

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

УДК 811. 161. 127

ОСВОЕНИЕ ВСПОМОГАТЕЛЬНЫХ ЕДИНИЦ ОБЩЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

С.В. Андреева

*Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н. Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия*

Аннотация: В статье доказана целесообразность деления коммуникативных единиц дискурса на основные и вспомогательные с учетом реализации ими фактуальной или коммуникативно-прагматической информации. Выделены такие проблемные вопросы исследования вспомогательных дискурсивных единиц, как объем и границы явления, расширение состава за счет функционально-семантических трансформаций языковых единиц в речи. Утверждается, что вспомогательные единицы общения являются одним из ведущих факторов эффективности / неэффективности коммуникации, и поэтому необходимо их освоение в школьной образовательной среде. В связи с этим проанализировано состояние изучения школьниками вспомогательных единиц общения в рамках вводных слов. На основе анализа лингвометодической базы современных школьных учебников, сочинений и анкет старшеклассников сделан вывод о том, что при изучении вводных слов недостаточно раскрывается их функциональный потенциал и прагматическая эффективность.

Ключевые слова. Вспомогательный уровень, виды информации, вспомогательные единицы, эффективность общения, вводные слова, прагматический потенциал, коммуникативные компетенции, функционально-речевой подход.

Одна из важных задач коммуникации – установление взаимопонимания между собеседниками. Но «нам не дано предугадать, как наше слово отзовется...». Именно поэтому в речевом общении необходимы внимательность и осознанность, по большому счету, постоянная «диагностика» коммуникативной системы. Грамотное использование вспомогательных единиц общения способствует преодолению рискогенности нашего и повседневного, и профессионального общения.

В конце прошлого столетия в связи с коммуникативно-прагматическим поворотом в исследованиях стала обсуждаться идея о том, что речевое общение происходит как минимум на двух уровнях: информативном, основном, и вспомогательном. Принципы и методика выделения, комплексного анализа

единиц основного и вспомогательного уровней общения были обоснованы в нашей статье, опубликованной в журнале Российской академии наук «Вопросы языкознания», затем они развивались и были изложены в статьях и монографиях [Андреева 2004, 2015, 2018].

Основой для классификации коммуникативных единиц служит их самостоятельная функция в дискурсе, реализация информации определенного вида. Это позволяет разграничивать составные части высказывания, в частности, выделять дискурсивы в качестве коммуникативных единиц общения. Основными считаем инвариантные единицы языка в форме предложения, реализующие фактуальную информацию. Под фактуальной информацией понимаем «все то, что пополняет интеллектуальный запас знаний человека или содержит сведения бытового характера, необходимые в момент коммуникации (пропозициональный план)» [Андреева 2018: 108]. Принципиально важно то, что **вспомогательные единицы** реализуют информацию другого вида – **коммуникативно-прагматическую**: регулирующую взаимодействие собеседников и ориентирующую адресата в потоке речи. Основные единицы представляют собой «**косты**» речевой коммуникации, а вспомогательные привлекаются говорящим **факультативно**.

Вспомогательные дискурсивные единицы «весомо, зримо» отражают позицию говорящего (*к сожалению, бесспорно, признаться* – регулятивная функция), а также помогают организовать дискурс, ориентировать в нем адресата для оптимального восприятия фактуальной информации (*во-первых, с одной стороны, итак* – структурирующая функция).

Изучению вспомогательных единиц в отечественной лингвистике предшествовали исследования модальных и вводных слов, затем их обозначали как «метатекстовые средства», «рефлексивы», «структурные слова», «дискурсивы». В аспекте организации высказывания они начали рассматриваться как дискурсивные, структурные элементы в последнем десятилетии прошлого века [Баранов и др. 1993; Дискурсивные... 1998, 2003].

Необходимо признать, что исследователи вспомогательных дискурсивных единиц неизбежно сталкиваются с **проблемными вопросами**. Это единицы транскатегориального типа, частеречная квалификация многих дискурсивов затруднена. Неоднозначны подходы ученых к определению объема класса и границ этих единиц. Часть дискурсивов характеризуются полифункциональностью и функциональным синкретизмом. Так называемые неспециализированные дискурсивы в результате процессов грамматикализации и прагматикализации демонстрируют функционально-семантические трансформации языковых единиц в речи: в частности, десемантизированные глаголы служат контактными стимулами и актуализаторами (*Слушай/ ты знаешь/ она все-таки решила вопрос с отпуском!*) (см. об этом [Андреева 2004, 2018; Викторова 2015]).

