При этом все значения термина должны выполнять функцию обозначения специальных понятий определенной сферы. Данное замечание особенно важно для области НСЛТ, поскольку в ней одно и то же по плану выражения слово может являться как специальной лексемой, так и обычным общеупотребительным словом. Следовательно, ряд единиц в терминологии и терминосистеме НСЛТ являются полисемантическими, если их лексико-семантические варианты (ЛСВ) взаимосвязаны и выполняют функцию обозначения специальных понятий.

В настоящем исследовании предлагается классификация моделей, в которых актуализируется тот или иной лексико-семантический вариант. ЛСВ «ВРД как умение» и «ВРД как раздел экзамена» определяются в моделях, представленных в табл. 11.

Таблица 11  
**Контекстуальная актуализация ЛСВ «ВРД как умение» и «ВРД как раздел экзамена» в терминологии и терминосистеме НСЛТ**

|                      | <b>Модель</b>   | <b>Контекстуальные показатели</b>   | <b>Контекст</b>   |
|----------------------|---|---|---|
| ЛСВ «ВРД как умение» | Обозначение умения + глагол-связка / предлог / союз + обозначение ВРД | <i>Fertigkeitsniveau für schriftlichen Ausdruck, sprachliche Aktivität wie Hören</i>    | <i>Gemäß Referenzrahmen (vgl. Europarat 2001, S. 21) umfasst die Bewältigung kommunikativer Aufgaben die Realisierung sprachlicher Aktivitäten wie z.B. Hören oder Schreiben</i> (Glaboniat et al. 2023: 54). |
|                      | Обозначение ВРД + глагол-связка / предлог / союз + обозначение умения | <i>Lesen als (eine) Interaktion, Hörverstehen als rezeptive kommunikative Aktivität</i> | <i>Das Hörverstehen ist eine Sprachfertigkeit</i> (Zertifikat Deutsch 1999: 312).   |
|                      | Обозначение разновидности ВРД + обозначение ВРД                       | <i>globales Lesen, fremdsprachliches Hörverstehen, dialogisches Sprechen</i>            | <i>Unterschiedliche Lesestile (<b>kursorisches, selezierendes, detailliertes Lesen</b>) werden an dazu geeigneten authentischen Texten</i>  |

|                               |   |  |   |
|-------------------------------|---|--|---|
|                               |   |  | <i>geprüft</i> (Zentrale Mittelstufenprüfung 1996: 20).   |
|                               | Транзитивный глагол со значением обладания / умения + обозначение ВРД               | <i>über ein Leseverständnis verfügen, den schriftlichen Ausdruck beherrschen</i> | <i>Ein Kandidat, der aufgrund seiner fehlenden Kenntnisse in der deutschen Rechtschreibung und Zeichensetzung erkennbar kaum den schriftlichen Ausdruck beherrscht</i> (Kleines Deutsches 1998: 94).            |
|                               | Обозначение ВРД + глагол <i>kann</i>  | <i>Hören: Kann, Leseverständhen allgemein: Kann</i>                              | <b><i>Sprechen / mündliche Interaktion: Kann</i></b> in vertrauten alltäglichen Situationen kurze, unverbundene und meist vorgefertigte Äußerungen machen (Gerbes et al. 2004a: 31).                            |
| ЛСВ «ВРД как раздел экзамена» | Обозначение ВРД + обозначение раздела экзамена                                      | <i>Lesen, Teil 1; Schriftlicher Ausdruck, Aufgabe 2</i>                          | <b><i>Lesen, Teil 1: Verstehen von Meinungen und Einstellungen, Hauptaussagen, Einzelinformationen und impliziten Bedeutungen</i></b> (Steiner 2014: 25).   |
|                               | Предлог <i>in</i> + обозначение ВРД   | <i>im Schreiben, im Schriftlichen Ausdruck, in Lesen und Hören</i>               | <i>Die Aufgabenerfüllung im „Schreiben“ wird an der inhaltlichen und im Umfang angemessenen Bearbeitung der Leitpunkte sowie an der kommunikativen Gestaltung gemessen</i><br>(Perlmann-Balme et al. 2009: 78). |
|                               | Обозначение критериев оценивания + глагол-связка / предлог / союз + обозначение ВРД | <i>Bewertung des Schriftlichen Ausdrucks, Bewertung zum „Schreiben“</i>          | <i>In der Entwicklung der Bewertungskriterien zum „Schreiben“ und „Sprechen“ wurden die folgenden Skalen aus dem Referenzrahmen, Kapitel 5 als Zielvorgabe herangezogen</i> (Perlmann-Balme et al. 2009: 25).   |
|                               | Транзитивный глагол со значением процесса проведения + обозначение ВРД              | <i>das Hörverständhen durchführen</i>  | <i>Aus organisatorisch-technischen Gründen kann das Hörverständhen auch nach beiden Teilen Lesen und Schreiben durchgeführt werden</i> (Perlmann-Balme, Kiefer 2002: 27).                                       |

Из табл. 11 видно, что актуализация ЛСВ «ВРД как умение» и «ВРД как раздел экзамена» происходит в контекстах, содержащих термины, гиперонимичные по отношению к обозначениям ВРД (*Sprachfertigkeit, sprachliche Aktivität* и др.) и разделам экзамена (*Prüfungsteil, Teil, Komponente* и др.). Данные термины-гиперонимы позволяют соотнести тот или иной

полисемантический термин с необходимым значением. Помимо контекстуальных показателей, выраженных существительными, к ним относятся другие знаменательные (глаголы, прилагательные, причастия) и служебные части речи (предлоги, союзы).

В рамках одного предложения можно увидеть актуализацию разных ЛСВ, в некоторых случаях идентификация того или иного ЛСВ является затруднительной. Это говорит о взаимосвязи разных ЛСВ полисемантического термина. Например, в контексте (137) происходит отожествление значений ВРД как умения и ВРД как раздела экзамена (*Modul / Fertigkeit*):

(137) *Modul / Fertigkeit Sprechen* (Glaboniat et al. 2013: 11).

Взаимосвязь ЛСВ многозначных терминов также проявляется в совместном функционировании терминов в разных значениях. В контексте (138) термин *Sprechen* обозначает ВРД, о чем свидетельствует показатель *Schlüsselkompetenz*, и раздел экзамена в сочетании с показателем *Prüfungsteil*:

(138) *Das Sprechen als Schlüsselkompetenz für das tägliche Leben in Deutschland wird durch diese Regelung besonders betont. Aus diesem Grund muss im Prüfungsteil „Sprechen“ immer die angezielte Niveaustufe erreicht werden* (Perlmann-Balme et al. 2009: 83).

Помимо обозначений ВРД как умений и ВРД как разделов экзаменов, рассмотренные термины способны функционировать в качестве обозначений процессов и/или результатов, в таком случае можно говорить о межкатегориальной многозначности, или семантической омонимии [Лейчик 2014: 109]. ЛСВ «ВРД как результат» развивается у терминов, связанных с письменной речью (*Schreiben, Schriftlicher Ausdruck*). Характерно использование предлога *in* + артикля / притяжательного местоимения (139), а также сочетания с глаголами, обозначающими процесс написания (140):

(139) *Gehen Sie in Ihrem Schreiben auf folgende Punkte ein: Sagen Sie, warum Sie schreiben* (Prüfung Wirtschaftsdeutsch 2000: 54).

(140) *Auf der Basis von jeweils fünf Leitpunkten soll der Prüfungsteilnehmer einen schriftlichen Ausdruck von circa 200 Wörtern Länge verfassen*  
(Zentrale Mittelstufenprüfung 1996: 30).

Обозначения ВРД имеют значение «ВРД как процесс» в моделях, представленных в табл. 12. О данном значении свидетельствуют такие показатели, как обозначения процесса (*Prozesse*), предлоги со значением процессуальности (*bei, während*), наличие объектов в Р.п. и др.

Таблица 12

### Контекстуальная актуализация ЛСВ «ВРД как процесс» в терминологии и терминосистеме НСЛТ

|                       | Модель  | Контекстуальные показатели  | Контекст   |
|-----------------------|---|---|--|
| ЛСВ «ВРД как процесс» | Предлоги <i>vor / bei / während / in / nach</i> + обозначение ВРД       | <i>Während des Lesens, beim Hören</i>                                       | <i>Während oder nach dem Lesen wählen die Teilnehmenden zu fünf Aussagen oder Fragen jeweils die Antwortoption, die zum Text passt</i> (Hennemann et al. 2015: 37).                    |
|                       | Обозначение процесса + обозначение ВРД                                  | <i>Prozesse des Hörverstehens, die Intensität des Lesens</i>                | <i>Zwischen den Prozessen des Hörverstehens und des Leseverständnisses</i> (vgl. Kapitel 5.1) gibt es Parallelen (Hennemann et al. 2015: 41).  |
|                       | Обозначение ВРД + глагол-связка / предлог / союз + обозначение процесса | <i>Das Hörverstehen als Prozess</i>   | <i>Schreibende auf Niveau A2 können damit beginnen, Schreiben als genuine kommunikative Handlung durchzuführen mit Blick auf ein Ziel und einen Leser</i> (Hennemann et al. 2015: 49). |
|                       | Обозначение ВРД + объект в Р.п.   | <i>Das Hören eines fremdsprachlichen Textes, das Schreiben einer E-Mail</i> | <i>Schreiben eines persönlichen oder halbformellen Briefes nach 5 inhaltlichen Leitpunkten mit ca. 100 Wörtern</i> (Das Zertifikat Deutsch 1977: 43).                                  |

Второй широкой группой полисемичных терминов являются термины *Aussprache, Mitteilung, Wortschatz, Morphologie, Syntax, Orthografie, Strukturen, Kohärenz, Kohäsion, Flüssigkeit*. С одной стороны, они способны выступать в значении компонентов фонетической (*Aussprache*), лексической (*Wortschatz*)

и грамматической систем (*Morphologie, Syntax, Strukturen, Orthografie*), характеристик высказывания (*Mitteilung, Intonation, Kohärenz, Kohäsion, Flüssigkeit*). С другой стороны, в терминологии и терминосистеме НСЛТ данные термины также функционируют как обозначения критериев оценивания. Сравнение примеров (141) и (142) показывает, что в первом контексте термин *Morphologie* обозначает морфологию немецкого языка, о чем свидетельствует объект *der Wortklassen (Verben, Substantive, Adjektive)*:

- (141) *Zum Beispiel konnte von Anfang an kein Zweifel daran bestehen, dass die Morphologie der Hauptwortklassen (Verben, Substantive, Adjektive), die in verschiedenen ausgezeichneten Darstellungen vorgelegt wird (es sei auf die Duden-Grammatik, Kaufmann und Schulz-Griesbach hingewiesen), für einen erfolgreichen Unterricht in der deutschen Sprache unabdingbar ist* (Steger 1972: 65).

Во втором контексте *Morphologie* обозначает морфологию как критерий оценивания, на что указывает контекстуальный показатель *Kriterium*:

- (142) *Kriterium 11.2 Morphologie und Syntax: 10 Punkte – (fast) fehlerfrei, 9-8 Punkte – wenige, leichte Verstöße, 7-6 Punkte – mehrere Fehler, die aber das Verständnis nicht oder kaum beeinträchtigen* (Das Zertifikat Deutsch 1995: 221).

Данные значения тесно взаимосвязаны, однако не идентичны, поскольку они служат для наименования разных денотатов: морфологии немецкого языка как раздела грамматики и морфологии как аспекта, подлежащего оцениванию. М.В. Зимовая подчеркивает, что фактором формирования многозначности является «контекстуальная модификация семантики широкозначного слова»: если для общеупотребительных слов такие контекстуальные модификации не являются новыми значениями, то «для терминологии с ее структурированностью через соответствующую референтную область это является источником новых, вполне устойчивых значений» [Зимовая 2011а: 10]. О наличии разных ЛСВ многозначного термина свидетельствует также факт того, что каждый ЛСВ предполагает

наличие различных профессиональных знаний: например, лингвистические знания о немецкой морфологии не приравниваются к тестологическим знаниям о морфологии как аспекте оценивания, т.е. в каких случаях необходимо выставлять тот или иной балл.

ЛСВ «критерий оценивания» актуализируется в контекстах, связанных с ситуациями оценивания, на что указывают показатели *Bewertungskriterien*, *Beurteilungskriterien*, *Kriterienkatalog*, *bewerten* и др.:

- (143) *Zur Bewertung kommen nach einem ähnlich wie im „Schriftlichen Ausdruck“ vorgegebenen Kriterienkatalog: (...) Aussprache* (Steger 1972: 83).

Как правило, термины, обозначающие критерии оценивания, функционируют в контекстах с градуированным перечислением баллов и соответствующего количества ошибок, например:

- (144) *Syntax: nur sehr kleine Fehler (6 Punkte) – einige Fehler, die das Verständnis aber nicht beeinträchtigen (5–4 Punkte) – einige Fehler, die den Leseprozess stellenweise behindern (3 Punkte)* (Bolton 2008: 42).

Также характерно употребление обозначений критериев оценивания в кавычках:

- (145) *Bewertet werden die drei mündlichen Leistungen jeweils nach inhaltlichen und kommunikativen Aspekten in den Kriterien (...) „Wortschatz“, „Strukturen“ und „Aussprache“* (Glaboniat et al. 2023: 115).

Таким образом, функционируя в контекстах, связанных с ситуациями оценивания, термины могут обозначать критерии оценивания, о чем свидетельствует наличие градуированных перечислений с указанием на ошибки и баллы. В других контекстах данные термины могут соотноситься с различными аспектами коммуникации и языковой системы. Контекстуальные окружения той или иной лексической единицы позволяют установить ее семантические признаки.

Явление внутриотраслевой полисемии в терминологии и терминосистеме НСЛТ рассматривается нами не как нарушающее их относительную устойчивость и необходимое к устраниению, но как один из механизмов вербализации специальных понятий данной отрасли. Внутриотраслевая полисемия в целом характерна для немецких терминов методического дискурса, рассматриваемых с динамической точки зрения [Филиппова, Мишланова 2014], для терминосистемы стандартизированного языкового тестирования также типичны различные отклонения от терминологического «идеала». Эти отклонения можно связать со спецификой лингводидактических терминов, рассмотренной в п. 1.3.

### **3.3. Функциональная полисемия как способ вербализации общих и единичных понятий**

В терминологии (на раннем и переходном этапах) и терминосистеме НСЛТ распространено явление, при котором одинаковые по форме единицы, использующиеся для наименования взаимосвязанных по содержанию понятий, способны обозначать разные по степени обобщенности и абстрактности понятия и функционировать в качестве научных терминов, предметных терминов, метаноменов и номенов. Данное явление рассматривается нами как **функциональная полисемия**. Функциональная полисемия по-разному раскрывается в различных терминоведческих исследованиях. С.В. Гринев-Гриневич, Э.А. Сорокина и М.А. Молчанова понимают под ней совпадение по форме таких функциональных типов лексем, как термин, прототермин и общеупотребительная лексика [Гринев-Гриневич, Сорокина, Молчанова 2023: 150]. М.В. Зимовая определяет в качестве функциональной полисемии способность терминологической единицы «функционировать как в полностью профессиональной, так и в непрофессиональной коммуникативной среде» [Зимовая 2011б: 78],

проявляя в различных типах текстов «значения разной степени информативной „насыщенности“» [Там же: 79].

Разная информативная насыщенность единицы может также выражаться в ее функционировании в качестве разных видов терминов и номенов. Как отмечают А.В. Суперанская, Н.В. Подольская и Н.В. Васильева, «одни и те же лексические единицы (последовательность букв, звуков, фонем) в разных условиях могут быть терминами или номенами» [Суперанская, Подольская, Васильева 2012: 231]. В.В. Ким также указывает на существование терминов из теоретических и эмпирических текстов, которые совпадают по знаковой форме [Ким 2002: 52]. Таким образом, полисемию можно рассматривать в нескольких аспектах [Гринев-Гриневич, Сорокина, Молчанова 2023: 163] не только как разновидность семантических отношений в системе языка, но и как «экспликацию разных этапов терминологизации (развития языкового знака в дискурсе)» [Филиппова 2008: 5]. При этом специальные лексемы связываются с разными форматами знания и обладают особой функционально-когнитивной нагрузкой [Вишнякова, Липгарт, Вишнякова 2024: 643].

Для анализа функциональной полисемии мы предлагаем учет следующих аспектов: содержания лексемы, раскрывающегося в типичных контекстах, в т.ч. дефинициях; объема обозначаемого ей понятия (охвата денотатов); степени абстрактности / конкретности денотатов. В качестве закономерности можно обнаружить: чем больше денотатов обозначает лексема, тем менее конкретизировано ее содержание; чем меньше денотатов обозначает лексема, тем более конкретизировано ее содержание. Данное положение основывается на законе обратного отношения между понятиями: если первое понятие шире второго по объему, то оно беднее второго по содержанию, и наоборот [Словарь философских 2005: 430].

При выявлении объема понятия, обозначаемого лексемой, мы учтем охват большего или меньшего числа денотатов. О данном количестве можно судить исходя из представленности лексемы в тех или иных

источниках. Как указывает К.Я. Авербух, термины, помещаемые в словарь, как правило, обозначают «понятия наиболее высокого (для данной предметной области) уровня обобщения» [Авербух 2006: 47]. Номены, напротив, редко являются объектом лексикографического закрепления, поскольку обозначают многочисленные единичные объекты. Таким образом, содержание термина, обозначающего общие понятия, является менее конкретизированным по сравнению с содержанием номена, именующим единичные объекты. Объем термина включает большее количество денотатов, чем объем номена, что можно проследить при помощи анализа их представленности в разных источниках.

Наиболее ярко функциональная полисемия наблюдается среди обозначений ключевых понятий НСЛТ. С одной стороны, ими являются **обозначения ВРД и разделов экзамена** в терминологии (*Lesen, Leseverständnis, Leseverstehen, Hören, Hörverständnis, Hörverstehen, Schreiben, Schriftlicher Ausdruck, Sprechen, Sprechfertigkeit, Mündliche Kommunikation, Mündlicher Ausdruck*) и терминосистеме (*Lesen, Leseverstehen, Hören, Hörverstehen, Schreiben, Sprechen*). С другой стороны, к ним относятся обозначения разных **характеристик и компонентов речи или языковой системы**, также выступающие как **критерии оценивания** (*Wortschatz, Strukturen, Kohärenz, Kohäsion, Flüssigkeit, Intonation, Orthografie, Aussprache, Mitteilung, Morphologie, Syntax*).

Рассмотрим подробнее функционирование научных терминов, предметных терминов, метаноменов и номенов в терминологии и терминосистеме НСЛТ на примере синонимичных лексем *Lesen, Leseverstehen* и *Leseverständnis*. В контекстах, имеющих отношение к теоретическому знанию – исследованиям сущностных свойств ВРД – **научные термины** соотносятся с общими понятиями о ВРД. В качестве контекстуальных показателей могут выступать указания на конкретных исследователей (*Khalifa / Weir*), лексемы, связанные с дефинированием (*Definition*):

(146) *Bei der Definition des Konstrukts Lesen des Goethe-Zertifikats A2 wurde das Modell von Khalifa / Weir<sup>47</sup> zugrunde gelegt* (Hennemann et al. 2015: 34).

Подобные контексты также могут включать лексемы, обозначающие компоненты научного изучения объекта (*Untersuchung*):

(147) *Wie Untersuchungen in Großbritannien und Skandinavien gezeigt haben, sind Leseverständnis und die Fähigkeit, mit Muttersprachlern der Zielsprache ein allgemeines Gespräch zu führen, die bei weitem wichtigsten Anwendungsbereiche fremdsprachlicher Kenntnisse für eine große Zahl von Berufen* (Das Zertifikat Deutsch 1985: 13).

Наличие рода-видовой дефиниции является еще одной характеристикой контекстов, в которых функционируют теоретические термины:

(148) *Lesen ist eine rezeptive Sprachaktivität, bei der schriftliche Texte von der Leserin / vom Leser visuell empfangen und kognitiv verarbeitet werden* (Perlmann-Balme et al. 2018: 41)

В рассмотренных контекстах научные термины актуализируют значения, в которых они представлены в лексикографических источниках. Так, в одном из первых немецких лингводидактических словарей чтение (*Lesen, Leseverständhen*) определяется как понимание через визуальное восприятие (149):

(149) *Lesen bzw. Leseverständhen / e. reading comprehension*

*Erfassen von sprachlichen Zusammenhängen durch das Auge. Das Lesen ist die dritte der vier Fertigkeiten, deren Entfaltung bei der Spracherlernung zu fördern ist* (Köhring, Beilharz 1973: 163)

В современном лингводидактическом словаре чтение (*Leseverständhen*) также рассматривается как процесс обработки информации и конструирования значения (150):

(150) *Leseverständhen. L. ist als Informationsverarbeitung ein Akt ständiger Bedeutungskonstruktion und als ein Prozess zu begreifen, der bewusst erworben wird* (vgl. Hermes 1998, 230) (Hermes 2010: 196).

Таким образом, научные термины обозначают общие понятия, имеющие широкую сферу распространения, о чем свидетельствует их фиксация в лексикографических источниках.

Рассматриваемые лексемы также могут функционировать в качестве **предметных терминов**, обозначающих знание прикладного характера: совокупность умений в рамках определенного ВРД для конкретного уровня владения ИЯ. Предметные термины активно используются в современной терминосистеме, в терминологии они находятся на этапе формирования и являются предтерминами, см. п. 3.1. Предметные термины основываются на CEFR и функционируют в терминосистеме с четко установленным единым содержанием. Об этом говорит воспроизводимость их дефиниций в руководствах экзаменов разных лет. Так, дефиниция предметного термина *Leseverständigen*, взятая из текста руководства для экзамена уровня B2 2007 г. [Bolton 2007: 10], абсолютно идентична дефиниции предметного термина *Lesen* в тексте руководства для экзамена уровня B2 2018 г., при этом обе дефиниции совпадают с описаниями в CEFR [Gemeinsamer europäischer 2001: 74]:

- (151) *Lesen*: Kann sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen und geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen. Verfügt über einen großen Lesewortschatz, hat aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen (Perlmann-Balme et al. 2018: 33).

В отличие от научных терминов, предметный термин *Lesen* имеет более конкретизированное содержание: он связан не столько с теоретическими исследованиями сущности объектов, сколько с практическими задачами, направленными на перечисление конкретных характеристик денотата. Практическая ориентация знания, передаваемого предметным термином, выражается в использовании глагола *kann* с описанием конкретных умений, для чего активно используются атрибуты, связанные с характеристиками речи (*selbstständig lesen, selektiv benutzen, großer Lesewortschatz, seltener gebrauchte*

*Wendungen*). Предметный термин функционирует в сокращенной форме, его материальная оболочка не содержит указания на все признаки, связанные с его содержанием, а именно на совокупность умений и уровень владения ИЯ. Более точными представляются термины, эксплицитно отображающие данные признаки, например *Lesefähigkeit auf Niveau A2* или *Lesefähigkeit auf Niveau B1*. Однако данные термины имеют крайне низкую частотность и встречаются в терминосистеме по одному разу. Предпочтение более краткой формы термина *Lesen* можно связать, с одной стороны, со стремлением к речевой экономии и экономии в печатном тексте [Мишнова 2025: 138]. С другой стороны, важную роль играет наличие общего контекста, снимающего опасность коммуникативных помех в виде неправильного декодирования содержания термина.

Помимо случаев функциональной полисемии, при которых лексема может использоваться в качестве научного или предметного термина, в терминологии и терминосистеме НСЛТ можно наблюдать способность данных единиц выступать в качестве метаноменов, обобщающих класс номенов. **Метаномены** именуют общие структурно-содержательные характеристики заданий в экзаменах определенных уровней и лет. В следующих контекстах, взятых из ранних (152) и современных руководств (153), можно увидеть, что содержание метаноменов *Leseverständnis* и *Lesen* существенно конкретизировано. Это выражается в наличии числительных, указывающих на количество текстов в заданиях (*bis zu fünf Texten*), длину текстов (*bis zu 800 Wörtern*), количество частей (*in allen drei Teilen*), вопросов (*insgesamt 15 viergliedrige Mehrfachwahl-Aufgaben, mit insgesamt 15 Aufgaben*), правильных ответов (*mit je einer richtigen Lösung*), длительность (*45 Minuten, circa 25 Minuten*) и др. Контексты (152 и 153) также содержат лексемы, связанные с характеристикой структуры экзамена – *der Untertest, bestehen aus, Teile:*

(152) *Leseverständnis (...)* *Der Untertest besteht aus bis zu fünf Texten von einer Gesamtlänge bis zu 800 Wörtern. Zu den Texten werden insgesamt*

*15 viergliedrige Mehrfachwahl-Aufgaben mit je einer richtigen Lösung gestellt. Zur Bearbeitung des Untertests Leseverständnis stehen 45 Minuten zur Verfügung* (Das Zertifikat Deutsch 1977: 31).

(153) **LESEN:** *Die Prüfungsteilnehmenden zeigen, dass sie einfache Kurztexte (...) verstehen können. Es handelt sich in allen drei Teilen um Alltagstexte. Die Prüfung besteht aus drei Teilen mit insgesamt 15 Aufgaben (...). Die Prüfung dauert circa 25 Minuten. Jede richtige Lösung bringt einen Punkt, d. h. in diesem Prüfungsteil sind maximal 15 Punkte zu erzielen* (Perlmann-Balme, Kiefer 2022: 35).

Объем метаноменов *Leseverständnis* и *Leseverstehen* включает меньшее количество элементов, чем у научных и предметных терминов, поскольку они обозначают меньшее количество денотатов – задания в разделе *Leseverständnis* в экзамене *Zertifikat Deutsch als Fremdsprache 1977* г. и задания в разделе *Leseverstehen* в экзамене *Goethe Zertifikat A1 2022*. Тем не менее, метаномены обозначают больше, чем один денотат, поскольку описывают требования, единые для различных вариантов данных экзаменов. Иными словами, содержание метаноменов, обозначающих раздел *Leseverständnis* в разных вариантах экзамена *Zertifikat Deutsch als Fremdsprache 1977* г., будет идентичным, то же самое относится к метаномену *Lesen* в экзамене *Goethe Zertifikat A1 2022*. Так же, как и предметные термины, метаномены функционируют в сокращенной форме. Это объясняется тем, что их полная форма была бы достаточно длинной, потому что должна была бы содержать указания не только на раздел экзамена (*Untertest Leseverständnis* или *Teil Lesen*), но и на конкретный экзамен с годом публикации (*Zertifikat Deutsch als Fremdsprache 1977* или *Goethe-Zertifikat A1 2022*), в связи с чем термины были бы громоздкими и выглядели бы следующим образом: *Untertest Leseverständnis im Zertifikat Deutsch als Fremdsprache 1977* или *Teil Lesen im Goethe Zertifikat A1 2022*.

Переходя на предельный уровень конкретизации, лексемы функционируют в качестве **номенов**, называющих единичные понятия.

В терминологии и терминосистеме НСЛТ это происходит при обозначении конкретного задания отдельно взятой версии экзамена. Номены функционируют в контекстах, сопровождающихся инструкцией по выполнению задания и самим заданием, например текстом для чтения. В примере (154) можно увидеть описание задания один в разделе *Leseverstehen* в модельной версии (*Modellsatz*) экзамена Goethe-Zertifikat B2 2007 г., содержащего уникальные задания, неповторимые в других версиях экзамена:

(154) GOETHE-ZERTIFIKAT B2      *Leseverstehen*

*Modellsatz*                  *Kandidatenblätter*

*Aufgabe 1. Dauer 15 Minuten*

*Das wachsende ökologische Bewusstsein hat in Deutschland zur Gründung der verschiedensten Natur- und Umweltschutzvereine geführt. Interessierte Bürger finden Zugang zu solchen Organisationen, sei es, um sich beraten zu lassen oder weil sie dort aktiv werden möchten.*

*Was glauben Sie, für welche der acht Organisationen (A–H) würden sich die einzelnen Personen (1–5) interessieren? (...) Welche der acht Organisationen wäre wohl interessant für jede der folgenden Personen?*

*1      Damian U., der gerne auch ältere Hunde oder Katzen auf seinem Bauernhof aufnehmen möchte* (Bolton 2007: 32).

Согласно концепции В.М. Лейчика и С.Д. Шелова, представленной в [Шелов, Лейчик 2007], номенклатурное обозначение состоит из термина, соотносящегося с родовым понятием, и номенклатурного показателя, который добавляется к имени общего понятия. В приведенном контексте (154) номен *Leseverstehen* представлен без номенклатурного показателя, что обусловлено стремлением к более краткой форме вербализации единичного понятия. Полная форма номена *Leseverstehen* содержала бы указания на конкретное задание в модельной версии определенного уровневого экзамена и год его публикации, например: *Aufgabe 1 im Leseverstehen im Modellsatz im Goethe-Zertifikat B2 2007*.

Таким образом, одни и те же по форме синонимичные лексемы – *Lesen*, *Leseverstehen* и *Leseverständnis* – могут функционировать как научные термины, предметные термины, метаномены и номены, в чем проявляется их функциональная полисемия. Данное явление необходимо для терминологии и терминосистемы НСЛТ, поскольку оно позволяет обозначать схожие денотаты с акцентом на их разных понятийных характеристиках: чтении как одном из ВРД, умениях чтения на определенном уровне владения ИЯ, чтении как разделе экзамена и чтении как единичном задании в конкретном варианте экзамена. Подобные особенности функционирования имеют лексемы, связанные с другими ВРД. Функциональная полисемия позволяет вербализовывать научное и эмпирическое знание в сфере НСЛТ, обозначать общие и единичные понятия данной области.

Явление функциональной полисемии можно также наблюдать среди обозначений различных критериев оценивания уровня сформированности коммуникативной компетенции: *Wortschatz*, *Strukturen*, *Kohärenz*, *Kohäsion*, *Flüssigkeit*, *Intonation*, *Orthografie*, *Aussprache*, *Mitteilung*, *Morphologie*, *Syntax*. В качестве научных терминов данные лексемы используются в контекстах, связанных с указанием на свойства общих понятий. Примером служит **научный термин** *Aussprache* (155), сопровождающийся родо-видовой дефиницией как «реализация языковых высказываний с точки зрения мелодики предложения, словесного ударения и отдельных звуков»:

- (155) *Bei der „Aussprache“ (...) geht es um die Realisierung der sprachlichen Äußerungen in Bezug auf Satzmelodie, Wortakzent und einzelne Laute* (Hennemann et al. 2015: 66).

Подобное определение представлено в лингводидактическом словаре:

- (156) *Aussprache*, die: umfasst die phonetische Realisierung, d.h. die segmentale (Artikulation) und die suprasegmentale (Prosodie) Ebene gesprochener Sprache (Barkowski 2010: 20).

Как **предметный термин** *Aussprache* функционирует в контекстах, связанных с описанием характеристик, типичных для определенного уровня владения ИЯ. Отметим, что в качестве предметных терминов обозначения критериев оценивания используются только в современной терминосистеме, в терминологии они находятся на этапе формирования, поскольку отсутствует унифицирующий документ (CEFR), определяющий их содержание. Для современных контекстов характерно наличие отсылок к CEFR (*Deskriptoren des Referenzrahmens*), перечисление умений и продуктивность атрибутов, связанных с характеристиками речи (*klar genug, merklicher Akzent*), например:

- (157) *Bei der Formulierung der Kriterien zur Bewertung der mündlichen Leistungen wurden folgende Deskriptoren des Referenzrahmens herangezogen: (...) Aussprache – Die Aussprache ist im Allgemeinen klar genug, um trotz eines merklichen Akzents verstanden zu werden, manchmal wird aber der Gesprächspartner um Wiederholung bitten müssen* (Hennemann et al. 2015: 64).

Лексема *Aussprache* также встречается в качестве **метаномена** в контекстах, связанных со шкалой оценивания данного аспекта в определенных экзаменах. Такие контексты содержат градуированное описание критериев оценивания и количества выставляемых баллов. С одной стороны, метаномен соотносится с единичными понятиями НСЛТ – критериями оценивания в определенных экзаменах, которые в других экзаменах могут отличаться. С другой стороны, метаномен относится к более чем одному денотату, поскольку представляет классификацию всевозможных требований, подведенных под определенные критерии. Таким образом, метаномен обобщает ряд номенов и в этом отношении соотносится с общим понятием, объем которого включает более одного денотата. В качестве примера служит контекст (158), относящийся к шкале оценивания произношения в разных версиях экзамена *Zertifikat Deutsch für den Beruf* (1995 г.). В нем лексема *Aussprache* является метаноменом, контекст содержит

указания на градационные характеристики (*wesentliche Abweichungen* – *stärkere Abweichungen*) и количество баллов (*3 Punkte*, *2 Punkte*):

(158) *Aussprache und Intonation:*

*keine wesentlichen Abweichungen von der gesprochenen Standardsprache – 3 Punkte;*

*Abweichungen von gesprochener Standardsprache, die aber die Verständlichkeit nicht beeinträchtigen – 2 Punkte* (Das Zertifikat Deutsch 1995: 221).

Обозначая единичное понятие – произношение определенного тестируемого – лексема *Aussprache* функционирует как **нomen** [Мишнова 2025: 133]. Как и в случае с метаноменами, в типичных для номенов контекстах присутствует большое количество атрибутов, связанных с характеристикой речи тестируемого (*deutlich wahrnehmbare Abweichungen*, *starke muttersprachliche Färbung*). Однако специфика контекстов заключается в наличии указаний имен тестируемых (*Pia*) и/или перечислении их конкретных ошибок и/или положительных аспектов. Например, в контексте (159) содержится описание произношения тестируемой по имени Пия с детальным перечислением ее ошибок, таких как неправильная артикуляция звуков в словах *Deutsch* (*Deuts*), *Schule* (*Ssule*) и др.:

(159) *Pia erfüllt alle Sprachfunktionen (Rückmeldung, Frage, Antwort) inhaltlich und im Umfang angemessen. Aussprache – Es gibt deutlich wahrnehmbare Abweichungen (...) und einzelne Laute werden falsch ausgesprochen ('Deuts', 'Ssule', 'mussen'). Des weiteren werden einige Vokale zu kurz ausgesprochen ('ser', 'habben', 'sähhen')* (Glaboniat et al. 2023: 106).

Подобные особенности функционирования имеет лексема *Kohärenz*. Она употребляется как **научный термин** с описанием общего понятия когерентности как семантической связности речи (160), о чем свидетельствуют употребляемые в контексте термины *semantische Ketten*, *textuelle Gliederungssignale* и др.:

(160) *Die Konnexionen werden auf verschiedenen und verschiedenartigen Ebenen hergestellt: (...) auf der semantisch-pragmatischen Textebene durch semantische Textkohärenz über konkrete semantische Ketten von Komponenten und durch textuelle Gliederungssignale wie Überschriften usw.* (Zertifikat Deutsch 1999: 275).

Содержание научного термина, представленного в контексте, связано с дефиницией, представленной в лексикографическом источнике:

(161) *Kohärenz, die. K. ist vor allem eine Eigenschaft von Texten; sie gilt als das zentrale Kriterium für Textualität. K. meint spezifisch den semantisch-kognitiven Sinnzusammenhang in Texten, der sich z.B. in der Wiederkehr bestimmter sprachlicher Elemente etwa in semantischen Netzen (z.B. Schlangen – Kino oder Schlangen – Dschungel – gefährlich) oder in einer spezifischen thematischen Entfaltung oder Makrostruktur zeigt* (Barkowski 2010: 154–155).

Лексема *Kohärenz* является **предметным термином**, когда употребляется в контекстах, связанных с дескрипторами CEFR. В примере (162) предметный термин *Kohärenz* раскрывает содержание, соотносящееся с описанием когерентности как совокупностью умений (*Kann ...*), необходимых на уровне A2 согласно CEFR (*Europarat 2001, S. 125, Kohärenz und Kohäsion*). Характерным является использование атрибутов, обозначающих характеристики речи (*verschiedene Verknüpfungswörter, sinnvoll verwenden, klarer, zusammenhängender Text*):

(162) *Kohärenz: Kann verschiedene Verknüpfungswörter sinnvoll verwenden, um inhaltliche Beziehungen deutlich zu machen (Europarat 2001, S. 125, Kohärenz und Kohäsion). Kann eine begrenzte Anzahl von Verknüpfungsmitteln verwenden, um ihre / seine Äußerungen zu einem klaren, zusammenhängenden Text zu verbinden* (Perlmann-Balme et al. 2018: 38).

Лексема *Kohärenz* является **метаноменом** при описании умений и количества выставляемых баллов (*A, D, E*) в экзаменах, например в экзамене Goethe-Zertifikat (2023 г.):

- (163) ***Kohärenz***: *Textaufbau (z.B. Einleitung, Schluss ...)*. *A: durchgängig und effektiv; B: überwiegend erkennbar; C: stellenweise erkennbar; D: kaum erkennbar; E: Text durchgängig unangemessen* (Glaboniat et al. 2023: 88).

Обозначая единичное понятие – когерентность письменной работы отдельно взятого тестируемого – лексема *Kohärenz* функционирует как **номен**. Предельная конкретизация понятия выражается в указании индивидуальных характеристик речи тестируемого – количества слов (*mit 106 Wörtern, 80 bei verlangten Wörtern*), использовании определенных средств связи (*Einsatz von Verknüpfungsmitteln wie ‘dass’, ‘und’, ‘wenn’*):

- (164) *Der Text ist mit 106 Wörtern bei verlangten 80 Wörtern ausführlicher als gefordert. Textaufbau bzw. **Kohärenz** entsprechen dem Niveau B1 (...). Positiv ist der Einsatz von Verknüpfungsmitteln wie ‘dass’, ‘und’, ‘wenn’* (Glaboniat et al. 2023: 91).

Характеристики функциональной полисемии среди обозначений ВРД и критериев оценивания в терминологии и терминосистеме НСЛТ можно обобщить в табл. 13.

Таблица 13

### **Функциональная полисемия среди обозначений ВРД и критериев оценивания в терминологии и терминосистеме НСЛТ**

|                           | <b>Научный термин</b>  | <b>Предметный термин (только в терминосистеме)</b>  | <b>Метаномен</b>   | <b>Номен</b>  |
|---------------------------|--|---|--|---|
| <b>Содержание лексемы</b> | Общие характеристики объекта, связанного с описанием ВРД / языковой системы / речи | Конкретные характеристики ВРД как совокупности умений / критерия оценивания на определенном | Общие характеристики конкретных заданий / критериев оценивания в одноуровневых | Конкретные задания отдельно взятой версии экзамена определенного года; критерий оценивания по |

|  |   | уровне владения<br>ИЯ   | экзаменах<br>определенных лет  | отношению к<br>речи конкретного<br>тестируемого   |
|--|---|---|--|---|
| <b>Представлен-<br/>ность в<br/>источниках<br/>(охват<br/>денотатов)</b>                                       | Широкая<br>представленность:<br>лексикографическ<br>ие источники, все<br>версии<br>разноуровневых<br>экзаменов разных<br>лет  | Меньшая<br>представленность:<br>CEFR, все версии<br>одноуровневых<br>экзаменов разных<br>лет  | Ограниченн<br>ая<br>представленность:<br>все версии<br>одноуровневых<br>экзаменов<br>определенных лет  | Единичная<br>представленность:<br>отдельно взятая<br>версия<br>определенного<br>экзамена<br>определенного<br>года; речь<br>отдельного<br>тестируемого   |
| <b>Степень<br/>абстрактности<br/>/<br/>конкретности<br/>обозначаемых<br/>общих /<br/>единичных<br/>понятий</b> | Высокая степень<br>абстрактности:<br>указание на<br>основные<br>характеристики<br>общего понятия  | Меньшая степень<br>абстрактности:<br>указание на<br>конкретные<br>характеристики<br>общего понятия  | Высокая степень<br>конкретности:<br>обобщение<br>характеристик<br>единичных<br>понятий   | Предельная<br>степень<br>конкретности:<br>описание<br>характеристик<br>единичного<br>понятия  |
| <b>Характеристи-<br/>ки контекстов</b>   | Родо-видовые<br>девинции;<br>лексы<br>и конструкции,<br>связанные<br>с дефинировани-<br>ем; лексы,<br>связанные<br>с компонентами<br>научного<br>исследования;<br>имена и фамилии<br>ученых | Отсылки к CEFR;<br>глагол <i>kann</i><br>и перечисление<br>умений для<br>определенного<br>уровня;<br>продуктивность<br>атрибутов,<br>связанных<br>с характеристикой<br>речи | Продуктивность<br>числительных,<br>указывающих<br>на структурно-<br>содержательные<br>характеристики<br>заданий, и<br>атрибутов,<br>обозначающих<br>градационные<br>характеристики<br>речи;<br>лексы<br>и конструкции,<br>связанные<br>со структурой<br>экзамена;<br>градуированная<br>шкала с<br>описанием<br>критерии<br>оценивания<br>и разбивкой на<br>баллы | Продуктивность<br>числительных,<br>указывающих<br>на структурно-<br>содержательные<br>характеристики<br>заданий; наличие<br>инструкции по<br>выполнению<br>задания; наличие<br>экземпляра<br>конкретного<br>задания; указание<br>имен<br>тестируемых;<br>продуктивность<br>атрибутов,<br>обозначающих<br>характеристики<br>речи;<br>перечисление<br>индивидуальных<br>примеров из речи<br>тестируемых |

Из таблицы видно, что по мере приближения лексемы к номенклатурной функции увеличивается степень конкретности и единичности обозначаемого ей понятия, что проявляется в контекстуальных характеристиках. В то же время уменьшается количество обозначаемых денотатов, о чем можно судить исходя из представленности лексемы в большем или меньшем количестве источников (словарях, CEFR, разноуровневых экзаменах, одноуровневых экзаменах, отдельных вариантах экзаменов).

Функциональная полисемия также используется для обозначения **ключевых тестологических понятий**, однако имеет здесь свою специфику: полисемия характерна только для научных и предметных терминов и не переходит в область метаноменов и номенов. Это можно связать с особенностью знания НСЛТ: понятия тестологии являются общими, а не единичными, поскольку суть стандартизированного тестирования заключается в его унифицированном характере. Подчеркивается, что стандартизованные языковые экзамены должны соответствовать международным стандартам качества. В этой связи К. Харш отмечает: «Поскольку выдача сертификатов в контексте иностранных языков, как правило, зависит от прохождения стандартизированного языкового экзамена, используемые для выдачи сертификатов экзамены должны соответствовать международным стандартам разработки и проведения экзаменов, а также критериям качества тестирования<sup>19</sup>» [Harsch 2010: 337–338]. По этой причине метаномены и номены, обозначающие понятия, специфические для конкретных языковых экзаменов, отсутствуют при вербализации тестологических понятий.

Выявление функциональной полисемии на этапе терминологии НСЛТ не представляется возможным в связи с отсутствием целостности терминологии. Это проявляется в том, что многие обозначения

---

<sup>19</sup> «Da die Vergabe von Z.n (Zertifikaten – *prim. nahe*) im fremdsprachlichen Kontext in der Regel von der Ablegung eines standardisierten Sprachkompetenztests abhängt, müssen die den Z.n. zugrunde gelegten Tests den internationalen Standards der Testentwicklung, Durchführung und Auswertung sowie den Testgütekriterien (...) genügen» [Harsch 2010: 337–338].