Можно уверенно констатировать, что на современном уровне научного знания особенно востребованы исследования периферийных (с точки зрения системы) явлений языка–речи, но совершенно необходимых для коммуникативной деятельности. В практическом плане вспомогательные единицы

общения являются одним из ведущих факторов эффективности/неэффективности коммуникации и поэтому «жизненно важно» их освоение в школьной образовательной среде.

Рассмотрим, как черты вспомогательных дискурсивных единиц общения отражаются в зеркале школьной грамматики и практики. По понятным причинам обобщающей темы «Вспомогательные единицы общения» в школьной программе пока нет, поэтому остановимся на анализе освоения обучающимися темы «Вводные слова» (базовый курс синтаксиса в 8 классе). Материалом для практического исследования послужили сочинения и анкеты старшеклассников нескольких общеобразовательных школ города Саратова и Саратовской области. Представляется, что именно сочинения обнаруживают языковые способности, сформированные коммуникативные компетенции обучающихся. Проанализированы сочинения учащихся 8-х классов (119 работ) и 10-х классов (116 работ). Подсчеты показали, что количество употребленных школьниками вспомогательных единиц очень невелико: у восьмиклассников – 2,8 %, у десятиклассников – 3,5 %.

В сочинениях учащихся 8-х классов выявлено преобладание единиц регулятивной направленности, в частности субъективно-модальных (в примерах сохранены орфография и пунктуация оригиналов): *Девочки готовы унизить любого человека. А знаете за что? За все, даже если ей не понравилось как ты посмотрел на нее, ее подруг. К счастью, я не являюсь таким человеком.*

Частотны вспомогательные единицы, выполняющие функции повышения категоричности, уверенности (*однозначно*), а также усиительно-выделительные (*в сущности, главное*). Доминирование регулятивных вспомогательных единиц можно объяснить тем, что подростки 13-14 лет эмоционально реагируют на реалии мира, им важно выражать свое отношение к происходящему и «быть услышанными».

В сочинениях десятиклассников значительно больше вспомогательных единиц структурирующей направленности, в частности организационно-структурных: *В такие моменты я обожаю детей, они иногда такую несуразицу могут ляпнуть, с одной стороны, мне очень смешно становится, а с другой стороны «устаи младенца глаголет истина».* Структурирующие вспомогательные единицы усиливают логичность и доказательность их собственных рассуждений (*следовательно, итак*), уточняют источник информации (*как мне в свое время говорили, по его словам*), позволяют вставить незапланированную мысль, возникшую по ассоциации (*кстати*).

Более значительный удельный вес структурирующих вспомогательных единиц обусловлен, видимо, тем, что учащиеся 10-х классов стремятся к достоверности своих суждений, к указанию источника информации. В этом возрасте для них важно быть убедительными и логичными в коммуникации. Думается, что выявленные качественные различия в употреблении вспомогательных единиц учащимися двух параллелей классов обусловлены названными особенностями психо-эмоционального развития в определенном возрасте.

Нельзя не отметить, что в сочинениях школьников встречались вспомогательные единицы типа *на самом деле, короче, значит, типа* и т. п., когда

они были неуместны: *Короче, я начала рассказывать им (родителям) про переезд, и мама серьезно не отнеслась к моим планам.* Как известно, такие «заполнители пауз» частотны в непринужденной речи молодежи, нередко буквально «забитой» словами-паразитами (*Короче/ значит/ мы не идем?*), что значительно снижает эффективность коммуникации.

В рамках дальнейшего эксперимента 135-ти учащимся 9-х классов был предложен своеобразный клоуз-тест «Восстанови вспомогательные единицы общения!». В исходном тексте о посещениях театра было изъято 11 вводных слов (в анкетах вместо них стояло многоточие).