тестологических понятий не содержатся в руководствах либо используются без дефиниций. О явлении функциональной полисемии возможно судить исходя из примеров в современной терминосистеме. В качестве эмпирического материала, помимо руководств для экзаменаторов Гёте-Института, в настоящем исследовании используются руководство для разработчиков стандартизованных языковых экзаменов ALTE [Handbuch zur Entwicklung 2012], а также учебник общей тестологии [Moosbrugger 2008]. Анализ терминов *Validität* и *Reliabilität*, обозначающих критерии качества тестирования, показал, что они функционируют как **научные термины**, вербализуя общие понятия тестологии. Об этом свидетельствует сходство дефиниций терминов из сфер общей тестологии (165) и НСЛТ (166). В обеих дефинициях термина *Validität* речь идет о способности теста измерять необходимый объект:

(165) *Validität (Gütekriterium)* Ein Test gilt dann als valide (»gültig«), wenn er das Merkmal, das er messen soll, auch wirklich misst und nicht irgendein anderes (Moosbrugger 2008: 401).

(166) *Validität* kann ganz einfach definiert werden als das Ausmaß, in dem ein Test das misst, was er messen soll (Handbuch zur Entwicklung 2012: 17).

То же самое можно сказать о научном термине *Reliabilität* – в обоих определениях присутствует указание на способность теста к точному измерению:

(167) *Reliabilität* bezeichnet die Messgenauigkeit eines Tests. Ein Testverfahren ist perfekt reliabel, wenn die damit erhaltenen Testwerte frei von zufälligen Messfehlern sind (Moosbrugger 2008: 398).

(168) *Reliabilität* beim Testen bedeutet Konsistenz: Ein Test mit reliabler Bewertung führt bei jedem Einsatz zu gleichen oder ähnlichen Resultaten (Handbuch zur Entwicklung 2012: 19).

В качестве **предметных терминов** данные лексемы функционируют при обозначении способов реализации валидности и надежности в стандартизованных языковых экзаменах. С одной стороны,

они обозначают общие понятия, о чем свидетельствует воспроизведимость их дефиниций в текстах разных руководств. С другой стороны, содержание предметных терминов является более конкретизированным по сравнению с научными терминами. Например, предметный термин *Reliabilität* одинаково определяется в нескольких разных экзаменах, конкретизированность его содержания проявляется в перечислении определенных шагов – необходимости проведения независимых измерений, работы двух экзаменаторов и др.:

(169) *Reliabilität: In der Prüfung soll eine größtmögliche Zahl an unabhängigen Messungen vorgenommen werden, um verlässliche Aussagen über das sprachliche Können der Teilnehmenden machen zu können. Bei der Bewertung der produktiven Leistungen soll durch den Einsatz von jeweils zwei zertifizierten Bewertenden ein hohes Maß an Verlässlichkeit der Ergebnisse erzielt werden* (Glaboniat et al. 2023: 22; Hennemann et al. 2015: 16; Perlmann-Balme et al. 2018: 19).

Примеры функционирования рассмотренных обозначений в качестве **метаноменов и номенов** не обнаружены, что объясняется спецификой знания в сфере НСЛТ.

Можно заключить, что одно по форме слово, функционирующее в терминологии и терминосистеме НСЛТ, может соотноситься как с теоретическим, так и эмпирическим знанием, а также принадлежать разным видам специальных лексем: терминам (научным, предметным) и метаноменам, номенам. Способность одной по форме лексемы выступать в функции научного термина, предметного термина, метаномена и номена рассматривается нами как функциональная полисемия. Функциональная полисемия изучается не только в лексико-семантическом ракурсе как наличие у слова нескольких взаимосвязанных ЛСВ, сколько в понятийном ракурсе как способность слова аккумулировать разные профессиональные знания и в зависимости от контекста информировать о разных признаках

общих и единичных понятий, связанных с теоретическим или эмпирическим видами знаний.

Основными группами лексем, развивающих функциональную полисемию, являются наименования ВРД / разделов экзаменов и различных аспектов коммуникации / критериев оценивания. Обозначаемые ими понятия являются ключевыми в области НСЛТ и информируют о различных аспектах профессионального знания: что составляет основные характеристики объекта, как объект описывается в CEFR, как объект рассматривается в стандартизованных лингводидактических экзаменах. Функциональная полисемия также встречается среди тестологических терминов, однако ограничивается их способностью выполнять функции научных и предметных терминов.

Таким образом, функциональная полисемия является механизмом, при помощи которого обозначаются ключевые понятия НСЛТ, связанные с теоретическим и эмпирическим знанием. Наблюдается различие между терминологией и терминосистемой НСЛТ, заключающееся в отсутствии предметных терминов на раннем этапе формирования НСЛТ. Появление предметных терминов происходит в результате принятия единой научной концепции, позволившей закрепить за ними определенное содержание.

### **3.4. Полевая структура и тенденции развития терминосистемы**

Анализ процесса совершенствования терминологии НСЛТ на раннем и переходном этапах с точки зрения общесистемных и логико-лингвистических характеристик позволяет говорить о ее переходе в терминосистему на современном этапе. Организация терминов и понятий в терминосистеме НСЛТ имеет полевой характер. Как отмечает Л.А. Морозова, термины представляют собой «наиболее благоприятный для построения полей материал, позволяющий во всей полноте вскрывать

асpekты исторического, историко-проблемного, когнитивного исследования» [Морозова 2006а: 275].

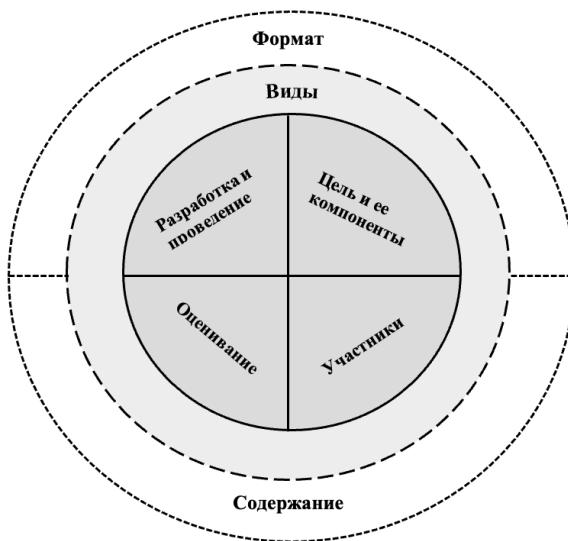
В терминоведении существуют различные классификации полей, обзор которых представлен в [Борхвальдт 2000: 200–215]. Поскольку терминологии и терминосистемы являются сложными многоуровневыми образованиями, их полевая структура также является неоднородной. О.В. Борхвальдт выделяет терминологическое гиперполе с более мелкими полевыми структурами – макрополями, микрополями, терминологическими группами и др. [Там же: 450].

Основываясь на классификации лексического состава терминологии и терминосистемы НСЛТ по семи тематическим группам, считаем возможным выделить в полевой структуре современной терминосистемы НСЛТ **семь макрополей:** 1) Prüfungsakteure ‘Участники экзаменов’; 2) Arten der Prüfungen ‘Виды экзаменов’; 3) Entwicklung und Durchführung der Prüfungen ‘Разработка и проведение экзаменов’; 4) Prüfungsziel und dessen Komponenten ‘Цель экзаменов и ее компоненты’; 5) Prüfungsinhalte ‘Содержание экзаменов’; 6) Prüfungsformen ‘Формат экзаменов’; 7) Prüfungsbewertung ‘Оценивание экзаменов’. Каждое макрополе включает **микрополя**, к которым относятся **терминологические группы**. Последние являются не только тематико-понятийными образованиями, но включают также «собственно языковые структуры парадигматического типа» (синонимические и антонимические группы, словообразовательные ряды и др.) [Борхвальдт 2000: 212–213].

Помимо классификации терминосистемы НСЛТ на более и менее крупные полевые структуры, необходимо установить ее ядро, окоядерную зону и периферию [Яфаров 2018: 106–107]. Как отмечает Н.В. Козловская, критериями отнесения терминов к ядру терминосистемы являются частота, соотнесенность термина с основным концептом, «степень реализации деривационного потенциала в тексте, вхождение в ряды терминологических парадигм, смысловая и формальная соотнесенность с другими ядерными терминами» [Козловская 2020: 157]. Ядро и периферия терминосистемы также

различаются функционально: если ядро обычно составляют термины, то номены находятся на периферии [Фигон 1974: 132]. При этом необходимо упомянуть, что ядро, околоядерная зона и периферия также могут содержать более и менее ключевые единицы. По словам О.В. Борхвальдт, «термины и другие специальные наименования группируются вокруг так называемых ядерных, базовых терминов, обычно обозначающих родовое понятие и несущих интегральную сему» [Борхвальдт 2000: 205]. Соответственно, термины, обозначающие родовые понятия, в основном можно рассматривать в качестве ключевых, если они связаны с ключевыми понятиями рассматриваемой области.

Для выявления в полевой структуре терминосистемы НСЛТ ядра, околоядерной и периферийной зон мы используем два основных критерия: концептуальный (соотнесенность с ключевыми понятиями НСЛТ) и функциональный (вид специальных лексем). Другие критерии – частотный (количество употреблений терминов) и деривационный (продуктивность специальных лексем с точки зрения терминообразования) – применяются нами для выделения более или менее ключевых единиц в рамках ядра, околоядерной и периферийной зон. Полевая структура современной терминосистемы НСЛТ представлена на рис. 3.



*Рис. 3. Ядро, околоядерная зона и периферия терминосистемы НСЛТ*

**Ядро** терминосистемы составляют макрополя «Цель и ее компоненты», «Разработка и проведение», «Оценивание» и «Участники». С функциональной точки зрения, в рассматриваемые макрополя в основном входят научные и предметные термины. С точки зрения концептуального критерия, данные макрополя связаны с ключевыми понятиями НСЛТ, отраженными в дефиниции стандартизированного языкового экзамена по немецкому языку как иностранному: «Стандартизованный экзамен по немецкому языку является экзаменом, проводящимся по установленным и единым стандартам с целью оценивания знания языка людей, изучающих или использующих немецкий язык как иностранный<sup>20</sup>» [Deutschtest URL]. В дефиниции акцент делается на наличии 1) участников тестирования (*Personen*), 2) объектов тестирования (*Deutsch als Fremdsprache, Sprachkenntnisse*) и 3) оценивания (*bewerten*), а также 4) стандартов (*Standards*). Первый пункт соотносится с макрополем «Участники», второй – с макрополем «Цель и ее компоненты», третий пункт связан с макрополем «Оценивание», четвертый пункт относится ко всем предыдущим макрополям, поскольку в НСЛТ существуют четко установленные правила по отношению к субъектам и объектам тестирования, а также способам оценивания.

**Околяядерную зону** составляет макрополе «Виды экзамена», поскольку оно зависит от категорий, входящих в ядро поля: та или иная разновидность экзамена обусловлена целью тестирования, целевой группой, способами разработки, проведения и оценивания. Как и в случае ядра, специальные лексемы, входящие в рассматриваемое макрополе, представлены преимущественно терминами.

На **периферии** терминосистемы находятся макрополя «Формат» и «Содержание». С концептуальной точки зрения, данные макрополя отражают наименее ключевые понятия НСЛТ, поскольку формальные

---

<sup>20</sup> «Eine standardisierte Deutschprüfung bezieht sich auf eine Prüfung, die nach festgelegten und einheitlichen Standards durchgeführt wird, um die Sprachkenntnisse von Personen zu bewerten, die Deutsch als Fremdsprache lernen oder verwenden» [Deutschtest URL].

(например, количество частей экзамена) и содержательные характеристики экзамена (например, определенные темы и тексты) являются наиболее вариативными категориями, зависящими от других ядерных и околоядерных макрополей терминосистемы. С функциональной точки зрения, периферийные макрополя ориентированы преимущественно на единичные понятия НСЛТ и поэтому содержат большее количество метаноменов и номенов по сравнению с другими макрополями. Например, макрополе «Содержание» включает микрополе «Темы» (*Themen*), разновидности которых выражены метаноменами (*Person*) и номенами (*Geschlecht, Name* и др.) (170):

(170) ***Themen***

*In diesem Inventar sind die für die Stufe A1 notwendigen themenbereiche zusammengestellt.*

***Person***

- *Geschlecht*
- *Name*
- *Familienstand/Familie*
- *Adresse*
- *Persönliche Beziehungen* (Perlmann-Balme, Kiefer 2022: 76).

Особенность полевой структуры современной терминосистемы НСЛТ заключается в **функциональной полисемии** ее ключевых терминов. Научные и предметные термины, обозначающие общие понятия лингводидактики и тестологии, входят в ядро и околоядерную зону терминосистемы, метаномены и номены, связанные с единичными понятиями НСЛТ, составляют периферию. В этом проявляется ориентированность области НСЛТ как на теоретические, так и на практические задачи. Например, предметный термин *Lesen* входит в ядро терминосистемы (макрополе «Цель»), если обозначает общелингводидактическое понятие чтения как совокупности умений на определенном уровне владения ИЯ. Выступая в функции обозначения конкретного задания экзамена, номен *Lesen* располагается на периферии, в макрополе «Содержание». Таким образом, полевая структура терминосистемы НСЛТ связана с понятийной структурой данной предметной

области. Полевая структура терминосистемы НСЛТ с макро- и микрополями, а также примерами их лексического наполнения представлена в Приложении 3. Цифровые обозначения в классификации служат для указания на макрополя (1) и микрополя (1.1), терминологические группы отмечены знаком (–).

Логико-понятийную структуру современного терминосистемы НСЛТ образуют гиперонимические отношения между понятиями, которые являются широко распространенными в различных терминологиях и терминосистемах [Куликова, Салмина 2002: 42–43, Шарафутдинова 2016б: 170]. Наличие **родовидовых отношений** проявляется в каждом макрополе в общих обозначениях, связанных с родовыми понятиями. Данные обозначения выражены однословными терминами, от которых образуются терминологические гнезда, например экзамен (*Prüfung*) – его виды по языку (*Deutschprüfung*), форме проведения (*digitale Prüfung*), цели (*Modellprüfung*), целевой группе (*Behindertenprüfung*), количеству участников (*Paarprüfung*) и др. Термины, обозначающие родовые понятия, мы относим к **ключевым** в каждом микрополе терминосистемы, если они также имеют высокую частотность по сравнению с другими единицами макрополя и/или обладают широким деривационным потенциалом. Примерами ключевых терминов являются термины *Prüfende* (327 ед.) (макрополе «Участники»); *Stufe* (123 ед.), *Lesen* (49 ед.) (макрополе «Цель»); *Inventar* (156 ед.), *Text* (763 ед.), *Thema* (513 ед.) (макрополе «Содержание») и др. В качестве ключевых могут также выступать видовые термины, если они являются частотными единицами, связанными с ключевыми понятиями области НСЛТ, например термины *Prüfungsteilnehmende* (690 ед.), *Prüfungsziel* (566 ед.), *Prüfungsform* (240 ед.).

**Партитивные отношения, или отношения включения,** также характерны для современной терминосистемы. Например, понятие разработки экзамена (*Prüfungsentwicklung*) предполагает наличие понятий, связанных с этапами данного процесса. В терминосистеме наблюдается развитая система наименований соответствующих понятий: *Auswahl von Prüfungsmaterialien*, *Testausspielung*, *Zwischenevaluation*, *Begutachtung* и др. Другим примером

являются отношения включения между процессом проведения экзамена (*Prüfungsdurchführung*, *Durchführung der Prüfung*) и его компонентами (*Prüfungsort*, *Prüfungslänge*, *Durchführungsbestimmungen*, *Prüfungsausschluss*).

Понятия НСЛТ являются взаимосвязанными, что ведет к наличию различных типов отношений между ними в рамках одного микрополя. Например, в микрополе «Задания» входят термины, обозначающие родовые (*Aufgabe*) и видовые понятия (*offene Aufgabe*, *Zuordnung*, *Mehrfachwahlauflage*), а также понятия целого (*Aufgabe*) и части (*Aufgabenblatt*, *Aufgabenstellung*, *Handlungsanweisung*).

Другим распространенным типом отношений между понятиями в терминосистеме НСЛТ является **градация**. Она особенно характерна для понятий, связанных с признаками чего-л., выраженных преимущественно прилагательными, наречиями, причастиями. В качестве примера служат термины, обозначающие разную степень понимания (*globales – selektives – detailliertes Verstehen*), аутентичности (*authentischer – nahauthentischer – semiauthentischer Text*), правильности (*völlig – durchgängig – weitgehend – verhältnismäßig – nicht korrekt*), степени владения ИЯ (*elementare – selbstständige – kompetente Sprachverwendung*). Отношения градации также могут выражаться при помощи буквенных и цифровых терминоэлементов, например среди обозначений уровней владения ИЯ (*A1, A2, B1, B2, C1, C2*), выставляемых баллов (*A, B, C, D*). В меньшей степени отношения градации передаются при помощи существительных, например, обозначающих степень владения языком (*Muttersprache – Zweitsprache – Fremdsprache*) или вид экзаменов по количеству участников (*Einzelprüfung – Paarprüfung – Gruppenprüfung*).

Первые и последние члены градации являются контарными антонимами. Наличие **антонимии** обусловлено способностью научного мышления познавать объект через выделение его свойств «в связи и по отношению к свойству противоположному» [Кутина 1970: 90]. Антонимические группы особенно распространены среди обозначений

характеристик речи (*gesprochene Sprache – geschriebene Sprache, mündliche Kommunikation – schriftliche Kommunikation, verbal – nonverbal, richtig – falsch*), антонимы также встречаются среди обозначений коммуникативных видов деятельности (*Rezeption – Produktion*), словарного запаса (*aktiver – passiver Wortschatz*).

Поскольку ряд понятий НСЛТ имеют семантические пересечения, при этом не являясь абсолютно тождественными друг другу, характерными для НСЛТ являются отношения идеографической **синонимии** (примеры см. в п. 2.4.2.3). Синонимия и другие проявления вариативности (дублеты, разного рода варианты) распространены среди различных терминосистем. По выражению А.Д. Хаютина, системность терминов терминологии проявляется в плане выражения, однако «при определяющей роли плана содержания» [Хаютин 1971: 86]. Это положение можно отнести и к лингводидактической терминосистеме. В отличие от терминологии НСЛТ, современная терминосистема характеризуется устойчивым ядром, входящие в него термины имеют относительно стабильное содержание, отраженное в унифицирующих документах в области тестологии и лингводидактики. Устоявшееся содержание имеют термины (научные, предметные), входящие в макрополя «Цель и ее компоненты» (обозначения ВРД, уровней владения ИЯ), «Разработка и проведение» (обозначения процесса разработки стандартизованных экзаменов, критериев качества), «Оценивание» (обозначения разных характеристик и компонентов речи или языковой системы в качестве критериев оценивания). Изменения в терминах, метаноменах и номенах, относящихся к околяядерной и периферийной зонам, не являются существенными для понятийной основы терминосистемы.

На основе проведенного комплексного анализа процесса преобразования терминологии НСЛТ в терминосистему можно сделать предположения относительно **тенденций** дальнейшего развития современной терминосистемы. В контексте тесной взаимосвязи области НСЛТ с лингводидактическим и тестологическим знанием терминосистема НСЛТ

будет реагировать на основные изменения в данных смежных сферах. Продуктивным способом пополнения новыми терминами представляется дальнейшее развитие терминологических гнезд при помощи морфологических и синтаксических способов терминообразования, ведущих к преобладанию многословных терминов. Продуктивными также могут являться внешнее заимствование из английского языка и семантическое терминообразование (терминологизация общеупотребительной лексики, внутриотраслевая полисемия). Наличие вариативности в виде синонимов, дублетов, разных видов вариантов рассматривается нами как явление, характерное для лингводидактической терминосистемы. Одной из особенностей последующего развития терминосистемы НСЛТ может быть развитие функциональной полисемии, являющейся механизмом выстраивания структуры знания в данной области. Представляется, что изменения в содержании ключевых научных и предметных терминов НСЛТ не будут вести к кардинальной перестройке всей терминосистемы, поскольку будут происходить в рамках единой научной концепции.

Таким образом, по сравнению с терминологией НСЛТ терминосистема репрезентирует более целостную систему понятий данной области, которые получили относительно устойчивое содержание в связи с развитием единой научной концепции. На основе концептуального и функционального критериев можно утверждать, что ядро терминосистемы, имеющей полевую структуру, составляют макрополя «*Prüfungsakteure*» ‘Участники экзаменов’, «*Entwicklung und Durchführung der Prüfungen*» ‘Разработка и проведение экзаменов’, «*Prüfungsziel und dessen Komponenten*» ‘Цель экзаменов и ее компоненты’ и «*Prüfungsbewertung*» ‘Оценивание экзаменов’. Околоядерная зона связана с макрополем «*Arten der Prüfungen*» ‘Виды экзаменов’, а к периферии относятся макрополя «*Prüfungsinhalte*» ‘Содержание экзаменов’ и «*Prüfungsformen*» ‘Формат экзаменов’. Логические и онтологические отношения между понятиями отражаются в гиперонимических и партитивных отношениях, а также отношениях

градации, антонимии, синонимии. Языковое отражение данных отношений происходит при помощи терминов, объединяющихся в группы по принципу их тематической принадлежности и сходства формально-языковых характеристик. Динамический анализ процесса преобразования терминологии НСЛТ в терминосистему позволил установить ряд тенденций, которые, по нашему мнению, будут сопровождать дальнейшее развитие терминосистемы НСЛТ.