В результате анализа клоуз-тестов выяснилось, что успешно справились с заданием только 32 % девятиклассников, частично справились – 43 %. А 25 % учащихся использовали слова, которые не являются вводными: *надо, нужно, желательно, обязательно, также, даже, вдруг, только, все равно, все же, еще, всегда* и др. Приходим к выводу, что редкие совпадения с оригиналом (а также возможные синонимичные замены) обусловлены недостаточностью навыков в употреблении вводных слов. Основная причина затруднений – в непроработанности такого аспекта, как функции и роль этих слов в «живом» общении. Видимо, это свидетельствует о том, что изучение вводных слов не дало учащимся полной картины их функционирования в речи как **вспомогательных единиц** общения. Вводные слова редко были выделены запятыми, следовательно, и пунктуационный навык оказался недостаточно сформированным. Девятиклассники практически не справились и со 2-м заданием: назвать все группы вводных слов по значению.

После проведенных экспериментов мы проанализировали тему «Вводные слова, словосочетания и предложения» в разных «линейках» современных школьных учебников. Традиционно во время изучения этой темы учащимся предлагалось тренировать навыки выразительного чтения, заменять одни слова другими той же тематической группы, разграничивать омонимичные вводные слова и члены предложения, расставлять знаки препинания. Какова динамика представленности темы в учебниках последних лет издания?

Как известно, в школьной теории отражаются лишь общие проблемы и тенденции развития науки о языке. От лингвистической концепции авторов зависит объем, отбор теоретических сведений, характеристика и классификация языковых явлений, а также последовательность изложения материала и его место в структуре учебника.

Вводные слова не случайно именно **вводятся** в предложение «на правах инородного тела», поскольку они не входят в его грамматическую структуру. Причина в том, что вводные слова, как нам удалось выяснить, реализуют не фактуальную информацию, а информацию другого вида – коммуникативно-прагматическую. На это свойство вводных компонентов обращается внимание в учебниках для вузов: «Их значение имеет добавочный характер по отношению к семантике основной части высказывания» [Современный 2014: 408].

Как выяснилось, место данной темы в содержательной структуре школьных учебников неоднозначно. Обнаружено два варианта последовательности изложения материала: 1) «Вводные слова» изучаются после темы «Обо-

соединенные члены предложения (РЯ Бархударов, РЯ Бабайцева, РЯ Бунеев); 2) «Вводные слова» изучаются до «Обособленных членов предложения» (РЯ Разумовская, РЯ Шмелев). В чем принципиальная разница? Дело в том, что существует 2 типа синтаксического осложнения: при первом осложняющие элементы являются членами предложения (обособленные, уточняющие, однородные), при втором – они не входят в структуру предложения, не являясь его членами (обращения, вводные конструкции, междометия). Первый вариант последовательности изучения тем предпочтительнее. Как известно, практически все в языке устроено по принципу поля. Именно поэтому в изучении языка методически целесообразно продвигаться от **ядерных** явлений к **периферийным**. Желательно, чтобы учитель на уроке прокомментировал такой порядок изложения материала: «Синтаксическое осложнение – это разнородное явление. Центральными считаются осложняющие члены предложения, а периферийными – «осложнители», которые членами предложения не являются и характеризуются грамматической обособленностью».

Имеет значение и авторское структурирование материала – обозначение и соотношение разделов, параграфов. В научно-методическом плане целесообразно объединение в одном параграфе грамматически обособленных «осложнителей 2-го типа»: «Предложения с обращениями, вводными словами и междометиями» (РЯ Бархударов, РЯ Разумовская). Дополнительный акцент может достигаться выделением в разделе «Простое осложненное предложение» специального подраздела «Слова, грамматически не связанные с предложением».

Теоретическая позиция авторов обуславливает также отбор и соотношение лингвистических понятий, терминов, определений, что и составляет понятийно-терминологическую базу изучаемой темы (соотношение *понятие – термин – определение*). В нашем случае *понятие* «вводность как функционально-семантическая категория» обозначается в учебниках *терминами* «вводные слова, сочетания слов, предложения», а также «вводные конструкции» – в качестве обобщающего термина (РЯ Разумовская, РЯ Шмелев). В *определении* вводных слов в современных учебниках приводится функция выражения отношения говорящего к тому, что он сообщает (ранее предлагалось более развернутое определение, в котором отмечались и такие функции, как указание на последовательность изложения, а также на источник сообщения).