## **Выводы по Главе 3**

Совершенствование признака относительной устойчивости терминологии и терминосистемы НСЛТ выражается в постепенном переходе содержания их ключевых понятий в относительно статичное состояние. Статичность не является абсолютной в связи с амбисемией как свойством специальной единицы функционировать с разным объемом содержания. На этапе формирования терминологии НСЛТ неустойчивость ее ключевых понятий (ВРД, системы владения ИЯ и методики разработки экзамена) проявляется в динамизме дефиниций или отсутствии у понятий четкого места в понятийно-терминологической системе. Лексемы, вербализующие данные понятия, являются в терминологии НСЛТ предтерминами. Завершение процесса их терминологизации происходит вместе с переходом терминологии в терминосистему: ее ключевые понятия имеют соответствующие наименования, занимают четкое место в понятийной системе и имеют единые дефиниции, основанные на общепризнанной теории.

Относительная устойчивость терминологии и терминосистемы НСЛТ не нарушается наличием полисемичных терминов: напротив, внутриотраслевая полисемия в качестве способа семантического терминообразования ведет к образованию у лингводидактических терминов новых значений, связанных со специфическими денотатами в сфере НСЛТ. Выявление многозначных терминов осуществляется при помощи контекстуального анализа. В исследовании предлагается классификация многозначных терминов с характерными для них контекстуальными показателями и моделями, в которых происходит актуализация того или иного ЛСВ.

Характерной чертой терминологии и терминосистемы НСЛТ является наличие функциональной полисемии, под которой в исследовании понимается способность специальной лексемы обозначать взаимосвязанные общие и единичные понятия, соотносящиеся с разными видами знания

(теоретическим, эмпирическим) и выраженные научными терминами, предметными терминами, метаноменами и номенами. Функциональная полисемия развивается у ключевых терминов и является механизмом обозначения общих и единичных понятий НСЛТ, соотносящихся с теоретическим и эмпирическим знанием. В исследовании предложены аспекты, учет которых необходим для анализа функциональной полисемии. К ним относятся содержание лексемы, объем обозначаемого ей понятия, степень абстрактности или конкретности обозначаемых денотатов, характеристики типичного контекстуального окружения.

Современная терминосистема НСЛТ имеет полевую структуру. Среди выделенных семи макрополей, совпадающих с наиболее обширными тематическими группами лексики, четыре макрополя составляют ядро, остальные находятся в околовядерной зоне или на периферии. Макрополя делятся на более мелкие классификационные группы: микрополя и терминологические группы. В рамках ядра, околовядерной зоны и периферии также можно выделить ключевые термины, которые определяются на основе частотного и деривационного критериев. Логико-понятийную структуру терминосистемы составляют логические и онтологические отношения между понятиями: гиперонимические, партитивные, градации, антонимии, синонимии. Данные отношения отражаются в различных группах специальных лексем. Отсутствие полного изоморфизма системы понятий и способов их выражения по принципу «одно понятие – одно обозначение – одно значение» не указывает на недостаточную системность и упорядоченность терминосистемы НСЛТ. В основе разграничения терминологии и терминосистемы лежит понятийный критерий, а именно необходимость относительной устойчивости содержания ключевых терминов. Современная терминосистема НСЛТ является относительно устойчивым образованием, поскольку ключевые термины, входящие в ее ядро, имеют устоявшееся содержание в рамках сложившейся научной концепции.

## **Заключение**

Изучение специальной лексики в динамике является одной из актуальных задач терминоведения. Динамический анализ позволяет исследовать механизмы терминообразования, выявить способы совершенствования терминологий при их переходе в терминосистемы, а также раскрыть причины данных преобразований. Перспективными объектами анализа являются терминологии и терминосистемы гуманитарных областей, к которым относится НСЛТ. Данная сфера, зародившаяся в 1960-х гг., прошла более чем полувековой путь развития, характеризующийся активными изменениями понятийно-терминологического аппарата, приведшими к переходу терминологии в терминосистему.

Знание в сфере НСЛТ имеет теоретическую и практическую направленность, что выражается в разнообразии способов его представления. В настоящем исследовании за основу взята классификация специальных лексем (научных терминов, предметных терминов, метаноменов, номенов) по преобладанию сигнификативного или денотативного содержания, а также их связи с теоретическим или эмпирическим знанием. Подобное деление специальной лексики является в терминоведении дискуссионным, однако позволяет, по нашему мнению, более детально и комплексно рассмотреть функции специальных слов по отношению к отображаемому ими знанию.

Область НСЛТ является интегративной, аккумулируя в себе положения смежных наук и основываясь на лингводидактическом знании. Лингводидактические термины являются главным источником формирования понятийно-терминологического аппарата НСЛТ и придают ему такие характеристики, как отсутствие строгости формы и содержания. Мы рассматриваем данные характеристики не как отклонения от терминологических стандартов, но как имманентные свойства лингводидактических терминов, обусловленные природой знания в гуманитарных науках.

Специфика терминов гуманитарных наук ставит вопрос о критериях разграничения терминологии и терминосистемы лингводидактики, в т.ч. лингводидактического стандартизированного тестирования, с точки зрения статики и динамики. Терминосистемы могут рассматриваться как более упорядоченные совокупности терминов. Однако понимание упорядоченности как отсутствия или сведения до минимума вариирования формы и содержания терминов вызывает дискуссию по поводу самой возможности существования терминосистем гуманитарных наук, в частности области НСЛТ. Данная дискуссия осложняется наличием у терминов амбисемии, т.е. способности функционировать с разным объемом содержания, поскольку свойством научного знания является динамичность, вариабельность. В рамках исследования принятая позиция, согласно которой системность, т.е. способность специальных лексем образовывать совокупности, связанные с понятийной сферой области, является внутренним свойством не только терминосистем, но и терминологий. Основным критерием для разграничения терминологии и терминосистемы НСЛТ является большая или меньшая системность отображаемого ими знания, связанная с наличием устоявшейся в данной области научной концепции. В настоящем исследовании принят взгляд на терминологию лингводидактики как совокупность специальных лексем, отражающую систему понятий предметной области на раннем этапе развития и имеющих неустойчивое содержание. Терминосистема лингводидактики рассматривается нами как совокупность специальных лексем, служащая инструментом репрезентации системы относительно устоявшихся понятий предметной области на высоком уровне ее развития, что отражается в наличии сложившейся в научном сообществе теории.

В ходе исследования впервые осуществлена попытка проследить процесс формирования и развития терминосистемы НСЛТ с момента зарождения данной области до ее современного состояния. За основу взят комплексный анализ совокупности специальных лексем с учетом

их общесистемных и логико-лингвистических признаков, а также явлений вариативности на фоне экстралингвистических факторов. Полученные результаты подтверждают сформулированную в начале исследования гипотезу и показывают, что совершенствование терминологии НСЛТ и ее преобразование в терминосистему проявляются в развитии общесистемных признаков целостности (наличии обозначений всех специальных понятий в рамках данной концепции), относительной устойчивости (наличии у ключевых понятий относительно статичного содержания), а также логико-лингвистических признаков структурированности, содержательно-языковой и формально-языковой связности. Вариативность рассматривается нами в качестве второстепенного признака при разграничении терминологии и терминосистемы НСЛТ, характеризующихся отклонениями от терминологического идеала. Формирование и развитие терминосистемы происходит при этом в тесной связи с этапами становления НСЛТ, выявленными на основе концептуального (ключевые тенденции развития сферы НСЛТ) и институционального критериев (ключевые документы в сфере НСЛТ): ранним этапом терминологии (конец 1960-х–1980-е гг.), переходным этапом терминологии (1990-е–2000 гг.) и современным этапом терминосистемы (2001 г.–наст. вр.).

Процесс формирования и развития терминосистемы НСЛТ сопровождается рядом тенденций, характерных для терминологической ситуации в различных областях гуманитарного знания. К ним относятся преобладание многословных терминов над однословными; наличие вариативности в виде синтаксических, аббревиационных, морфологических и других вариантов, дублетов, идеографических синонимов; увеличение лексического состава за счет расширения терминологических гнезд; консубстанциональная природа многих терминов, выраженных разными частями речи; образование терминов через терминологизацию общеупотребительных слов и терминологизацию предтерминов; продуктивность внешнего заимствования терминов из английского языка;

стремление к интернационализации. Среди тенденций, характерных для терминологии и терминосистемы НСЛТ, отметим продуктивность пополнения новыми терминами при помощи семантического терминообразования в виде внутриотраслевой полисемии, а также развитие у терминов функциональной полисемии.

Внутриотраслевая полисемия является способом образования у терминов новых значений, соотносящихся со специфическими понятиями НСЛТ. Полисемия представляет собой необходимое явление как в терминологии, так и терминосистеме НСЛТ, и характерна для ключевых терминов данной области. Актуализация того или иного значения термина происходит в контекстах, в рамках исследования установлены модели и контекстуальные показатели, свидетельствующие о том или ином значении полисемичного термина.

Помимо способа семантического терминообразования, полисемия рассматривается нами как механизм вербализации разных видов знания – теоретического и эмпирического. В рамках исследования описано явление функциональной полисемии в сфере лингводидактики как способность одного по способу выражения слова функционировать в контекстах в качестве научного термина, предметного термина, метаномена и номена. Использование одной и той же формы слова для кодирования разных видов знания и разного содержания можно объяснить стремлением к языковой экономии и экономии печатного текста, поскольку полные формы данных видов специальных лексем, отражающие все их понятийные признаки, являются слишком длинными. Функциональная полисемия раскрывает сложную природу термина, способного кодировать не только несколько взаимосвязанных значений, но и разное содержание. В рамках исследования предлагается ряд аспектов, учет которых необходим для анализа функциональной полисемии, а именно: содержание лексемы, объем обозначаемого ей понятия, степень абстрактности или конкретности

обозначаемых денотатов, характеристики типичного контекстуального окружения.

Современная терминосистема НСЛТ является комплексным образованием с полевой структурой, отражающей структуру знания в данной сфере. На основе концептуального и функционального критериев можно утверждать, что ядро и околоядерную зону составляют поля «Участники экзаменов», «Цель и ее компоненты экзаменов», «Разработка и проведение экзаменов», «Оценивание экзаменов», «Виды экзаменов». На периферии находятся поля «Формат экзаменов» и «Содержание экзаменов», ориентированные на единичные понятия НСЛТ. Логико-понятийную основу терминосистемы составляют гипонимические и партитивные отношения, а также отношения градации, антонимии, синонимии. В отличие от терминологии, терминосистема НСЛТ является более целостным, структурированным, связным и устойчивым образованием, поскольку имеет расширенную систему обозначений для всех понятий в рамках сложившейся научной концепции, более разветвленную иерархическую структуру, отражающую различные виды отношений между понятиями в форме терминологических гнезд, парадигм и других групп специальных лексем, ключевые термины характеризуются относительно устойчивым содержанием.

Можно предположить, что терминосистема НСЛТ, являясь открытым и динамическим образованием, будет пополняться новыми терминами, содержание которых будет меняться в связи с развитием знания. Однако ее дальнейшее развитие будет проходить в соответствии с принятой научной концепцией, изменения в которой, вероятно, не будут вести к кардинальной перестройке всей терминосистемы. Тенденции развития терминосистемы НСЛТ обусловлены особенностями терминов НСЛТ как разновидности терминов гуманитарных наук. Их специфика заключается в междисциплинарности, консубстанциональности, наличии вариантов как формальных модификаций терминов, а также синонимии, внутриотраслевой и функциональной полисемии, стремлении

к интернационализации, продуктивности заимствования терминов из английского языка.

Перспективными являются дальнейшие исследования новых междисциплинарных областей лингводидактики, представляющих интерес для отраслевого терминоведения. Данные исследования могут проходить в различных направлениях, систематизированных в настоящей работе: системно-дискурсивном, лексикографическом, лингводидактическом. Особенности терминов лингводидактики, связанные с их формально-содержательными отклонениями от терминологического «идеала», делают их незаменимым объектом терминоведческого изучения, позволяющим раскрыть сложность и многомерность процесса научного познания.

## **Список принятых сокращений**

|      |   |  |
|------|---|--|
| ВРД  | — | вид речевой деятельности   |
| ед.  | — | единица  |
| ИЯ   | — | иностранный язык   |
| ЛСВ  | — | лексико-семантический вариант  |
| НСЛТ | — | немецкое стандартизированное лингводидактическое тестирование  |
| ЯСЦ  | — | язык для специальных целей   |
| ALTE | — | Европейская ассоциация языкового тестирования  |
| CEFR | — | Common European Framework of Reference for Languages – Общеевропейские компетенции владения иностранным языком |
| GDS  | — | Großes Deutsches Sprachdiplom  |
| KDS  | — | Kleines Deutsches Sprachdiplom   |
| PWD  | — | Prüfung Wirtschaftsdeutsch international   |
| ZDaF | — | Zertifikat Deutsch als Fremdsprache  |
| ZMP  | — | Zentrale Mittelstufenprüfung   |

## **Список литературы**

### **Список теоретических источников**

1. Авербух К.Я. Общая теория термина. – М.: Изд-во МГОУ, 2006. – 252 с.
2. Адаева О.Б. Новые понятия лингводидактики // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 6 (79). – С. 99–101.
3. Адаева О.Б. Полиинтенциональные оценочные высказывания в лингводидактическом дискурсе // Известия ВГПУ. – 2013. – № 1 (76). – С. 19–22.
4. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Проблемы лексикографического описания лингводидактической терминологии // Вопросы лексикографии. – 2018. – № 14. – С. 5–23.
5. Акаева Х.А., Алимурадов О.А. О некоторых системных ограничениях фундаментальных и прикладных терминологий // Российский гуманитарный журнал. – 2016. – Т. 5. – № 2. – С. 200–211.
6. Краткий философский словарь / под ред. А.П. Алексеева. – М.: Проспект, 2008. – 496 с.
7. Алексеева Л.М. Проблемы термина и терминообразования. – Пермь: ПГНИУ, 1998а. – 120 с.
8. Алексеева Л.М. Термин и метафора. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1998б. – 250 с.
9. Алексеева Л.М. Термин как категория общего языкоznания // Русский филологический вестник. – 1998в. – Т. 83. – № 1/2. – С. 33–44.
10. Антонова Н.Ю., Третьяк С.В. Функции текстов инструкций по применению лекарственных препаратов // Научный диалог. – 2018. – № 3. – С. 9–18.
11. Апресян Ю.Д. Избранные труды. Том I. Лексическая семантика: синонимические средства языка. – М.: Восточная литература, 1995. – VIII, 472 с.

12. Асланян Е.С. Особенности формирования предметной области «тестирование» в английской и русской лингвокультурах: автореф. ... к. филол. наук. – М., 2013. – 20 с.
13. Атрощенко И.Г. Англоязычный лингводидактический дискурс как отражение ситуации в современном языковом образовании Японии (на материале терминов категории «Ученик» в глобальном и локальном англоязычном лингводидактическом дискурсе Японии). – Научный диалог. – 2017. – № 10. – С. 9–25.
14. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Ленанд, 2021. – 576 с.
15. Ахманова О.С., Тер-Мкртичан С.А. Научное определение как лингвистическая и семиотическая проблема // Проблематика определений терминов в словарях разных типов / АН СССР, Науч. совет по лексикологии и лексикографии. – Ленинград: Наука. Ленингр. отд-ние, 1976. – С. 57–63.
16. Балыхина Т.М. Словарь терминов и понятий тестологии. – М.: Русский язык. Курсы, 2006. – 160 с.
17. Баранов А.Н., Паршин П.Б. О метаязыке описания визуализаций текста // Вестн. Волгоград. гос. ун-та. – Сер. 2: Языкоznание. – 2018. – Т. 17. – № 3. – С. 6–15.
18. Бельчиков Ю.А. Интернациональная терминология в русском языке. – М.: Учпедгиз, 1959. – 78 с.
19. Беляева Л.Н., Камшилова О.Н., Чумилкин С.В. Лингводидактика и тестирование. – СПб.: Книжный дом, 2014. – 109 с.
20. Большакова И.Г. Обратное влияние тестирования на обучение (washback) как проблема современной тестологии (по материалам англоязычной методической литературы) // Вестн. СПбГУ. – Язык и литература. – 2014. – Сер. 9. – Вып. 1. – С. 118 –123.
21. Бондарева Е.В., Польшина Ю.А., Сорокина В.А. Основные свойства теста в терминосистемах языкового тестирования и оценивания в английском,

- русском и испанском языках // Вестн. Самар. гос. тех. ун-та. – Сер.: Психолого-педагогические науки. – 2020. – № 1 (45). – С. 20–36.
- 22.Борхвальд О.В. Лексика золотопромышленности в аспекте исторического терминоведения русского языка: дис. ... д-ра филол. наук. – Красноярск, 2000. – 517 с.
- 23.Великода Т.Н. Семантическое терминообразование: полисемия vs. омонимия (на примере английского геологического термина *fault*) // Вестн. НГУ. – Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2012. – Т. 10. – Вып. 1. – С. 35–44.
- 24.Виноградов В.А. Термин в научном дискурсе // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н.И. Лобачевского. – 2014. – № 2 (1). – С. 368–372.
- 25.Винокур Г.О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии // Сборник статей по языковедению. – Т. V. – Филологический институт. – М.: Моск. гос. ин-т истории, философии и литературы, 1939. – С. 3–54.
- 26.Вишнякова О.Д. Когнитивные аспекты презентации терминологических единиц в медицинском словаре // Когнитивные исследования языка. – 2017. – № 30. – С. 740–743.
- 27.Вишнякова О.Д., Климанова М.В. Лингводидактический дискурс как область реализации культурно значимых концептов // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 19. – Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 3. – С. 50–61.
- 28.Вишнякова О.Д., Липгарт А.А. Вишнякова Е.А. Когнитивная модель терминологической системы медицины как динамическая структура // Когнитивные исследования языка. – Вып. № 4 (60). – Когнитивный подход к описанию терминологических систем и специальных видов дискурса: сб. памяти проф. В. Ф. Новодрановой. К 90-летию ученого / отв. ред. вып. Л.А. Манерко. – Тамбов: изд. дом «Тамбов», 2024. – С. 642–648.
- 29.Володина М.Н. Теория терминологической номинации. – М.: Изд-во МГУ, 1997. – 180 с.

30. Вюстер Е. Международная стандартизация языка в технике / пер. с нем. и обработка О. И. Богомоловой. – М.; Ленинград: Стандартизация, 1935. – 302 с.
31. Гальскова Н.Д. Отечественная лингводидактика: этапы становления и развития // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та. Образование и педагогические науки. – 2021. – Вып. 1 (838). – С. 28–38.
32. Гвишиани Н.Б. Терминологические инновации в развитии и трансформации научных парадигм (опыт англоязычного корпусного дискурса) // Преподаватель XXI век. – 2024. – № 2. – Ч. 2. – С. 378–389.
33. Герд А.С. Введение в изучение языков для специальных целей. – СПб.: СПбГУ. РИО. Филологический факультет, 2011. – 60 с.
34. Герд А.С. Терминологическое значение и типы терминологических значений // Проблематика определений терминов в словарях разных типов / АН СССР, Науч. совет по лексикологии и лексикографии. – Ленинград: Наука. Ленингр. отд-ние, 1976. – С. 101–107.
35. Глинская Н.П. Системно-динамическое исследование в терминоведении (к постановке проблемы). – Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2009. – № 2. – С. 125–129.
36. Глушак В.М., Яковлева Т.А. Орфографические дублеты в современном немецком языке: тенденции употребления // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1 (104). – С. 586–590.
37. Голованова Е.И. Введение в когнитивное терминоведение. – М.: Флинта: Наука, 2014. – 224 с.
38. Головин Б.Н., Кобрин Р.Ю. Лингвистические основы учения о терминах. – М.: Высш. шк., 1987. – 104 с.
39. Гринев-Гриневич С.В. Терминоведение. – М.: Академия, 2008. – 304 с.
40. Гринев-Гриневич С.В., Сорокина Э.А., Матвеева Е.Е., Молчанова М.А. К вопросу об определении понятия «прототермин» // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2022. – № 2. – С. 71–82.

- 41.Гринев-Гриневич С.В., Сорокина Э.А., Молчанова М.А. – Терминоведение. – М.: Ленанд, 2023. – 500 с.
- 42.Даниленко В.П. Русская терминология: Опыт лингв. описания / АН СССР, Ин-т рус. яз. – М.: Наука, 1977. – 246 с.
- 43.Девель Л.А. Англо-русский практический учебный словарь языкового тестирования. – СПб.: Филологич. ф-т СПбГУ, 2004. – 114 с.
- 44.Дубиненко Е.И. Категория орудий труда в русском языке техники в сопоставлении с английским: на материале метаноменов стоматологических артефактов: дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2016. – 250 с.
- 45.Едличко А.И. Заемствование в контексте языковой политики // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2025. – Т. XXII. – Вып. 1. – С. 12–21.
- 46.Едличко А.И. Интернациональная политическая лексика: генезис, развитие, современное состояние (лексикографический аспект). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2016. – 192 с.
- 47.Едличко А.И. Лексикографическая кодификация и семантизация лингводидактических терминов // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2022. – № 4. – С. 120–130.
- 48.Едличко А.И., Захарова О.Л., Мишнова А.В. Терминологический справочник к программе «Учимся обучать немецкому» = Fachlexikon zu DLL – Deutsch Lehren Lernen / под ред. А.И. Едличко, О.Л. Захаровой. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2022. – 192 с.
- 49.Едличко А.И., Мишнова А.В. Потенциал корпусных менеджеров для анализа немецких лингводидактических терминов // Язык и культура. – 2025. – № 72. – С. 33–50.
- 50.Едличко А.И., Мишнова А.В. Термины лингводидактики: функциональный аспект и способы фиксации // Вестн. МГОУ. – Сер.: Лингвистика. – 2019. – № 6. – С. 15–26.

51. Едличко А.И., Яфаров Р.Х. Процессы интернационализации и национализации терминологии // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2016. – № 4. – С. 61–70.
52. Жукова И.Н., Лебедько М.Г., Прошина З.Г., Юзефович Н.Г. Словарь терминов межкультурной коммуникации. – М.: Флинта; Наука, 2015. – 633 с.
53. Заседателева М.Г. Репрезентация концепта ‘компетенция’ в методическом дискурсе: онтологический и тезаурусный аспекты: на материале немецкого и русского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Пермь, 2011. – 23 с.
54. Звегинцев В.А. Лингвистические корреляты научного прогнозирования // Доклад на VII Международном социологическом конгрессе / Советская социол. ассоциация. Советский оргком. по подготовке VII Междунар. социол. конгресса. – Варна, 1970. – С. 3–19.
55. Зимовая М.В. Многозначность в терминологии: автореф. дис. .... канд. филол. наук. – Орел, 2011а. – 19 с.
56. Зимовая М.В. Многозначность в терминологии: дис. .... канд. филол. наук. – Орел, 2011б. – 160 с.
57. Игна Я.Д. Систематизация лингводидактических терминов в современных словарях // Вестн. ТГПУ. – 2017. – № 3 (180). – С. 84–87.
58. Имамутдинова Ф.Р. Особенности использования интерактивной доски в обучении иностранным языкам // Вестн. Белгор. юр. ин-та МВД России. – 2014. – № 2 (2). – С. 54–57.
59. Канделаки Т.Л. К вопросу о номенклатурных наименованиях // Вопросы разработки научно-технической терминологии / АН ЛатвССР. Ин-т яз. и литературы им. Андрея Упита. – Рига: Зинатне, 1973. – С. 60–70.
60. Кацнельсон С.Д. Содержание слова, значение и обозначение. – М.: Наука, 1965. – 109 с.

- 61.Ким В.В. Структура языка науки // Новые идеи в философии науки и научном познании: Сб. статей. – Екатеринбург: УрО РАН, 2002. – С. 35–54.
- 62.Кияк Т.Р. Лингвистические аспекты терминоведения. – Киев: Учебно-методический кабинет по высшему образованию, 1989. – 104 с.
- 63.Климанова М.В. Лингводидактический дискурс как область репрезентации вербализованных структур знания (на примере концепта KNOWLEDGE в современном английском языке): дис. ... канд. филол. наук. – Белгород, 2020. – 200 с.
- 64.Клобукова Л.П., Виноградова Е.Н., Чекалина В.Л. Лингвометодические основы разработки комплекса учебных пособий «Русский язык как искусство» для дистанционного обучения РКИ (элементарный уровень) // Полилингвальность и транскультурные практики. – 2014. – № 4. – С. 130–137.
- 65.Козловская Н.В. Терминосистема Н.Ф. Федорова как объект персональной энциклопедии философа // Соловьевские исследования. – 2020. – № 2 (66). – С. 154–165.
- 66.Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование. – М.: Высш. шк., 1989. – 127 с.
- 67.Комарова А.И. Теория и практика изучения языка для специальных целей: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1996. – 42 с.
- 68.Комарова З.И. Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике. – Екатеринбург: Изд-во УрФУ, 2012. – 817 с.
- 69.Комарова З.И. Семантическая структура специального слова и ее лексикографическое описание. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. – 156 с.
- 70.Комарова З.И., Хасаншина Г.В. Латинизированный семантический метаязык в русском агрономическом подъязыке. – Екатеринбург: Белоярская типография, 2009. – 334 с.

71. Коновалова Е.Д. Сопоставительный этимологический и контекстуальный анализ термина и обиходного слова в английском языке: дис. ... канд. филол. н. – Ленинград, 1964. – 306 с.
72. Копылова В.В., Олянич А.В. Иноязычный лингводидактический дискурс в семиотическом освещении. – Волгоград: Изд-во Волгоград. ГАУ, 2017. – 156 с.
73. Коренев А.А. Стандартизованный контроль по иностранному языку в России, Японии и Великобритании: на материале ЕГЭ, Центрального экзамена и экзаменов GCE A Levels: автореф. ... к. пед.н. – М., 2012. – 25 с.
74. Костеева Д.Ю. Лингводидактический дискурс: учащийся как субъект в обучении иностранным языкам // Litera. – 2022. – № 7. – С. 164–174.
75. Крюкова О.А. Термины лингводидактики во французском и русском языках: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2005. – 158 с.
76. Куликова И.С., Салмина Д.В. Введение в металингвистику (системный, лексикографический и коммуникативно-прагматический аспекты лингвистической терминологии). – СПб.: САГА, 2002. – 352 с.
77. Культура русской речи и эффективность общения. – М.: Наука, 1996. – 441 с.
78. Кутина Л.Л. Языковые процессы, возникающие при становлении научных терминологических систем // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. – М.: Наука, 1970. – С. 82–94.
79. Лебедев Д.И. Проблемы адекватности перевода лингводидактических терминов на материале русского и английского языков: дис. ... канд. филол. н. – М., 2005. – 109 с.
80. Левковская К.А. Именное словообразование в современной немецкой общественно-политической терминологии. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1960. – 161 с.
81. Лейчик В.М. Номенклатура – промежуточное звено между терминами и собственными именами // Вопросы терминологии и лингвистической статистики. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1974. – С. 13–24.

- 82.Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. – М.: Либроком, 2014. – 256 с.
- 83.Лемов А.В. Система, структура и функционирование научного термина (на материале русской лингвистической терминологии). – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2000. – 192 с.
- 84.Лещева Л.М. Лексическая полисемия в когнитивном аспекте. – М.: ЯСК, 2014. – 253 с.
- 85.Ловцевич Г.Н. Англо-русский словарь аббревиатур терминов лингводидактики. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2009. – 183 с.
- 86.Ловцевич Г.Н. Кросскультурный терминологический словарь как словарь нового типа: на материале английских и русских терминов лингводидактики: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2010. – 38 с.
- 87.Лотте Д.С. Основы построения научно-технической терминологии. – М.: Изд-во АН СССР, 1961. – 160 с.
- 88.Лысикова И.В. Иноязычный лингводидактический термин в свете новых научных теорий // Преподаватель XXI век. – 2011. – № 4. – С. 301–307.
- 89.Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – М.: Гнозис, 2003. – 280 с.
- 90.Манерко Л.А. Основополагающие методы когнитивно-дискурсивного терминоведения // Преподаватель XXI век. – 2024. – № 2. – Ч. 2. – С. 390–405.
- 91.Манёрова К.В. Сокращения в современном немецком языке как результат словообразовательной редукции // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. – 2010. – Т. VI. – Ч. 2. – С. 451–457.
- 92.Марчук М.В. Динамика лексических значений многозначных слов (лексика основного терминологического слоя): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1996. – 59 с.
- 93.Мельников Г.П. Основы терминоведения. – М.: Изд-во УДН, 1991. – 116 с.
- 94.Мечковская Н.Б. Принципы исторического изучения терминологии // Методы изучения лексики. – Минск: Изд-во БГУ, 1975. – С. 200–214.

- 95.Микешина Л.А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования. – М.: Прогресс-Традиция: МПСИ: Флинта, 2005. – 464 с.
- 96.Миньяр-Белоручева А.П. О сходстве и различии терминов и номенклатурных обозначений // Вестн. Чуваш. ун-та. – 2014. – № 4. – С. 166–170.
- 97.Мишнова А.В. Понятие Fehler в немецкоязычной терминосистеме лингводидактического стандартизированного тестирования // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. – Сер.: Гуманитарные науки. – 2023 – № 10/2 – С. 182–186.
- 98.Мишнова А.В. Формально-языковая связность немецкой терминосистемы стандартизированного лингводидактического тестирования // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 6 (109). – С. 487–490.
- 99.Мишнова А.В. Функционирование терминов и номенов стандартизированного лингводидактического тестирования // Известия Смол. гос. ун-та. – 2025. – Т. 1. – № 69. – С. 128–141.
100. Моделирование в корпусной лингвистике: специализированные корпусы русского языка. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2019. – 208 с.
101. Молчанова Г.Г. Терминологический код как субъязык для специальных целей (LSP) // Когнитивные исследования языка. Вып. № 4 (60). Когнитивный подход к описанию терминологических систем и специальных видов дискурса: сб. памяти проф. В.Ф. Новодрановой. К 90-летию ученого / отв. ред.вып. Л.А. Манерко. – Тамбов: изд. дом «Тамбов», 2024. –С. 149–156.
102. Морозова Л.А. Терминополе // Общее терминоведение: Энциклопедический словарь / Российское терминологическое общество РоссТерм. – М.: Московский Лицей, 2006а. – С. 275–278.
103. Морозова Л.А. Терминосистема // Общее терминоведение: Энциклопедический словарь / Российское терминологическое общество РоссТерм. – М.: Московский Лицей, 2006б. – С. 278–280.

104. Ольховская А.И. Полисемия как проблема общей и словарной лексикологии. – М.: Флинта, 2015. – 456 с.
105. Ольшанский И.Г. Полисемия существительных в языке и тексте. – М.: МГПИИЯ, 1982. – 81 с.
106. Паршина О.Д. Терминологическая лексика в аспекте семантики, структуры и функционирования (дидактика): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Самара, 2006. – 17 с.
107. Пахолкова И.А. Применение методов корпусной лингвистики в традиционном языкознании // Вестн. МГЛУ. – Вып. 13 (646). – 2012. – С. 125–135.
108. Пиотровский Р.Г., Рахубо Н.П., Хажинская М.С. Системное исследование лексики научного текста. – Кишинев: Штиинца, 1981. – 158 с.
109. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
110. Полубличенко Л.В. Общенаучная лексика в составе научного дискурса: новые возможности изучения // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2019. – Т. XVI. – Вып. 1. – С. 26–30.
111. Разводовская Я.В. Вариативность терминов в подъязыке репродуктивного здоровья английского, русского и белорусского языков // Вестн. МГЛУ. – Сер. 1. Филология. – 2019. – № 1 (104). – С. 86–93.
112. Реформатский А.А. Термин как член лексической системы языка // Проблемы структурной лингвистики (сб. статей) / отв. ред. С. К. Шаумян. – М.: Изд-во АН СССР, 1967. – С. 103–125.
113. Рождественский Ю.В. Лекции по общему языкознанию. – М.: Добросвет, КДУ, 2013. – 364 с.
114. Савчиц А.С. Методика составления учебного двуязычного словаря-глоссария лингводидактических терминов: дис. ... канд. пед.н. – М., 2015. – 326 с.

115. Сазонова А.В. Языковые системы тестирования в Европе и в России: причины создания, цели и задачи // Вестн. Самарского ун-та. История, педагогика, филология. – 2018. – Т. 24. – № 3. – С. 128–134.
116. Сафонова В.В. Лингвокультурная медиация как стратегическое общеевропейское направление в развитии современного языкового образования // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация: сб. науч. трудов. Вып. 2. – М.: КДУ, Университетская книга, 2018. – С. 179–183.
117. Словарь философских терминов / науч. ред.проф. В.Г. Кузнецов. – М.: Инфра-М., 2005. – XVI, 731 с.
118. Сложеникина Ю.В. Терминологическая вариативность: Семантика, форма, функция. – М.: Изд-во ЛКИ, 2018. – 288 с.
119. Сорокина Э.А. Когнитивные аспекты лексического проектирования (к основам когнитивного терминоведения). – М.: Изд-во МГОУ, 2007. – 235 с.
120. Сорокина Э.А. Проблемы анализа неоднословных терминов // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 22. Теория перевода. – 2018. – № 4. – С. 150–158.
121. Степанова М.Д., И.И. Чернышева. Лексикология современного немецкого языка. – М.: Высш. школа, 1962. – 310 с.
122. Стожок Е.В. Термин, понятие и значение // Омский научный вестник. – 2011. – № 1 (95). – С. 79–81.
123. Суперанская А.В. Терминология и номенклатура // Проблематика определений терминов в словарях разных типов / АН СССР, Науч. совет по лексикологии и лексикографии. – Ленинград: Наука. Ленингр. отд-ние, 1976. – С. 73–83.
124. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: Терминологическая деятельность. – М.: Либроком, 2012. – 248 с.
125. Табанакова В.Д. Идеографическое описание научной терминологии. – Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 1999. – 200 с.

126. Татаринов В.А. Общее терминоведение: Энциклопедический словарь / Российское терминологическое общество РоссТерм. – М.: Московский Лицей, 2006. – 528 с.
127. Тевелевич А.М. Учебный словарь лингводидактических терминов. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2007. – 80 с.
128. Тер-Минасова С.Г. Синтагматика функциональных стилей и оптимизация преподавания иностранных языков. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 152 с.
129. Тер-Минасова С.Г. Словосочетание в научно-лингвистическом и дидактическом аспектах. – М.: ЛКИ, 2007. – 152 с.
130. Федюнина С.М. Англоязычная и русскоязычная лингводидактическая терминология в лингвистическом и экстралингвистическом аспектах исследования: дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 1988. – 216 с.
131. Фельде О.В. Историческое терминоведение в теории и практике. – Красноярск: РИО КГПУ, 2001. – 148 с.
132. Фельде О.В. Профессиональное просторечие как лингвистический феномен // Терминология и знание: материалы II Международного симпозиума (Москва, 21–22 мая 2010 г.). – М.: Азбуковник, 2010. – С. 71–76.
133. Фигон Э.Б. Системная организация терминологии как лексического пласта (на материале терминов самолетостроения современного нем. яз.): дис. ... канд. филол. наук. – М., 1974. – 176 с.
134. Филиппова А.А. Внутриотраслевая полисемия в русском и немецком методическом дискурсе: на материале концепта цель: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2008. – 23 с.
135. Филиппова А.А., Мишланова С.Л. Методика анализа внутриотраслевой полисемии как основа проектирования тезауруса // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – № 3 (25). – С. 236–244.
136. Хаютин А.Д. Термин, терминология, номенклатура. – Самарканда: Изд-во Самаркандского гос. ун-та им. Алишера Навои, 1971. – 129 с.

137. Хрусталева М.А. Синонимия в методическом дискурсе: когнитивный аспект: автореф. дис. ... канд. филол. н. – Пермь, 2007. – 197 с.
138. Цыремпилон А.О. Комбинаторика термина лингводидактики и семиотизация языкового знака. – Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2011. – 148 с.
139. Черниговская Т.В., Аллахвердов В.М., Коротков А.Д., Гершкович В.А., Киреев М.В., Прокопеня В.К. Мозг человека и многозначность когнитивной информации: конвергентный подход. – Вестн. СПбГУ. Философия и конфликтология. – 2020. – Т. 36. – Вып. 4. – С. 675–686.
140. Чернявский М.Н. Упорядоченная совокупность номенклатурных наименований или ... терминосистема? // Научный симпозиум «Семиотические проблемы языков науки, терминологии и информатики». – Ч. 2. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. – С. 349–352.
141. Актуальные проблемы современной лингвистики / сост. Л.Н. Чурилина. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 416 с.
142. Шарафутдинова Н.С. Лексико-семантические процессы в немецкой авиационной терминосистеме. – Ульяновск: УлГТУ, 2016а. – 204 с.
143. Шарафутдинова Н.С. О понятиях «Терминология», «Терминосистема» и «Терминополе» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016б. – № 60 (6). – Ч. 3. – С. 168–171.
144. Шелов С.Д. Опыт построения терминологической теории: значение и определение терминов: дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1995. – 403 с.
145. Шелов С.Д. О теоретических и эмпирических терминах // Известия РАН. – Сер. литературы и языка. – 2023. – Т. 82. – № 5. – С. 37–48.
146. Шелов С.Д. Термин. Терминологичность. Терминологические определения. – СПб.: Филологический фак-т СПбГУ, 2003. – 280 с.
147. Шелов С.Д., Лейчик В.М. Номенклатурные наименования как класс научно-технической лексики: состав и функции. – СПб: СПбГУ, 2007. – 80 с.
148. Широких А.Ю. Общая характеристика терминологии учебного тестирования // Вестн. Череповец. гос. ун-та. – № 2. – 2011. – С. 103–106.

149. Ярославская И.И., Астремская Е.В. Лингводидактические термины в русском языке: социокультурный и сопоставительный аспекты // Вестн. РУДН. – Сер. Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2014. – № 2. – С. 150–157.
150. Яфаров Р.Х. Вариативность в немецкой терминологии зимних видов спорта // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 5 (59). – Ч. 3. – С. 181–187.
151. Яфаров Р.Х. Лингво-дискурсивная характеристика терминов зимнего спорта в немецком языке: дис. ... канд. филол. н. – М., 2018. – 240 с.
152. Alderson C. J., Wall D. Does washback exist? // Symposium on the Educational and Social Impacts of Language Tests, Language Testing Research Colloquium. – URL: <https://scispace.com/pdf/does-washback-exist-15ystyrsio.pdf> (дата обращения: 27.04.2025).
153. Ammon U. Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. – Berlin; München; Boston: de Gruyter, 2015. – 1295 S.
154. Amoroch S., Dengler S., Kniffka G. Von der Sprachbedarfsermittlung zum Curriculum zur berufsbezogenen Sprachprüfung: der „Goethe-Test PRO Pflege“ // DaF und DaZ im Zeichen von Tradition und Innovation: 47. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Marburg 2020. – 2022. – Bd. 108. – S. 291–325.
155. AntConc // Laurence Anthony's Website. – URL: <https://laurenceanthony.net/software/antconc/> (дата обращения: 25.05.2025).
156. Becker-Mrotzek M., Vogt R. Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. – Tübingen: Niemeyer, 2009. – 214 S.
157. Berry R. Terminology in English Language Teaching. Nature and Use. – Bern: Peter Lang, 2010. – 262 p.
158. Borg S. The Use of Grammatical Terminology in the Second Language Classroom: A Qualitative Study of Teachers' Practices and Cognitions // Applied Linguistics. – 1999. – № 20/1. – Pp. 95–126.

159. Breitung H.A., Gaedigk B., Liebezeit M., Saradew S., Schwarz I. Zum Problem des Tests, insbesondere des Einstufungstests, im Deutschunterricht für Ausländer // Deutsch als Fremdsprache. – 1974. – H. 6. – S. 342–353.
160. Burmasova S. Empirische Untersuchung der Anglizismen im Deutschen: am Material der Zeitung *Die Welt* (Jahrgänge 1994 und 2004). – Bamberg: University of Bamberg, 2010. – 291 S.
161. Cabré M.T. Terminology: theory, methods and applications. – Amsterdam: Benjamins, 1999. – 249 p.
162. Clark J.M., Paivio A. Observational and theoretical terms in psychology: a cognitive perspective on scientific language // American Psychologist. – 1989. – Vol. 44. – No. 3. – Pp. 500–512.
163. Czaplikowska R., Kubacki A.D. Kleines Fachlexikon der DaF-Didaktik: Theorie und Unterrichtspraxis. – Kraków: Wydawnictwo Biuro Tłumaczeń KUBART & Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, 2019. – 278 S.
164. Davies A. Principles of language testing. – Oxford: Blackwell, 1990. – 147 p.
165. de Bessé B. Terminological definitions // Handbook of terminology management. – Vol. 1. – Basic Aspects of Terminology Management. – Amsterdam: Benjamins, 1997. – Pp. 63–74.
166. Deutschtest digital. – URL: <https://www.deutschtest.digital/faq/qualitaetsstandards/sind-die-pruefungen-standardisiert/> (дата обращения: 22.05.2023).
167. Dictionary of language testing / Studies in Language Testing 7. – Cambridge: Cambridge University, 1999. – VIII, 272 c.
168. DLF // Digitales Lexikon Fremdsprachendidaktik. – URL: <https://www.lexikon-mla.de/information/> (дата обращения: 12.01.2023).
169. Dubuc R., Lauriston A. Terms and contexts // Handbook of terminology management. – Vol. 1. – Basic Aspects of Terminology Management. – Amsterdam: Benjamins, 1997. – Pp. 80–87.
170. Eisenberg P. Anglizismen im Deutschen // Reichtum und Armut der deutschen Sprache / Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung, Union der

deutschen Akademien der Wissenschaften. – Berlin: de Gruyter, 2013. – S. 57–119.

171. van Ek J. A. The threshold level in a European unit-credit system for modern language learning by adults. – Strasbourg: Council for cultural cooperation of the Council of Europe, 1975. – III, 235 p.
172. Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache / H. Barkowski, H.J. Krumm. – Tübingen: UTB, 2010. – 370 S.
173. Felber H. Terminology Manual. – Paris: UNESCO: International Information Centre for Terminology, 1984. – 426 p.
174. Fink A., Frey A., Klein K. Deutsch im Beruf – eine Untersuchung der psychometrischen Güte des Goethe-Test PRO // Info DaF. – 2022. – Bd. 49 (5). – S. 435–454.
175. Fleischer W., Barz I. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. – Berlin/Boston: de Gruyter, 2012. – 484 S.
176. Flinz C. Piccolo Dizionario DaF (tedesco / italiano). Terminologia e definizioni per l'insegnamento del tedesco come lingua straniera (Deutsch als Fremdsprache). – Alessandria: Edizioni dell'Orso, 2013. – 138 p.
177. Freudenstein R. Bericht aus Deutschland: Testen, Tests und Testverfahren // Die Unterrichtspraxis / Teaching German. – 1968. – Vol. 1 (1). – S. 110–113.
178. Galinski C., Picht H. Graphic and other semiotic forms of knowledge representation in terminology management // Handbook of terminology management. – Vol. 1. – Basic Aspects of Terminology Management. – Amsterdam: Benjamins, 1997. – Pp. 42–61.
179. Glaboniat M. Der Konjunktiv im Mutter- und Fremdsprachenunterricht: Didaktische Betrachtungen aus verschiedenen Perspektiven // ide: Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. – 2004. – Jg. 28 (4). – S. 41–61.
180. Glaboniat M. Großes Deutsches Sprachdiplom (GDS) // Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache / H. Barkowski, H.J. Krumm. – Tübingen: UTB, 2010a. – S. 110–111.