Знакомство с материалами конкретного учебника нередко приводит учителя к необходимости соотносить школьную теорию с научной. Это связано с тем, что степень адекватности школьной теории современному состоянию науки в разных учебниках и в разных разделах одного учебника неодинакова. Чаще всего это обусловлено противоречием в реализации принципов научности и доступности, необходимостью «лабиринтировать» между ними. В частности, в изложении рассматриваемой темы в учебниках обнаруживаются и некоторые другие расхождения, противоречивые моменты соотношения принципов научности и доступности. Остановимся на трех основных.

Первый момент связан с теоретической позицией авторов, в данном случае – с пониманием границ явления. В учебнике под редакцией Р.Л. Разумовской, П.А. Леканта оно представлено наиболее объемно: в группе

вводных слов со значением «обращение к собеседнику» выделяется подгруппа «выражение вежливости», в которой приводятся средства речевого этикета (*извините, пожалуйста, спасибо, будьте любезны*) [РЯ Разумовская 2019: 152]. В других учебниках (РЯ Бархударов, РЯ Пичугов) дается текст Н.И. Формановской об этикете с заданием: «Выпишите все вводные слова. Какие еще «вежливые» слова вы знаете?». Это яркий пример того, как теория может продолжаться и во внетекстовых компонентах учебника. Выполнение задания подводит обучающихся к пониманию того, что состав изучаемых вводных слов может быть расширен за счет средств речевого этикета (этикетных междометий).

С разной степенью полноты и подробности перечисляются функционально-семантические группы вводных единиц («группы вводных слов по значению»). Характерно, что в большинстве учебников эти теоретические сведения даются не в основном тексте, а в таких внетекстовых компонентах, как таблицы и схемы (что в очередной раз свидетельствует о тесной взаимосвязи текстовых и внетекстовых компонентов).

Как освещается такая категория трудности, как разграничение омонимичных форм? В большинстве случаев изучение темы начинается именно с задания на различение омонимичных вводных слов и членов предложения: «Решение судьи было *бесспорно*. Решение судьи, *бесспорно*, было правильным» [РЯ Бархударов 2020: 202]. Затем как продолжение теории приводится важное примечание: «И вводные слова, и слова *да, нет*, и междометия могут употребляться в качестве самостоятельных предложений (слов-предложений)». Как нам кажется, из контекста данной теории должен логично вытекать пример и третьей омонимичной формы (слова-предложения): – Решение судьи правильное? – *Бесспорно!*

В альтернативных учебниках приводится разное количество случаев омонимии вводных слов с членами предложения; даются неодинаковые по объему перечни слов (наречий и частиц), которые не могут быть вводными: 17 (РЯ Бабайцева), 21 (РЯ Бунеев), 23 (РЯ Разумовская).

Второй момент. Открытость состава вводных единиц влечет за собой неточности в теоретических материалах учебников. Например, вводное слово *скажем* с семантикой приблизительности включено в состав группы «указание на последовательность явлений, связь между ними» [РЯ Греков 2017: 297]. Другой пример: дается задание употребить слово категории состояния *жаль* в качестве вводного в предложении «Завтра не будет дождя» [РЯ Разумовская 2019: 149]. В предполагаемой полной структуре «Мне жаль, что завтра не будет дождя» слово категории состояния выполняет свою основную функцию. В разговорной речи, конечно, вполне допустим сокращенный вариант «Жаль/ завтра не будет дождя!». Однако вводные слова характеризуются «свободой передвижения» в структуре предложения, а слова категории состояния занимают единственно возможную позицию (видимо, поэтому авторы больше не предлагают слово *жаль* «употребить в начале, середине или в конце предложения», как это было в предыдущих изданиях учебника). Хотелось бы избежать опоры на разговорные модели в теоретических материалах учебника.

Третий момент. Приходится констатировать, что модальные слова в школьных учебниках вообще никак не квалифицируются и не классифицируются. А такие вводные слова и обороты, как *во-первых, прежде всего, кстати, впрочем* анализируются в качестве наречий. Можно только сожалеть о том, что это создает определенные лакуны в школьном освещении системы языка.