181. Glaboniat M. Profile deutsch // Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache / H. Barkowski, H.J. Krumm. – Tübingen: UTB, 2010b. – S. 262.
182. Grotjahn R., Kleppin K. DLL 7: Prüfen, Testen, Evaluieren. – Stuttgart: Klett, 2015. – 176 S.
183. Handbuch zur Entwicklung und Durchführung von Sprachtests. Zur Verwendung mit dem GER / Council of Europe. – Frankfurt a. M.: telc, 2012. – 111 S.
184. Harsch C. Zertifikate // Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik, Ansätze – Methoden – Grundbegriffe / C. Surkamp. – Stuttgart; Weimar: Springer, 2010. – S. 337–339.
185. Heinze A. Zum Umgang mit Fehlern im Unterrichtsgespräch der Sekundarstufe I – Theoretische Grundlegung, Methode und Ergebnisse einer Videostudie // Journal für Mathematik-Didaktik. – 2004. – Vol. 25. – S. 221–244.
186. Hinger B., Stadler W. Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen. Eine Einführung. – Tübingen: Narr, 2018. – 213 S.
187. Hoffmann L. Vom Fachwort zum Fachtext: Beiträge zur Angewandten Linguistik. – Tübingen: Narr, 1988. – 265 S.
188. Homberger D. Das Prädikat im Deutschen: linguistische Terminologie in Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. – Opladen: Westdt. Verl., 1993. – 388 S.
189. Ivančić B. Grammatische Terminologie im Kontrast. Einige Überlegungen aus der Sicht des DaF-Unterrichts in Italien // Linguistik online. – 2010. – Bd. 41 (1/10). – S. 41–50.
190. Jones N., Saville N. European language policy: assessment, learning, and the CEFR // Annual Review of Applied Linguistics. – 2009. – No. 29. – Pp. 51–63.
191. Kageura K. Terminology and lexicography // Handbook of terminology: Vol. 1. – Amsterdam: Benjamins, 2015. – Pp. 45–59.

192. Kilian J. Didaktische Sprachkritik als Öffentlichkeitsarbeit. Zur Bewertung sprachlicher Leistungen in der Praxis des Deutschunterrichts (MU) (Sprachkultur im 21. Jahrhundert) // Muttersprache. – 2018. – 128. Jg. – H. 1. – S. 52–65.
193. Köhler C. KDS (Kleines Deutsches Sprachdiplom) // Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache / H. Barkowski, H.J. Krumm. – Tübingen: UTB, 2010. – S. 152.
194. König J., Hanke P., Glutsch N., Jäger-Biela D., Pohl T., Becker-Mrotzek M., Schabmann A., Waschewski T. T. Teachers' professional knowledge for teaching early literacy: conceptualization, measurement, and validation // Educational Assessment, Evaluation and Accountability. – 2022. – Vol. 34. – Pp. 483–507.
195. Kretzenbacher H. L. Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften? // Linguistik der Wissenschaftssprache / Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Arbeitsgruppe: Wissenschaftssprache. – Berlin; New York: de Gruyter, 1995. – S. 15–39.
196. Lado R. Testen im Sprachunterricht: Handbuch für die Erstellung und den Gebrauch von Leistungstests im Fremdsprachenunterricht. – München: Hueber, 1971. – 454 S.
197. Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual. – Strasbourg: Language Policy Division, 2009. – X, 188 p.
198. Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik, Ansätze – Methoden – Grundbegriffe / C. Surkamp. – Stuttgart; Weimar: Springer, 2010. – VI, 352 S.
199. Multilingual glossary of language testing terms / Association of Language Teachers in Europe. Studies in Language Testing 6. – Cambridge: Cambridge University, 1998. – 404 p.
200. Multiple-Choice Items // @languagetesting.info. – URL: <https://languagetesting.info/features/mc/items.html> (дата обращения: 13.07.2024).

201. Nied Curcio M. Die Anwendung grammatischer Terminologie im Bereich des Deutschen als Fremdsprache // Grammatik und Terminologie. Beiträge zur ars grammatica, 2017. – S. 189–212.
202. North B. Levels and Goals: Central Frameworks and Local Strategies // The Handbook of Educational Linguistics. – Oxford: Blackwell, 2008. – P. 220–232.
203. Ott C. Bildungsmedien als Gegenstand linguistischer Forschung. Thesen, Methoden, Perspektiven // Linguistik und Schulbuchforschung: Gegenstände – Methoden – Perspektiven. – Göttingen: V&R unipress, 2015. – S. 19–38.
204. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes // DIE: deutsches Institut für Erwachsenenbildung. – URL: <https://www.die-bonn.de/id/25421/about/html> (дата обращения: 14.03.2024).
205. Perlmann-Balme M. Formen und Funktionen von Leistungsmessung und -kontrolle // Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. – 2. Hb. – Berlin; New York: de Gruyter, 2001. – S. 994–1006.
206. Profile deutsch: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel: Niveau A1–A2, B1–B2, C1–C2. – Berlin: Langenscheidt, 2005. – 240 S.
207. Reich H.H. Deutsch als Fremdsprache als spezifisches Lehr- und Forschungsgebiet II: Geschichte // Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch. – 1. Hb. – Berlin; New York: de Gruyter, 2001. – S. 56–68.
208. Sager J.C. A practical course in terminology processing. – Amsterdam: Benjamins, 1990. – 258 p.
209. Schaeder B. Nomenklatur // Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik, Ansätze – Methoden – Grundbegriffe / C. Surkamp. – Stuttgart u.a.: Springer, 2010a. – S. 476.
210. Schaeder B. Terminologie // Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik, Ansätze – Methoden – Grundbegriffe / C. Surkamp. – Stuttgart u.a.: Springer, 2010b. – S. 727.

211. Schifko M. Prüfungen, Zertifikate, Abschlüsse als Planungskategorien für den Unterricht // Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. – Hamburg: Schritte GmbH, 2001. – S. 827–834.
212. Shavelson R.J. Lee J. Cronbach (1916–2001) // Educational Researcher. – 2002. – Vol. 31. – No. 2. – Pp. 37–39.
213. Smits K. Sprachförderkompetenz von Grundschullehrkräften: Inauguraldissertation. – Frankfurt a. M, 2020. – 226 S.
214. Terminology work – Principles and methods. – Geneva: BS ISO, 2009. – 65 p.
215. Themenheft Testen und Prüfen // Informationen Deutsch als Fremdsprache. – 2022. – Bd. 49. – H. 5. – URL: <https://www.degruyter.com/journal/key/infodaf/49/5/html#contents> (дата обращения: 26.05.2024).
216. Threshold Level 1990 / Council of Europe, Council for Cultural Co-operation. – Strasbourg: Council of Europe, 1991. – VIII, 252 p.
217. TKT: Teaching Knowledge Test // Cambridge Assessment English. – URL: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/22184-tkt-glossary-document.pdf> (дата обращения: 12.01.2023).
218. Übungstest 1: Deutsch Junior. Prüfungsvorbereitung A1 / telc GmbH. – Frankfurt a. M.: telc, 2021. – 31 S.
219. Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke // grammis: Grammatisches Informationssystem. – URL <https://grammis.ids-mannheim.de/vggf> (дата обращения: 12.01.2023).
220. WSK 16: Sprachdidaktik: Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache // CAU. – URL: <https://www.germanistik.uni-kiel.de/de/lehrbereiche/didaktik-der-deutschen-sprache/forschung/wsk-16-sprachdidaktik-erstsprache-zweitsprache-fremdsprache> (дата обращения: 12.01.2023).
221. Zillig W. Bewerten in Lehrevaluationen // Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. – 2015. – 45. Jg (177). – S. 66–85.

## **Список практических источников**

### **Руководства для экзаменаторов:**

1. Bolton S. Goethe Zertifikat B2. Prüfungsziele. Testbeschreibung. – München: Goethe-Institut, 2007. – 44 S.
2. Bolton S. Goethe Zertifikat C1. Prüfungsziele. Testbeschreibung. – München: Goethe-Institut, 2008. – 40 S.
3. Bolton S. Großes Deutsches Sprachdiplom. – München: Hueber, 2010. – 58 S.
4. Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. Lernziele. Modelltest. Wortliste Wortbildungsliste. Syntaktische Strukturen / Deutscher Volkshochschul-Verband, Goethe-Institut. – München: Deutscher Volkshochschul-Verband, Goethe-Institut, 1985. – 566 S.
5. Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. Lernziele. Modelltest. Wortliste Wortbildungsliste. Syntaktische Strukturen / Deutscher Volkshochschul-Verband, Goethe-Institut. – München: Deutscher Volkshochschul-Verband, Goethe-Institut, 1977. – 566 S.
6. Das Zertifikat Deutsch für den Beruf (ZDfB) / Deutscher Volkshochschul-Verband, Goethe-Institut. – Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband, Goethe-Institut, 1995. – 231 S.
7. Dinsel S., Hantschel H.-J., Kiefer P., Klotz V., Krieger P., Perlmann-Balme M., Reimann M. Start Deutsch. Deutschprüfungen für Erwachsene. A1/A2. Prüfungsziele. Testbeschreibung. – München: Hueber, 2004. – 203 S.
8. Gerbes J., Perlmann-Balme M., van der Werff F. Fit in Deutsch 1. Handbuch. Prüfungsziele. Testbeschreibung. – München: Goethe Institut, 2004a. – 62 S.
9. Gerbes J., Perlmann-Balme M., van der Werff F. Fit in Deutsch 2. Handbuch. Prüfungsziele. Testbeschreibung. – München: Goethe Institut, 2004b. – 80 S.
10. Glaboniat M., Perlmann-Balme M., Studer T. Zertifikat B1. Prüfungsziele. Testbeschreibung. – München: Hueber, 2023. – 230 S.

11. Hennemann D., Karamichali E., Perlmann-Balme M., Stelter C. Goethe Zertifikat A2. Prüfungsziele. Testbeschreibung. – München: Hueber, 2015. – 117 S.
12. Hennemann D., van der Werff F. Goethe Zertifikat A1: Fit in Deutsch 1. Deutschprüfung für Kinder und Jugendliche. Prüfungsziele. Testbeschreibung. – München: Goethe Institut, 2013a. – 84 S.
13. Hennemann D., van der Werff F. Goethe Zertifikat A2: Fit in Deutsch 2. Deutschprüfung für Kinder und Jugendliche. Prüfungsziele. Testbeschreibung. – München: Goethe Institut, 2013b. – 110 S.
14. Kleines Deutsches Sprachdiplom. Großes Deutsches Sprachdiplom. Informationen für Lehrerinnen/Lehrer und Prüferinnen/Prüfer / Goethe-Institut. – München: Goethe-Institut, 1998. – 21 S.
15. Perlmann-Balme M. Goethe Zertifikat C2: Zentrale Oberstufenprüfung. Prüfungsziele. Testbeschreibung. – München: Goethe-Institut, 2010. – 44 S.
16. Perlmann-Balme M., Fromme L., Frey E. Goethe Zertifikat B2. Prüfungsziele. Testbeschreibung. – München: Hueber, 2018. – 98 S.
17. Perlmann-Balme M., Kiefer P. Goethe Zertifikat A1: Start Deutsch 1. Prüfungsziele. Testbeschreibung. – München: Goethe Institut, 2022. – 108 S.
18. Perlmann-Balme M., Kiefer P. Start Deutsch-z: Deutschprüfungen für Zugewanderte A1/A2. Prüfungsziele. Testbeschreibung. – München: Goethe Institut, Inter Nationes u.a., 2002. – 239 S.
19. Perlmann-Balme M., Plassmann S., Zeidler B. Deutsch-Test für Zuwanderer A2–B1. Prüfungsziele. Testbeschreibung. – München: Goethe-Institut, telc, 2009. – 105 S.
20. Prüfung Wirtschaftsdeutsch International. Handbuch. Prüfungsziele. Testbeschreibung / Deutscher Industrie- und Handelstag, Goethe-Institut, Carl Duisberg Centren. – München: Goethe-Institut, 2000. – 69 S.
21. Prüfungsaufgaben zum Deutschen Sprachdiplom für Ausländer 1965–1967 / Goethe-Institut zur Pflege Deutscher Sprache und Kultur, Ludwig-Maximilians-Universität. – München: Hueber, 1968. – 119 S.

22. Prüfungsaufgaben zum Deutschen Sprachdiplom für Ausländer II 1968–1969 / Goethe-Institut zur Pflege Deutscher Sprache und Kultur, Ludwig-Maximilians-Universität. – München: Hueber, 1971. – 140 S.
23. Steger H. Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. Für den Deutschen Volkshochschul-Verband e.V. Bonn und das Goethe-Institut zur Pflege Deutscher Sprache und Kultur im Ausland e.V. – München: Deutscher Volkshochschul-Verband, Pädagogische Arbeitsstelle, 1972. – 88 S.
24. Steiner S. Goethe Zertifikat C2: Großes Deutsches Sprachdiplom. Prüfungsziele. Testbeschreibung. – München: Goethe-Institut, 2014. – 40 S.
25. Zentrale Mittelstufenprüfung. Prüfungsziele. Testbeschreibung / Goethe-Institut. – München: Goethe-Institut, 1996. – 39 S.
26. Zertifikat Deutsch: Lernziele und Testformat / Weiterbildungs-Testsysteme GmbH, Goethe-Institut, Österreichisches Sprachdiplom Deutsch, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. – München: Weiterbildungs-Testsysteme GmbH, 1999. – 398 S.

#### **Дополнительные источники практического материала:**

27. Baldegger M., Müller M., Schneider G., Näf A. Kontaktswelle Deutsch als Fremdsprache. – Berlin: Langenscheidt, 1981. – 504 S.
28. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen / Europarat. – Berlin: Langenscheidt, 2001. – 244 S.
29. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband / Europarat. – Stuttgart: Klett, 2020. – 200 S.
30. Grundbaustein zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache / Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. – Bonn; Frankfurt a. M.: Deutscher Volkshochschul-Verband, 1981. – 167 S.
31. Hermes L. Leseverstehen // Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik, Ansätze – Methoden – Grundbegriffe / C. Surkamp. – Stuttgart; Weimar: Springer, 2010. – S. 196–200.

- 32.Köhring K.H., Beilharz R. Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und -methodik. – München: Hueber, 1973. – 272 S.
- 33.Lienert G.A. Testaufbau und Testanalyse. – Weinheim; Berlin; Basel: Beltz, 1969. – XXVI, 599 S.
- 34.Moosbrugger H., Kelava A. Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. – Heidelberg: Springer, 2008. – XVII, 409 S.

## **ПРИЛОЖЕНИЯ**

### **Приложение 1. Краткий обзор истории развития немецкого стандартизированного лингводидактического тестирования**

Формирование терминологии и развитие терминосистемы НСЛТ проходят на фоне становления единой научной концепции в данной области. Для понимания процессов, способствующих переходу терминологии рассматриваемой области в терминосистему, необходимо дать обзор основных этапов развития языкового тестирования, которое, согласно Б. Спольски, прошло три этапа: «начальный (донаучный), психометрически-структуралистский и психолингвистически-социолингвистический» [Цит. по: Сazonova 2018: 129].

Ранний период характеризуется субъективизмом процесса тестирования, отсутствием четких научно обоснованных методов разработки тестов и превалированием открытых форматов заданий. Эволюция психометрических теорий и структуралистского подхода в лингвистике приводит к активным поискам методов объективного оценивания: как следствие, в этот период распространение получают закрытые форматы тестовых заданий. Психолингвистически-социолингвистический этап, наступивший примерно в 1970-х гг., отличается прагма-коммуникативной направленностью тестирования, ориентацией на проверку иноязычной коммуникативной компетенции, увеличением роли продуктивных ВРД, опорой на критериально-ориентированную систему оценивания и улучшением критериев качества тестов. Четкое разграничение данных периодов является условным: согласно Б. Спольски, они могут пересекаться или существовать одновременно в зависимости от локально-национальных условий [Цит. по: Hinger, Stadler 2018: 17].

Классификация была разработана Б. Спольски еще до принятия CEFR – документа, призванного служить инструментом развития языковых экзаменов

и являющегося в Европе ключевым элементом формирования языковой политики [Jones, Saville 2009: 53]. В исследовании мы исходим из наличия двух основных периодов развития НСЛТ: этапа терминологии (1960-е–2000 гг.), связанного с отсутствием общеевропейской системы владения ИЯ, и этапа терминосистемы (2001 г.–наст. вр.), характеризующегося наличием данной системы в виде CEFR. При этом этап терминологии также делится на два среза: ранний (1960-е–1980-е гг.) и переходный (1990-е–2000 гг.). Данная классификация основывается на концептуальном (ключевые тенденции развития сферы НСЛТ) и институциональном критериях (ключевые документы в сфере НСЛТ). Отличительной чертой раннего этапа терминологии является отсутствие документов, связанных с единой общеевропейской системой уровня владения ИЯ. Основная концептуальная нагрузка данного периода развития НСЛТ соотносится с поиском подобной системы, дискуссией по поводу содержания стандартизованных экзаменов, а также поиском объективных методов разработки экзаменов и их оценивания. На переходном этапе терминологии, в 1990-х гг., наблюдается постепенный переход к современной системе, а также активное развитие стандартов в области языкового тестирования. Этому способствуют созданные в это время Европейская ассоциация языкового тестирования (ALTE) и пилотная версия CEFR. В 2001 г. в свет выходит немецкоязычный перевод CEFR, фиксирующий на немецком языке новую единую научную концепцию в области лингводидактики и языкового тестирования. Это ведет к реорганизации НСЛТ с учетом принципов, изложенных в CEFR, и позволяет говорить о переходе к современному этапу терминосистемы. Таким образом, процесс развития НСЛТ отражает процесс формирования общеевропейской лингводидактической концепции. Указанные периоды развития НСЛТ отражены в руководствах для экзаменаторов Гёте-Института, обзор которых представлен ниже.

Активное развитие стандартизованных языковых экзаменов в Германии приходится на XX в., одной из первых организаций в этой области

является Гёте-Институт. Разработка Институтом языковых экзаменов, рассчитанных на тестируемых, изучающих немецкий язык как иностранный, в первую очередь обусловлена необходимостью проведения языкового тестирования иностранных абитуриентов, желающих обучаться в вузах Германии. На данную цель направлен первый экзамен Гёте-Института в сотрудничестве с Мюнхенским университетом имени Людвига и Максимилиана – das Deutsche Sprachdiplom für Ausländer, состоящий из двух частей: Kleines Deutsches Sprachdiplom (KDS) и Großes Deutsches Sprachdiplom (GDS) [Prüfungsaufgaben 1968; Prüfungsaufgaben 1971]. Сложность данных экзаменов соответствовала в переводе на современную систему CEFR примерно уровню C2 и выше [Glaboniat 2010a: 110; Köhler 2010: 152].

Ранние версии экзаменов KDS и GDS можно считать предшественниками стандартизованных языковых экзаменов. С одной стороны, они не сопряжены с посещением каких-либо языковых курсов и направлены на широкую целевую аудиторию: «подтверждение наличия базовой подготовки или посещения языковых курсов не требуется от экзаменуемого<sup>21</sup>» [Prüfungsaufgaben 1968: 6]. Это отличает их от внутренних промежуточных тестов (Lernfortschrittstest) в рамках языковых курсов, которые выполняют преимущественно диагностическую функцию. С другой стороны, первые опубликованные спецификации экзаменов KDS и GDS не содержат ряд необходимых для стандартизированного экзамена условий: отсутствует описание целей экзамена, методики их разработки, критериев оценивания. Поэтому возникновение экзаменов KDS и GDS можно связать с начальным (донаучным) периодом развития языкового тестирования.

Характерной чертой экзаменов KDS и GDS является превалирование заданий открытого типа, например интерпретация текста, обсуждение страноведческих тем, написание сочинения. Ориентация на гуманистично-

---

<sup>21</sup> «Der Nachweis einer bestimmten Vorbildung oder der Besuch von Sprachkursen wird von dem Bewerber um das Diplom nicht gefordert» [Prüfungsaufgaben 1968: 6].

скептичный подход, уделявший предпочтение заданиям открытого типа, в целом характерна для европейской традиции тестирования в противовес рационально-эмпирической школе, распространенной в США [Perlmann-Balme 2001: 995]. Недостатки данного подхода, связанные с неразработанностью методики объективного тестирования, подвергались в Германии критике. Характеризуя степень развития немецкой области педагогических измерений (*Educational Measurement*) в сфере ИЯ в 1960-х гг., Р. Фрейденштейн указывает на незначительное количество статей по данной теме, недостаточные знания учителей ИЯ в области тестирования, а также их нежелание преодолевать субъективизм своего суждения и искать более объективные методы оценивания [Freudenstein 1968: 110–112]. Исследователь пишет, что для большинства учителей ИЯ «тест до сих пор остается скорее чем-то несерьезным<sup>22</sup>» [Freudenstein 1968: 110]. При этом тест связывается в первую очередь с заданиями закрытой формы: «в последние годы выявилась тенденция обозначать в качестве теста только те формы контроля, которые соответствуют признаку объективности<sup>23</sup>» [Breitung et al. 1974: 344]. Превалирование заданий открытой формы долгое время сохраняется в языковых экзаменах для иностранных абитуриентов. Так, структура экзамена KDS 1998 г. [Kleines Deutsches 1998] в некоторых аспектах повторяет структуру KDS 1960-х гг. [Prüfungsaufgaben 1968]. Поэтому нужно учитывать, что содержание экзаменов диктуется не только определенным этапом в истории развития тестирования, но и сложившейся тестологической традицией.