Итак, осмысление лингвистической и методической системы учебников в очередной раз убеждают в том, что, во-первых, отбор теоретического материала определяет методическую сторону учебного процесса, во-вторых, лингвометодическая база учебника является основой педагогического замысла урока, логики его построения. Из сказанного следует, что разные теоретические концепции учебников предполагают осознанный выбор учителем одной из них (так учитель может избежать механического наложения разных теоретических позиций). Это принципиально в тех случаях, когда в учебнике представлена одна из двух возможных концепций или просматривается отличная от традиционной лингвометодическая позиция авторов. Например, различна теоретическая позиция учебников в определении границ словосочетания: при узкой трактовке – только подчинительные словосочетания как ядро данного синтаксического явления, при широком понимании – подчинительные и сочинительные словосочетания; в выборе классификации сложноподчиненных предложений (структурно-семантическая или логическая) и т. п. Вместе с тем учитель может обращаться как к теоретическому, так и к практическому материалу альтернативных учебников для более полного раскрытия темы в тех случаях, когда не нарушается лингвометодическая система действующего учебника.

С удовлетворением отмечаем попытки авторов учебников последних лет издания акцентировать функционально-прагматический аспект темы: «Проанализируйте стихотворение А. Кушнера «Вводные слова», порассуждайте, какова их роль в речи, как они «выручают» человека [РЯ Бархударов 2020: 204]; «Обсудите, какую роль играют вводные слова в вашей речи, понаблюдайте за речью окружающих. Расскажите, какие из них вы используете чаще, какие – реже, а какие – очень редко» [РЯ Шмелев 2019: 195]; «Понаблюдайте, кто из участников диалога о прочитанной книге обнаруживает умение вести беседу, проявляет уважение к мнению товарища, какова роль вводных слов в этом. Продолжите этот диалог» [РЯ Пичугов 2021: 213]. Своевременны и такие задания: найти примеры, где вводные слова становятся «словами-сорняками», употребляются неоправданно [РЯ Бархударов 2020: 209]; выяснить, какими вводными конструкциями и частичками засорена речь почтмейстера из поэмы «Мертвые души». «Если бы это был наш современник, какие слова-паразиты он употреблял бы?» [РЯ Шмелев 2019: 270].

Несомненно, при формировании коммуникативной компетенции нужно опираться не только на функции вводных слов, но и на коммуникативно-стилистическую их дифференциацию. К сожалению, единичны упражнения, формирующие навык употребления вводных слов в разных речевых ситуациях. Актуальны были бы, например, задания такого рода: распределить вводные слова по преимущественному их использованию в 5-ти функцио-

нальных стилях; употребить как можно больше вводных слов в портретном очерке, отзыве о фильме, докладе на исследовательскую тему, рекламном ролике, личном блоге и т. п. В современных учебниках появились такие термины, как «коммуникативное намерение (задача речи)», «речевая ситуация» (РЯ Разумовская); обозначаются коммуникативные умения: «общаться и взаимодействовать с другими людьми, понимать других, договариваться, сотрудничать», «развивать качества своей личности, оценивать свои и чужие слова и поступки» (РЯ Бунеев).

Вместе с тем в изложении рассматриваемой темы деятельностный подход проявляется недостаточно, хотя здесь он просто необходим. Желательно, чтобы авторы учебников и учителя акцентировали ценность вводных слов как вспомогательных единиц общения для достижения его эффективности, усилили функционально-речевой аспект практических заданий, а также больше разнообразили дидактические материалы текстами всех типов речи (а не только преимущественно художественными), с помощью которых будут усвоены как общие, так и ситуативные функции вводных слов.

Можно утверждать, что «изучение вспомогательных единиц общения как средства повышения его эффективности нужно считать актуальной теоретико-методологической проблемой лингвоэкологии» [Андреева 2021]. Коммуникативная компетентность молодежи во многом определяется степенью разнообразия и активности использования вводных слов и конструкций. Однако приходится констатировать, что обнаружено недостаточное развитие такого рода коммуникативных компетенций обучающихся. Представляется, что от текстоориентированного подхода к изучению вспомогательных единиц общения целесообразно продвигаться в сторону функционально-речевого. Более полное раскрытие **функционального потенциала** вводных слов, их **прагматической эффективности** может положительно сказываться на формировании **активной языковой личности**.

Библиографический список

1. Андреева С.В. Вспомогательные единицы общения как один из ведущих факторов эффективности / неэффективности коммуникации // Эффективность коммуникации: влияние сфер общения на факторы ее достижения: Монография / под ред. О.Б. Сиротининой. Саратов: ООО Издательский Центр «Наука», 2021. С. 7-21.
2. Андреева С.В. Речевые единицы русской речи: Система, зоны употребления, функции. М.: КомКнига, 2018. 192 с.
3. Андреева С.В. Типология конструктивно-синтаксических единиц в русской речи // Вопросы языкознания. 2004. №5. С. 32-45.
4. Андреева С.В. Устная русская речь: принципы выделения и классификации единиц дискурса // Язык и метод: Русский язык в лингвистических исследованиях XXI века: в 3 т. Т. 2: Лингвистический анализ на грани методологического срыва / под ред. Д. Шумска, К. Озга, Краков: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015. С. 313-326.
5. Баранов А.Н., Плунгян В.А., Рахилина Е. В. Путеводитель по дискурсивным словам русского языка. М.: Помовский и партнеры, 1993. 207 с.

6. Викторова Е.Ю. Вспомогательная система дискурса. Саратов: ООО Издательский Центр «Наука». 2015. 404 с.
7. Дискурсивные слова русского языка: контекстное варьирование и семантическое единство / Сост. К. Киселева, Д. Пайар. М.: Азбуковник, 2003. 207 с.
8. Дискурсивные слова русского языка: опыт контекстно-семантического описания / Под ред. К.Л. Киселевой и Д. Пайара. М.: Метатекст, 1998. 447 с.
9. РЯ Бабайцева – Русский язык. Теория. 5 – 9 классы: учебник / В.В. Бабайцева, Л.Д. Чеснокова. 11-е изд., стер. М.: Просвещение, 2022. 318 с.
10. РЯ Бархударов – Русский язык. 8 кл.: учеб. для общеобразоват. организаций / [С.Г. Бархударов и др.] 2-е изд. М.: Просвещение, 2020. 271 с.
11. РЯ Бунеев – Русский язык. 8 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, И.В. Текучева, Н.А. Исаева; под науч. ред. А.А. Леонтьева. Изд. 3-е, перераб. М.: Баласс, 2015. 320 с.
12. РЯ Греков – Русский язык. 10 – 11 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / В.Ф. Греков, С.Е. Крючков, Л.А. Чешко. 2-е изд. М.: Просвещение, 2017. 368 с.
13. РЯ Пичугов – Русский язык. Практика. 8 кл.: учеб. для общеобразоват. организаций / Ю.С. Пичугов, А.П. Еремеева, А.Ю. Купалова; под ред. Ю.С. Пичугова. 8-е изд., стереотип. М.: Просвещение, 2021. 305 с.
14. РЯ Разумовская – Русский язык. 8 кл.: учебник / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос, В.В. Львов; под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. 6-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2019. 270 с.
15. Современный русский язык: Теория. Анализ языковых единиц: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2-х ч. Ч.2: Морфология. Синтаксис / В.В. Бабайцева, Н.А. Николина, Л.Д. Чеснокова и др.; Под ред. Е.И. Дибровой. М.: Издательский центр «Академия», 2014. 704 с.

УДК 372.881.1

«ДИАЛЕКТНЫЙ СЛОВАРЬ НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ» КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

О.В. Никифорова

Арзамасский филиал ННГУ, Арзамас, Россия

Аннотация: В статье рассматриваются возможности использования материалов «Диалектного словаря Нижегородской области» в вузе на занятиях по дисциплине «Говоры Нижегородского края», а также для организации исследовательской деятельности обучающихся по проблемам региональной лингвистики. Утверждается, что региональный словарь всесторонне представляет диалектную лексику как артефакт национальной культуры и служит дидактическим и воспитательным ресурсом при изучении русских народных говоров. Обосновывается целесообразность использования «Диалектного словаря Нижегородской области» в практике преподавания гуманитарных дисциплин.