Описанная дискуссия 1960–1970-х гг. по поводу необходимости создания системы объективного тестирования в сфере ИЯ свидетельствует о постепенном процессе изменения системы немецкого языкового тестирования в направлении к психометрически-структураллистскому этапу.

---

<sup>22</sup> «Für die Mehrzahl unserer Fremdsprachenlehrer ist der Test bis heute eine mehr oder weniger unseriöse Angelegenheit» [Freudenstein 1968: 110].

<sup>23</sup> «In den letzten Jahren zeichnete sich die Tendenz ab, nur diejenigen Kontrollformen als Test zu bezeichnen, auf die vor allem das Merkmal der Objektivität zutrifft» [Breitung et al. 1974: 344].

Стремление к объективности тестирования приводит к созданию в 1968 г. первого в ФРГ стандартизированного языкового экзамена на материале английского языка, рассчитанного на участников курсов в рамках Народных университетов Германии [Übungstest 2021: 3]. За ним в 1972 г. при сотрудничестве с Гёте-Институтом следует публикация первого стандартизированного языкового экзамена для изучающих немецкий язык как иностранный – *Zertifikat Deutsch als Fremdsprache* (ZDaF) [Steger 1972]. ZDaF возникает как ответ на увеличение рабочей миграции в Германии в 1960–1970-х гг. и повышение спроса на изучение немецкого языка как второго / иностранного [Reich 2001: 61]. Его целью становится подтверждение базового уровня (Grundstufe) владения языком вне академического контекста.

В отличие от KDS и GDS, ZDaF больше отвечает требованиям, предъявляемым к стандартизованным экзаменам: имеет спецификацию с описанием целей и структуры экзамена, критериев оценивания, некоторых этапов разработки экзамена. Особое внимание уделяется объективности экзамена: «необходимо было разработать процедуру проверки, основанную на принципах объективного измерения<sup>24</sup>» [Steger 1972: 9]. Требование объективности предполагало «так разрабатывать задания, чтобы их решение можно было однозначно оценить как правильное или неправильное<sup>25</sup>» [Breitung et al. 1974: 344]. Происходит ориентация экзамена на закрытые типы заданий, авторы экзамена ZDaF объясняют превалирование заданий множественного выбора в т.ч. стремлением к объективности: «из соображений объективизации и экономии при оценивании, как и в других субтестах, здесь был выбран метод множественного выбора (multiple-choice)<sup>26</sup>» [Steger 1972: 77].

<sup>24</sup> «Es mußte ein Prüfungsverfahren entwickelt werden, das auf den Grundsätzen objektivierter Leistungsmessung beruhte» [Steger 1972: 9].

<sup>25</sup> «Die Forderung nach Objektivität gebietet es, alle Aufgaben so zu gestalten, daß ihre Lösung eindeutig als richtig oder falsch gewertet werden kann» [Breitung et al. 1974: 344].

<sup>26</sup> «Aus Gründen der Objektivierung wie der Auswertungsökonomie ist hier wie in anderen Subtests das Auswahlantwortverfahren (multiple-choice) gewählt» [Steger 1972: 77].

В середине 1970-х гг. происходит плавный переход к психолингвистически-социолингвистическому периоду развития языкового тестирования, характеризующемуся прагма-коммуникативной направленностью. Данный переход осуществляется одновременно с публикацией Советом Европы первого документа «Пороговый уровень» (The Threshold Level) [van Ek 1975], регламентирующего требования к необходимым умениям иноязычной коммуникации на английском языке в повседневных ситуациях общения для «порогового» уровня. Документ фиксирует измененный подход к содержанию обучения, ставший следствием коммуникативно-прагматических тенденций в лингводидактике: «это НЕ рекомендованный (...) лексический минимум и набор языковых структур с некоторыми полезными советами по их использованию. (...) Наиболее важны функции языка<sup>27</sup>» [van Ek 1975: ii].

Система немецкого стандартизированного тестирования достаточно быстро реагирует на создание порогового уровня: в 1977 г. выходит переработанная версия ZDaF [Das Zertifikat Deutsch 1977]. Влияние прагма-коммуникативных тенденций отражается на детализации содержания экзамена – создается каталог с классификацией коммуникативных интенций (Intentionen), ситуаций (Situationen), тем общения (Themen) и текстов (Texte). Важной составляющей работы над экзаменами в 1970–1980-х гг. был их пересмотр с точки зрения соответствия новым лингвистическим и лингводидактическим тенденциям. Авторы указывают, что «были получены представления о многообразии текстовых жанров, благодаря теории речевых актов узнали новое о связи между коммуникативными намерениями и речевыми актами, были обнаружены более тесные взаимосвязи между языковым употреблением и ситуацией речевого взаимодействия; эти и другие результаты языкового описания в 70–80-х гг. были учтены при пересмотре

---

<sup>27</sup> «It is NOT a recommended (...) minimal vocabulary and set of structures for a language, with some useful hints on how to use them in situations. (...). Most essential are the language functions» [van Ek 1975: ii].

языковых сертификатов и привели к появлению известных каталогов и списков<sup>28</sup>» [Zertifikat Deutsch 1999: 13].

В 1980-х гг. продолжается вектор развития стандартизированного языкового тестирования в pragma-коммуникативном русле. В 1985 г. руководство к экзамену ZDaF переиздается без изменений [Das Zertifikat Deutsch 1985]. Также наблюдается процесс разветвления системы ступеней владения ИЯ. Примером служит публикация в 1981 г. Объединением немецких народных университетов экзамена Grundbaustein zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache [Grundbaustein 1981]. Он становится первым экзаменом, предоставляющим возможность подтверждения уровня владения немецким языком как иностранным ниже требуемого в Zertifikat DaF [Grundbaustein 1981: 5].

Дальнейший виток развития НСЛТ в 1990-х гг. связан с публикацией ряда важных нормативных документов в сфере лингводидактики: в 1991 г. в свет выходит переработанная версия The Threshold Level [Threshold Level 1991], в 1992 г. организацией ALTE создается первая версия шкалы уровней владения ИЯ [The history of ALTE 2020: 18], что становится одним из шагов к систематизации уровневой системы владения ИЯ. Наряду с этим, в 1993 г. начинается процесс разработки CEFR, пилотные апробации которых относятся к 1996 г. [North 2008: 220]. Активная дискуссия среди разработчиков тестов, вызванная этими процессами, приводит к созданию вспомогательной специальной литературы, например первого глоссария терминов языкового тестирования на 10 европейских языках [Multilingual glossary 1998].

Период с 1990 по 2000 гг. включительно мы рассматриваем как переходный в развитии стандартизированного языкового тестирования: с одной стороны, в это время существуют ранние (пилотные) версии систем

---

<sup>28</sup> «Man gewann Einblicke in die Vielfalt der Textsorten, man erfuhr durch die Sprechakttheorie Neues über den Zusammenhang zwischen Sprechabsichten und Sprechakten, man entdeckte nähere Zusammenhänge zwischen Sprachgebrauch und Sprachverwendungssituation; dies und andere Ergebnisse der Sprachbeschreibung flossen in den 70er/80er Jahren in die Revision der Sprachenzertifikate ein und führten zu den bekannten Katalogen und Listen» [Zertifikat Deutsch 1999: 13].

с описанием уровней владения ИЯ (например, шкала ALTE), на которых основываются опубликованные в это время экзамены [Das Zertifikat Deutsch 1995; Kleines Deutsches Sprachdiplom 1998; Zentrale Mittelstufenprüfung 1996; Zertifikat Deutsch 1999]. С другой стороны, данные системы являются пока не окончательно разработанными и официально общепринятыми в Европе.

Признание CEFR в качестве единой лингводидактической концепции, в т.ч. публикация немецкоязычной версии в 2001 г. [Gemeinsamer europäischer 2001], оказывают огромное влияние на НСЛТ: «процессы приведения в соответствие языковых экзаменов с CEFR вызвали больше внимания, чем все остальные аспекты системы Общеевропейских компетенций<sup>29</sup>» [Handbuch zur Entwicklung 2012: 6]. Ориентация на данную концепцию становится основным условием развития стандартизованных экзаменов, о чем свидетельствует призыв Комитета министров Совета Европы к национальным образовательным системам «обеспечить, чтобы все тесты, экзамены и процедуры оценивания, ведущие к получению официально признанной языковой квалификации, в полной мере учитывали соответствующие аспекты использования языка и языковой компетенции, изложенные в CEFR<sup>30</sup>» [Jones, Saville 2009: 53]. Важным этапом в систематизации содержания стандартизованных экзаменов становится публикация в 2002/2005 гг. Profile deutsch [Profile deutsch 2005] – документа, конкретизирующего описания умений CEFR для немецкого языка [Glaboniat 2010b: 262].

Следствием данных изменений является последовательная реорганизация системы НСЛТ с учетом таких тенденций в развитии лингводидактики, как утверждение антропоцентризма в обучении ИЯ, ориентация на компетенции, многоязычие, обучение ВРД (аудированию,

<sup>29</sup> «Die Prozesse bei der Anbindung von Sprachprüfungen an die GER-Kompetenzstufen haben mehr Aufmerksamkeit auf sich gezogen als andere Aspekte des Referenzrahmens» [Handbuch zur Entwicklung 2012: 6].

<sup>30</sup> «A recent recommendation on the use of the CEFR by the Council of Ministers (Council of Europe, 2008) includes the call for countries to ensure that all tests, examinations and assessment procedures leading to officially recognised language qualifications take full account of the relevant aspects of language use and language competences as set out in the CEFR» [Jones, Saville 2009: 53].

чтению, говорению, письменной деятельности) и коммуникативным видам деятельности (рецепции, продукции, интеракции и медиации) [Сафонова 2018]. С одной стороны, происходит замена ранних экзаменов более актуальными версиями, основанными на CEFR и Profile deutsch. С другой стороны, создаются новые языковые экзамены, не имевшие аналогов. Иллюстрацией данных процессов служит табл. 14, составленная по материалам словаря [Fachlexikon 2010], статьям [Amorocho, Dengler, Kniffka 2022; Fink, Frey, Klein 2022], а также руководствам для экзаменаторов, см. Список практических источников.

Таблица 14

### Экзамены, разработанные Гёте-Институтом: исторический обзор

| Экзамены, разработанные до принятия<br>CEFR                                |                                     | Экзамены, разработанные после<br>принятия CEFR             |                       |
|--|-------------------------------------|--|-----------------------|
| Название   | Годы<br>существования <sup>31</sup> | Название   | Годы<br>существования |
| Deutsches Sprachdiplom für Ausländer: Großes Deutsches Sprachdiplom (GDS)  | 1961/62–2012                        | Goethe-Zertifikat C2: Großes Deutsches Sprachdiplom        | 2012–наст. время      |
| Deutsches Sprachdiplom für Ausländer: Kleines Deutsches Sprachdiplom (KDS) | 1961/62–2012                        |  |                       |
| Zertifikat Deutsch als Fremdsprache (ZDaF)                                 | 1971/72–1999                        | Zertifikat Deutsch (ZD)/Zertifikat B1/Goethe-Zertifikat B1 | 1999 –наст. время     |
| Grundbaustein ZDaF <sup>32</sup>   | 1970-e–2002                         | Start Deutsch 2  | 2002–наст. время      |
| ZMP Zentrale Mittelstufenprüfung   | 1970-e –2007                        | Goethe Zertifikat C1                                       | 2007–наст. время      |

<sup>31</sup> Точный период существования экзаменов в ряде случаев сложно установить. Это связано с наличием разных данных в специальных источниках, особенно касающихся ранних языковых экзаменов. Например, в качестве начала проведения языковых экзаменов Гёте-Институтом указывают 1961 г. [Glaboniat, Perlmann-Balme, Studer 2023: 13] и 1962 г. [Bolton 2007: 3]. Поэтому в некоторых ячейках указано несколько вариантов дат или примерные временные промежутки.

<sup>32</sup> Экзамен Grundbaustein ZDaF был разработан без прямого участия Гёте-Института, включение документа в таблицу объясняется его важностью для понимания процесса развития уровневых экзаменов в области немецкого языка как иностранного.

|  |                                      |   |                  |
|--|--------------------------------------|---|------------------|
| ZOP<br>Zentrale<br>Oberstufenprüfung           | 1980-e–2012                          | Goethe Zertifikat C2:<br>Großes Deutsches<br>Sprachdiplom | 2012–наст. время |
| Prüfung<br>Wirtschaftsdeutsch<br>international | 1993–наст. время                     |   |                  |
| Zertifikat Deutsch für<br>den Beruf (DTB)      | 1995–наст. время                     |   |                  |
|  | Fit in Deutsch 1                     | 1999–наст. время  |                  |
|  | Fit in Deutsch 2                     | 1999–наст. время  |                  |
|  | Start Deutsch 1                      | 2002–наст. время  |                  |
|  | Goethe-Zertifikat B2                 | 2007–наст. время  |                  |
|  | Deutsch-Test für<br>Zuwanderer (dtz) | 2009–наст. время  |                  |
|  | Goethe Test PRO                      | 2017–наст. время  |                  |
|  | Goethe Test PRO Pflege               | 2018–наст. время  |                  |

Из таблицы видно, что существенные изменения происходят среди экзаменов, ориентированных на элементарный уровень владения немецким языком: впервые создаются международные экзамены по немецкому языку как иностранному для уровня A1. Также появляется экзамен, соответствующий уровню B2. Дифференциация системы стандартизированного тестирования приводит к возникновению экзаменов для подростков и молодежи (Fit in Deutsch 1, Fit in Deutsch 2), развитию системы экзаменов, ориентированной на профессиональные группы (Goethe Test PRO, Goethe Test PRO Pflege).

Современные экзамены Гёте-Института регулярно переиздаются и обновляются, что свидетельствует о динамичности системы НСЛТ, стремящейся отвечать наиболее актуальным требованиям. Например, инициированный в 2016 г. проект «Digitale Deutschprüfungen» [Perlmann-Balme et al. 2018: 25] приводит к появлению компьютерных тестов в экзаменационных центрах Гёте-Института. Несмотря на периодические изменения в формате, структуре и содержании экзаменов, важнейшей чертой их развития является ориентация на CEFR, что позволяет современной системе НСЛТ оставаться единой в своих принципах и методах.

До публикации CEFR в области НСЛТ отсутствует устоявшаяся общепринятая теория, которая относилась бы ко всем уровням владения ИЯ. Данный фактор, в совокупности с появлением различных источников специального знания в сфере стандартизированного языкового тестирования (словарей, учебников), а также институтов его развития и передачи (организаций в сфере языкового тестирования, курсов подготовки экзаменаторов и др.), позволяет говорить о высоком уровне развития современной области НСЛТ и существовании условий для представления данного специального знания в виде терминосистемы.

**Приложение 2. Лексический состав терминологии и терминосистемы НСЛТ с частотностью употребления специальных лексем<sup>33</sup> на трех синхронных срезах (фрагмент)**

| Тематические группы   | Терминология НСЛТ  |   | Терминосистема НСЛТ   |
|---|--|---|---|
|   | Ранний этап<br>(1968–1989 гг.)   | Переходный этап<br>(1990-е гг.)   | Современный этап<br>(2001–2023 гг.)   |
| <b>PRÜFUNGSAKTEURE – УЧАСТНИКИ ЭКЗАМЕНОВ</b>  |  |   |   |
| <b>Allgemeine Bezeichnungen für Prüfungsteilnehmende</b><br>(общие наименования экзаменуемых) | <i>Teilnehmer</i> (45 ед. <sup>34</sup> )<br><i>Kandidat</i> (29 ед.)<br><i>Lernende</i> (27 ед.)<br><i>Bewerber</i> (15 ед.)<br><i>Prüfungsteilnehmer</i> (8 ед.)<br><i>Prüfungskandidat</i> (4 ед.)<br><i>Prüfling</i> (2 ед.) | <i>Kandidat</i> (82 ед.)<br><i>Prüfungsteilnehmer</i> (81 ед.)<br><i>Teilnehmer</i> (68 ед.)<br><i>Lernende</i> (67 ед.)<br><i>Teilnehmende</i> (30 ед.)<br><i>Bewerber</i> (7 ед.)<br><i>Teilnehmerin</i> (3 ед.)<br><i>Prüfling</i> (2 ед.)<br><i>Bewerberin</i> (2 ед.)<br><i>Kandidatin</i> (2 ед.)<br><i>Deutschlernende</i> (1 ед.)<br><i>Prüfungsbewerber</i> (1 ед.)<br><i>Prüfungskandidat</i> (1 ед.) | <i>Prüfungsteilnehmende</i> (690 ед.)<br><i>Teilnehmende</i> (673 ед.)<br><i>TN</i> (217 ед.)<br><i>Lernende</i> (195 ед.)<br><i>Kandidat</i> (95 ед.)<br><i>Teilnehmer</i> (93 ед.)<br><i>PTN</i> (49 ед.)<br><i>Prüfungsteilnehmer</i> (31 ед.)<br><i>Teilnehmerin</i> (25 ед.)<br><i>Deutschlernende</i> (13 ед.)<br><i>Prüfungsbewerber</i> (7 ед.)<br><i>Prüfungsteilnehmerin</i> (7 ед.)<br><i>Kandidatin</i> (6 ед.)<br><i>Bewerber</i> (6 ед.)<br><i>Prüfungsinteressierte</i> (2 ед.)<br><i>Testteilnehmende</i> (2 ед.)<br><i>Prüfungskandidat</i> (1 ед.)<br><i>Testteilnehmer</i> (1 ед.) |
| <b>Nach Kommunikationsrollen</b>  | —  | <i>Kommunikationspartner</i> (13 ед.)<br><i>Rezipient</i> (2 ед.)   | <i>Kommunikationspartner</i> (30 ед.)<br><i>Empfänger</i> (24 ед.)  |

<sup>33</sup> Под специальными лексемами понимаются предтермины, научные термины, предметные термины и терминонимы. В таблицу не включены метаномены и номены, поскольку, во-первых, они представляют периферийный пласт специальной лексики. Во-вторых, «по сравнению с терминами число номенов крайне велико» [Гриневич, Сорокина, Молчанова 2023: 63], что затрудняет их точный количественный подсчет.

<sup>34</sup> Под единицей (ед.) понимается количество употреблений данного слова в разных морфологических формах по числу и падежам.

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| (по ролям<br>в коммуникации)  |   | <i>Rezipientin</i> (1 ед.)<br><i>Handelnde</i> (1 ед.)  | <i>Schreibende</i> (23 ед.)<br><i>Lesende</i> (20 ед.)<br><i>Handelnde</i> (16 ед.)<br><i>Hörende</i> (12 ед.)<br><i>Hörer</i> (10 ед.)<br><i>Sender</i> (9 ед.)<br><i>Fragende</i> (7 ед.)<br><i>Antwortende</i> (7 ед.)<br><i>Rezipient</i> (6 ед.)<br><i>Hörerin</i> (3 ед.)<br><i>Senderin</i> (1 ед.)<br><i>Empfängerin</i> (1 ед.)   |
| <b>Nach Teilnahme an<br/>Prüfungserprobungen</b><br>(по участию<br>в аprobации экзаменов)     | —   | —   | <i>Erprobungsteilnehmende</i> (19 ед.)   |
| <b>Nach<br/>Gesundheitszustand</b><br>(по состоянию<br>здравья)                               | —   | —   | <i>Prüfungsteilnehmende mit spezifischem<br/>Bedarf</i> (3 ед.)  |
| <b>Allgemeine<br/>Bezeichnungen für<br/>Prüfende</b><br>(общие наименования<br>экзаменаторов) | <i>Prüfer</i> (7 ед.)<br><i>Prüfungskommission</i> (5 ед.)<br><i>Fachprüfer</i> (4 ед.)<br><i>Testkommission</i> (4 ед.)<br><i>Tester</i> (2 ед.)<br><i>Korrigierende</i> (1 ед.) | <i>Prüfer</i> (47 ед.)<br><i>Korrektor</i> (19 ед.)<br><i>Prüfende</i> (12 ед.)<br><i>Prüferin</i> (8 ед.)<br><i>Prüfungskommission</i> (3 ед.)<br><i>Aufsichtsbehörde</i> (2 ед.)<br><i>Testkommission</i> (1 ед.)<br><i>Korrektorin</i> (1 ед.) | <i>Prüfende</i> (327 ед.)<br><i>Prüfer</i> (181 ед.)<br><i>P</i> (117 ед.)<br><i>Prüferin</i> (79 ед.)<br><i>Bewertende</i> (68 ед.)<br><i>Tester</i> (43 ед.)<br><i>Korrektor</i> (29 ед.)<br><i>Assessor</i> (22 ед.)<br><i>Korrektorin</i> (12 ед.)<br><i>Assessorin</i> (10 ед.)<br><i>Sprachtestanbieter</i> (7 ед.)<br><i>Prüfungsanbieter</i> (7 ед.)<br><i>Prüfungsverantwortliche</i> (6 ед.) |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  |   |   | <i>Bewerter</i> (5 ед.)<br><i>Prüfungskommission</i> (5 ед.)<br><i>Testkommission</i> (5 ед.)<br><i>Prüfungsreferent</i> (3 ед.)<br><i>Prüfungsreferentin</i> (3 ед.)<br><i>Aufsichtsperson</i> (1 ед.)<br><i>Bewerterin</i> (1 ед.)  |
| <b>Nach Kommunikationsrollen</b><br>(по ролям в коммуникации)                          | —   | <i>Moderator</i> (1 ед.)  | <i>Moderator</i> (49 ед.)<br><i>Moderatorin</i> (28 ед.)<br><i>Interlokutor</i> (24 ед.)<br><i>Interlokutorin</i> (11 ед.)  |
| <b>Nach Bewertungszahl</b><br>(по количеству оценок)                                   | —   | —   | <i>Zweitbewertende</i> (2 ед.)<br><i>Erstbewertende</i> (1 ед.)<br><i>Zweitkorrektor</i> (1 ед.)  |
| <b>Nach Teilnahme an der Prüfungsentwicklung</b><br>(по участию в разработке экзамена) | <i>Testkonstrukteur</i> (6 ед.)                                   | <i>Testkonstrukteur</i> (3 ед.)<br><i>Testentwicklungscommission</i> (2 ед.)<br><i>Testkonstrukteurin</i> (1 ед.) | <i>Testautor</i> (29 ед.)<br><i>Testkonstrukteur</i> (17 ед.)<br><i>Gutachter</i> (15 ед.)<br><i>Testautorin</i> (8 ед.)<br><i>Testentwickler</i> (8 ед.)<br><i>Gutachterin</i> (7 ед.)<br><i>Testentwicklerin</i> (2 ед.)<br><i>Testkonstrukteurin</i> (2 ед.)<br><i>Testredakteur</i> (1 ед.)<br><i>Testredakteurin</i> (1 ед.)<br><i>Testgutachter</i> (1 ед.)<br><i>Testgutachterin</i> (1 ед.)<br><i>Prüfungsentwickler</i> (1 ед.)<br><i>Validation Officer</i> (1 ед.) |
| <b>Allgemeine Bezeichnungen für Organisationen im Bereich der</b>                      | <i>Prüfungszentrum</i> (8 ед.)<br><i>Prüfungszentrale</i> (8 ед.) | <i>Prüfungszentrum</i> (51 ед.)<br><i>Prüfungszentrale</i> (4 ед.)<br><i>Prüfungsinstitution</i> (2 ед.)          | <i>Prüfungszentrum</i> (169 ед.)<br><i>Prüfungszentrale</i> (45 ед.)<br><i>Testzentrum</i> (14 ед.)   |

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| <b>standardisierten Deutschprüfungen</b><br>(общие наименования организаций в сфере НСЛТ)                           |   |   |  |
| <b>Arten von Organisationen im Bereich der standardisierten Deutschprüfungen</b><br>(виды организаций в сфере НСЛТ) | <p><i>Goethe-Institut</i> (101 ед.)<br/> <i>Deutscher Volkshochschulverband</i> (57 ед.)<br/> <i>DVV</i> (30 ед.)<br/> <i>BMBW</i> (10 ед.)<br/> <i>Ludwig-Maximilians-Universität</i> (5 ед.)<br/> <i>Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft</i> (4 ед.)</p> | <p><i>Goethe-Institut</i> (120 ед.)<br/> <i>ALTE</i> (16 ед.)<br/> <i>Europarat</i> (12 ед.)<br/> <i>DIE</i> (11 ед.)<br/> <i>Cambridge</i> (10 ед.)<br/> <i>Deutsches Institut für Erwachsenenbildung</i> (9 ед.)<br/> <i>das österreichische Sprachdiplom</i> (7 ед.)<br/> <i>GI</i> (6 ед.)<br/> <i>Association of Language Testers in Europe</i> (5 ед.)<br/> <i>DVV</i> (4 ед.)<br/> <i>Institut für deutsche Sprache</i> (3 ед.)<br/> <i>Deutscher Volkshochschulverband</i> (2 ед.)<br/> <i>IdS</i> (1 ед.)<br/> <i>Weiterbildungs-Testsysteme GmbH</i> (1 ед.)<br/> <i>WBT</i> (1 ед.)<br/> <i>ÖSD-G2</i> (1 ед.)</p> | <p><i>Goethe-Institut</i> (402 ед.)<br/> <i>Europarat</i> (281 ед.)<br/> <i>ALTE</i> (148 ед.)<br/> <i>Cambridge</i> (57 ед.)<br/> <i>Association of Language Testers in Europe</i> (42 ед.)<br/> <i>WBT</i> (32 ед.)<br/> <i>Weiterbildungs-Testsysteme GmbH</i> (22 ед.)<br/> <i>Telc GmbH</i> (20 ед.)<br/> <i>Schweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz</i> (20 ед.)<br/> <i>Deutscher Volkshochschulverband</i> (14 ед.)<br/> <i>das österreichische Sprachdiplom</i> (14 ед.)<br/> <i>EDK</i> (13 ед.)<br/> <i>DVV</i> (4 ед.)<br/> <i>GI</i> (1 ед.)<br/> <i>Institut für deutsche Sprache</i> (1 ед.)<br/> <i>IdS</i> (1 ед.)</p> |
| <b>Allgemeine Bezeichnungen für Dokumente im Bereich der standardisierten Deutschprüfungen</b>                      | <p><i>Curriculum</i> (4 ед.)<br/> <i>Programm</i> (3 ед.)</p>   | <p><i>Curriculum</i> (2 ед.)<br/> <i>Dokumentation</i> (2 ед.)</p>  | <p><i>Rahmencurriculum</i> (45 ед.)<br/> <i>Dokument</i> (2 ед.)<br/> <i>Programm</i> (2 ед.)<br/> <i>Curriculum</i> (1 ед.)</p>   |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| (общие наименования документов в сфере НСЛТ)   |   |  |   |
| <b>Arten von Dokumenten im Bereich der standardisierten Deutschprüfungen</b><br>(наименования документов в сфере НСЛТ) | <i>Grundstufen-Rahmenprogramm</i> (4 ед.)<br><i>Threshold Level</i> (2 ед.) | <i>das Language Portfolio</i> (2 ед.)<br><i>die Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache</i> (2 ед.)<br><i>Common European Framework of Reference</i> (2 ед.)<br><i>Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching</i> (1 ед.)<br><i>Common European Framework of Reference for language learning and teaching</i> (1 ед.)<br><i>Common European Framework of reference</i> (1 ед.)<br><i>Threshold Level</i> (1 ед.)<br><i>Referenzrahmen für das Sprachenlernen des Europarats</i> (1 ед.)<br><i>Referenzrahmen des Europarats</i> (1 ед.)<br><i>Europarat-Framework</i> (1 ед.)<br><i>das “Framework” des Europarats</i> (1 ед.) | <i>Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen</i> (61 ед.)<br><i>Profile Deutsch</i> (57 ед.)<br><i>GER</i> (31 ед.)<br><i>CEFR</i> (17 ед.)<br><i>Common European Framework of Reference for Language</i> (15 ед.)<br><i>ALTE Code of Practice</i> (11 ед.)<br><i>Profile deutsch</i> (9 ед.)<br><i>Common European Framework</i> (5 ед.)<br><i>Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen</i> (3 ед.) |

## **Приложение 3. Структура макрополей современной терминосистемы**

### **НСЛТ с примерами их лексического наполнения**

#### **1. PRÜFUNGSAKTEURE (УЧАСТНИКИ ЭКЗАМЕНОВ)**

##### **1.1. Prüfungsteilnehmende (Экзаменуемые)**

- allgemeine Bezeichnungen (общие наименования): *Prüfungsteilnehmende, PTN;*
- nach Kommunikationsrollen (по ролям в коммуникации): *Kommunikationspartner, Fragende;*
- nach Teilnahme an Prüfungserprobungen (по участию в апробации экзаменов): *Erprobungsteilnehmende;*
- nach Gesundheitszustand (по состоянию здоровья): *Prüfungsteilnehmende mit spezifischem Bedarf.*

##### **1.2. Prüfende (Экзаменаторы)**

- allgemeine Bezeichnungen (общие наименования): *Prüfende, Korrektorin;*
- nach Kommunikationsrollen (по ролям в коммуникации): *Moderator, Interlokutor;*
- nach Bewertungszahl (по количеству оценок): *Erstbewertende, Zweitbewertende;*
- nach Teilnahme an der Prüfungsentwicklung (по участию в разработке экзамена): *Testkonstrukteur, Testgutachterin.*

##### **1.3. Organisationen im Bereich der standardisierten Deutschprüfungen (Организации в сфере немецкого стандартизированного лингводидактического тестирования)**

- allgemeine Bezeichnungen (общие наименования): *Prüfungszentrum, Prüfungszentrale;*
- Arten (виды): *Goethe-Institut, ALTE.*

##### **1.4. Dokumente im Bereich der standardisierten Deutschprüfungen (Документы в сфере немецкого стандартизированного лингводидактического тестирования)**

- allgemeine Bezeichnungen (общие наименования): *Dokument, Curriculum;*
- Arten (виды): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen, Profile deutsch.*

#### **2. ARTEN DER PRÜFUNGEN (ВИДЫ ЭКЗАМЕНОВ)**

- allgemeine Bezeichnungen für Prüfungen (общие наименования экзаменов): *Prüfung, Test;*
- allgemeine Bezeichnungen für Arten der Prüfungen (общие наименования разновидностей экзаменов): *Art der Prüfung;*
- nach Sprache (по языку): *Fremdsprachenprüfung, Deutschprüfung;*
- nach Form (по форме проведения): *digitale Prüfung, Papier-und-Stift-Prüfung;*
- nach Ziel (по цели): *Modellprüfung, Feststellungsprüfung;*
- nach Zielgruppe (по целевой группе): *Jugendprüfung, Behindertenprüfung;*
- nach Teilnehmendenzahl (по количеству участников): *Einzelprüfung, Gruppenprüfung;*
- nach Niveau (по уровню): *Start-Prüfung, C1-Prüfung;*
- nach Organisation, Niveau und Zielgruppe (по организации, уровню и целевой группе): *Goethe-Zertifikat A2, Fit in Deutsch 1.*

#### **3. ENTWICKLUNG UND DURCHFÜHRUNG DER PRÜFUNGEN**

##### **(РАЗРАБОТКА И ПРОВЕДЕНИЕ ЭКЗАМЕНОВ)**

##### **3.1. Testmethodik (Методика разработки экзаменов)**

- allgemeine Bezeichnungen (общие наименования): *Testmethodik;*

- Komponenten der Testmethodik (компоненты методики): *Point-Biserial, Itemanalyse*;
- Qualitätskriterien (критерии качества экзаменов): *kognitive Validität, Reliabilität*.

### **3.2. Prüfungsentwicklung (Процесс разработки экзаменов)**

- allgemeine Bezeichnungen (общие наименования): *Prüfungsentwicklung, Testerstellung*;
- Prinzipien (принципы): *Aufgabenorientierung, Kompetenzorientierung*;
- Etappen (этапы): *Testausspielung, Evaluation*;
- Komponenten (компоненты): *Testsatz, Testspezifikation*.

### **3.3. Prüfungsdurchführung (Процесс проведения экзаменов)**

- allgemeine Bezeichnungen (общие наименования): *Durchführung der Prüfung, Prüfungsdurchführung*;
- Ort und Zeit (место и время): *Prüfungsdauer, Prüfungsort*;
- Bedingungen (условия): *Durchführungsbestimmungen (DFB), Testgebühr*.

## **4. PRÜFUNGSZIEL UND DESSEN KOMPONENTEN (ЦЕЛЬ ЭКЗАМЕНОВ И ЕЕ КОМПОНЕНТЫ)**

### **4.1. Ziel (Цель)**

- allgemeine Bezeichnungen (общие наименования): *Ziel*;
- Arten (виды): *Feinlernziel, Prüfungsziel*.

### **4.2. Sprache (Язык)**

- allgemeine Bezeichnungen (общие наименования): *Sprache*;
- nach Grad der Beherrschung (по степени владения): *Erstsprache, Deutsch als zweite Fremdsprache*;
- nach Ziel der Beherrschung (по цели владения): *Deutsch als Integrationssprache, Deutsch als Verkehrs- und Verhandlungssprache*;
- nach Form (по форме): *geschriebene Sprache, Gebärdensprache*;
- nach soziolinguistischer Klassifizierung (по социолингвистической классификации): *Jugendsprache, Umgangssprache*;
- nach Prüfungsbezug (по отношению к языку экзамена): *Prüfungssprache, Anweisungssprache*.

### **4.3. Kommunikation (Коммуникация)**

- allgemeine Bezeichnungen (общие наименования): *Kommunikation, Gespräch*;
- Charakteristiken und Komponenten (характеристики и компоненты): *interkulturelle Kommunikation, mündliche Äußerung*.

### **4.4. Niveau (Уровень)**

- allgemeine Bezeichnungen (общие наименования): *Niveau, Stufe*;
- Grundstufe (начальный уровень): *elementare Sprachbeherrschung, Breakthrough*;
- Mittelstufe (средний уровень): *Mittelstufe, B1+*;
- Oberstufe (продвинутый уровень): *Niveau C1, C2-Stufe*.

### **4.5. Kompetenzen und Deskriptoren (Компетенции и дескрипторы)**

- allgemeine Bezeichnungen (общие наименования): *Kompetenz, Fertigkeitsbeschreibung*;
- Arten von Kompetenzen (виды компетенций): *plurikulturelle Kompetenz, Interaktionskompetenz*.

### **4.6. Wissen (Знания)**

- allgemeine Bezeichnungen (общие наименования): *Wissen, Kenntnisse*;

- Arten (виды): *berufssprachliche Kenntnisse, lexikalisches Wissen.*

#### **4.7. Fähigkeiten, Sprachaktivitäten, Fertigkeiten (Умения, коммуникативные виды деятельности и виды речевой деятельности)**

- allgemeine Bezeichnungen (общие наименования): *Fertigkeit, Sprachaktivität;*
- Verstehen und seine Arten (понимание и его виды): *Verstehen, globales Verstehen;*
- Rezeption (рецепция): *rezeptive Fertigkeit, Rezeption;*
- Produktion (продукция): *Produktion, produktiv;*
- Sprachmittlung (медиация): *Sprachmittlung;*
- Interaktion (интеракция): *Interaktion, interaktive Fertigkeit.*

### **5. PRÜFUNGSINHALTE (СОДЕРЖАНИЕ ЭКЗАМЕНОВ)**

#### **5.1. Inventare (Инвентарь)**

- allgemeine Bezeichnungen (общие наименования): *Inventar, Prüfungsinhalt;*
- Arten (виды): *lexikalisches Inventar, sprachliches Inventar.*

#### **5.2. Texte (Тексты)**

- allgemeine Bezeichnungen (общие наименования): *Text, Textsorte;*
- Arten (виды): *Originaltext, semiauthentischer Text;*
- Teile (части): *Textausschnitt, Textstruktur.*

#### **5.3. Sprachaspekte (Аспекты языка)**

- allgemeine Bezeichnungen (общие наименования): *Grammatik, Phonetik;*
- Termini der Phonetik (термины фонетики): *Aussprache, Artikulation;*
- Termini der Morphologie und Wortbildung (термины морфологии и словаобразования): *Nomen, Verbindungsadverb;*
- Termini der Syntax (термины синтаксиса): *Prädikat, Hauptsatz;*
- Termini der Orthografie und Interpunktions (термины орфографии и пунктуации): *Orthografie, Kleinschreibung;*
- Arten der Grammatik (виды грамматики): *Übungsgrammatik, didaktische Grammatik;*
- Termini der Lexikologie (термины лексикологии): *fachspezifisches Vokabular, aktiver Wortschatz.*

#### **5.4. Notionen (Общие понятия)**

- allgemeine Bezeichnungen (общие наименования): *Notion, allgemeiner Begriff;*
- Arten (виды): *Menge, Grund, Fähigkeit.*

#### **5.5. Themen (Темы)**

- allgemeine Bezeichnungen (общие наименования): *Thema, Domäne;*
- Arten (виды): *Gesundheit, Umwelt, Beruf.*

#### **5.6. Situationen (Ситуации)**

- allgemeine Bezeichnungen (общие наименования): *Situation, Kommunikationssituation;*
- Arten (виды): *Alltagssituation, realitätsnahe Situation.*

#### **5.7. Sprachhandlungen (Речевые действия)**

- allgemeine Bezeichnungen (общие наименования): *Sprachhandlung, sprachliches Handeln;*
- Arten (виды): *Einladung, Versprechung, Vereinbarung.*

#### **5.8. Strategien (Стратегии)**

- allgemeine Bezeichnungen (общие наименования): *Strategie, Kommunikationsstrategie;*

- Arten (виды): *Verständnissicherung, Kompensation, Höflichkeit.*

## 6. PRÜFUNGSFORMEN (ФОРМАТ ЭКЗАМЕНОВ)

### 6.1. Prüfungsform (Структура экзаменов)

- allgemeine Bezeichnungen (общие наименования): *Prüfungsform, Prüfungsaufbau;*

### 6.2. Prüfungsteile (Части экзаменов)

- allgemeine Bezeichnungen (общие наименования): *Prüfungsteil, Modul;*
- rezeptive Teile (рецептивные части): *Modul Lesen, Prüfungsteil „Hören“;*
- produktive Teile (продуктивные части): *produktives Teil, Teil Schreiben.*

### 6.3. Aufgaben (Задания)

- allgemeine Bezeichnungen (общие наименования): *Aufgabe, Prüfungsaufgabe;*
- offene Aufgaben (открытые виды заданий): *offene Aufgabe, Vortrag;*
- halboffene Aufgaben (полуоткрытые виды заданий): *Lückentext, Eintragungsaufgabe;*
- geschlossene Aufgaben (закрытые виды заданий): *Zuordnungsaufgabe, „drag and drop“;*
- Aufgaben nach Teilschritten (задания по ВРД): *rezeptive Aufgabe, Höraufgabe;*
- Komponenten der Aufgaben (компоненты заданий): *Aufgabenstellung, Lösung.*

## 7. PRÜFUNGSBEWERTUNG (ОЦЕНИВАНИЕ ЭКЗАМЕНОВ)

### 7.1. Arten (Виды)

- allgemeine Bezeichnungen (общие наименования): *Bewertung, Beurteilung;*
- nach Bewertungszahl (по количеству оценок): *Doppelbewertung, Drittbeurteilung;*
- nach Bewertungsziel (по цели оценивания): *Musterbewertung, Globalbewertung;*
- nach Bewertungsweise (по способу оценивания): *digitale Bewertung, automatische Auswertung.*

### 7.2. Korrektur (Исправление)

- allgemeine Bezeichnungen (общие наименования): *Korrektur, korrigieren;*
- Arten (виды): *Selbstkorrektur, Zweitkorrektur.*

### 7.3. Bewertungskriterien (Критерии оценивания)

- allgemeine Bezeichnungen (общие наименования): *Bewertungskriterium, Beurteilungskriterium;*
- Aufgabenerfüllung (выполнение задания): *Erfüllung der Aufgabenstellung, Vollständigkeit;*
- Inhalt und Kohärenz (содержание и когерентность): *Inhalt, Kriterium „Kohärenz“;*
- sprachliche Realisierung (языковая реализация): *sprachliche Realisierung, Spektrum sprachlicher Mittel;*
- Grammatik (Spektrum und Beherrschung) (грамматика (диапазон и владение)): *grammatische Korrektheit, Spektrum an Strukturen;*
- Wortschatz (Spektrum und Beherrschung) (словарный запас (диапазон и владение)): *Variationsbreite, Wortwahl;*
- Orthografie (орфография): *orthographische Korrektheit, Korrektheit der Interpunktionszeichen;*
- Aussprache und Intonation (произношение и интонация): *Wortakzent, Flüssigkeit;*
- kommunikative Gestaltung (коммуникативное оформление): *Sprachfunktionen;*
- Interaktion (интеракция): *Gesprächsfähigkeit, Kriterium „Interaktion“;*
- Angemessenheit (уместность): *Angemessenheit, partnerangemessen;*

- Adäquatheit (адекватность): *situationsadäquat, textsortenadäquat*;
- Differenziertheit (дифференцированность): *Differenziertheit*;
- Verständlichkeit (понятность): *Verständlichkeit, teilweise verständlich*;
- Vollständigkeit (полнота): *Vollständigkeit*;
- Genauigkeit (точность): *Genauigkeit*;
- Bewertungsskala (шкала оценивания): *Bewertungsskala, bestanden*.

#### **7.4. Fehler (Ошибки)**

- allgemeine Bezeichnungen (общие наименования): *Fehler, Fehlgriff*;
- Anzahl und Ausmaß (количество и степень тяжести): *Anzahl der Fehler, Wiederholungsfehler*;
- Inhaltsfehler (ошибки в содержании): *Art der Fehler, inhaltliche Mängel*;
- Formulierungsfehler (ошибки в формулировке и выборе слов): *Ausdrucksfehler*;
- Phonetikfehler (фонетические ошибки): *Aussprachefehler, hörbarer Fehler*;
- Grammatikfehler (грамматические ошибки): *formaler Fehler, Fehler in Syntax*;
- Orthografie- und Interpunktionsfehler (орфографические и пунктуационные ошибки): *Rechtschreibfehler, orthographischer Fehler*.

#### **7.5. Ergebnis (Результат)**

- allgemeine Bezeichnungen (общие наименования): *Testergebnis, Testresultat*;
- Zertifikate (сертификаты): *Zertifizierung, Modulzeugnis*;
- Punkte (баллы): *Punkt, Höchstpunktzahl*.