

Татьяна Бернюкевич

Особенности буддийского образования и его роль в трансляции буддийской культуры

Образование всегда принадлежит определенному типу культуры и транслирует его. Очевидно, что прежде, чем анализировать буддийское образование, надо понять, что представляют собой ценности буддийской культуры и тип буддийской личности, которые должны транслироваться и воспроизводиться с помощью этого образования. Только имея ориентацию в этом вопросе, можно поставить и следующие: какова сама система буддийского образования в социокультурном контексте? Чем объясняется ее устойчивость? Какова связь с конфессиональными задачами? Можно ли фиксировать ее динамику?

В самом общем виде в образовании работают *«идентификационные механизмы»* в отношении человека, социума и культуры. Для христианской антропологии, к примеру, образование воспроизводит догматический код создания образа «по подобию». Здесь Бог выступает как предельный идеал, высшая истина, сущность бытия, в том числе и в обучении¹.

Буддийская культура базируется на соотнесенности с особой личностью, Буддой. Однако же в отличие от христианской Божественной личности Будда – это не только идеал бесконечного самосовершенствования, но и сверхзадача настоящей жизни, причем вся сотериология буддизма направлена на воспитание чувства достижимости этой цели и стремления к ней. Реконструируя буддийскую картину мира, известные российские буддологи В.И.Рудой и Е.П.Островская обращаются к постканоническому

наследию, изучение которого включалось в образец буддийской образованности в Индии IV–IX вв. Таким значимым сочинением для определения категорий буддийской культуры является трактат Васубандху «Энциклопедия Абхидхармы» (IV–V вв.). Картина мира и ценностные ориентиры рассматриваются в «Буддийском универсуме» как «система пяти категорий – “живые существа”, “деятельность”, “три мира”, “великая кальпа”, “Благородная личность”»². Категория «живые существа» раскрывает «буддийские представления о человеческой природе и месте человека в буддийской картине мира»; категория «деятельность» – «ценностные ориентиры сознания в области добра и зла, благого и неблагого» и указывает на «уникальную в космологическом отношении функцию человека»; «три мира» («вертикальная пространственная организация мироздания») и «великая кальпа» («временный полный космический цикл») представляют «хронотоп буддийской культуры, опосредованный деятельностью живых существ»; «Благородная личность» – это категория, определяющая «цели буддийской религиозной жизни на примере религиозной персонологии»³.

Распространение буддийской культуры, становление буддийской картины мира тесным образом было связано с деятельностью ученого монашества. Монашество – «учителя и наставники в Дхарме (буддийском вероучении)» – выступало «социальным посредником между письменной высокорефлексивной религиозно-философской традицией и бесписьменными формами буддийской культуры»⁴. Традиционность буддийских духовных ценностей в культуре средневекового Тибета фиксируется в методах образования. На это обращает внимание Е.А.Островская, работая с письменным наследием ученого ламы Гунтана Данби Донме (1762–1823) «Обучение методу исследования текстов сутр и тантр. Напутствие тому, кто отправляется к драгоценному материкам». В этом труде обобщен опыт передачи буддийской культурной традиции в монастырских университетах Тибета.

Это произведение относится к жанру дидактической литературы «лам иг», которая была адресована молодым монахам, уже решившим посвятить себя изучению буддизма, но еще окончательно не порвавшим с «ценностями светской, мирской жизни»⁵. Сочинение Гунтана Данби Донме воспроизводит дисциплинарную структуру традиционного философского образования, метод изу-

чения духовного наследия буддийской культуры⁶. Написанное на тибетском языке, оно было переведено в 1870 г. бурятским ламой Дылгыровым на монгольский язык и получило широкое распространение в Монголии и Бурятии.

В традиционном обществе, которое сложилось в Тибете в XIV–XV вв., крупные монастыри представляли определенные буддийские школы. По обычаю второй ребенок мужского пола из тибетской семьи должен был стать монахом. Существовал период, во время которого, вероятно, происходило изменение ценностных установок юноши или мальчика, пришедшего в монастырь. К двадцати одному году рядовой ученик завершал курс общего традиционного образования, и перед ним вставал вопрос о выборе между монашеской или мирской жизнью⁷. Если ученик принимал обеты монашества, то он мог либо остаться в монастыре, либо отправиться для более углубленного изучения буддийской письменной традиции в образовательные монастырские центры университетского уровня.

Именно смена ценностных ориентаций при вступлении в монастырь составляет скрытый нерв текста Гунтана Данби Донмы. Автор разделил данное сочинение на пять тематических блоков, обладающих определенным внутренним единством. Остановимся на анализе некоторых из них подробнее.

Текст открывается вводной формулой, характерной, по мнению Е.А.Островской, для всех жанров буддийской теоретической литературы: «Гунтан посвящает свое сочинение по теории образования бодхисаттве Манчжушри – Будде знания. Бодхисаттва Манчжушри олицетворяет в буддийской иконографии школы Гелугпа аспект Будды, напрямую связанный с центральной ценностью этой традиции – Знанием. Знание трактуется как состояние всеведения, это – фундаментальная характеристика Благородной буддийской личности, реализовавшей идеал просветления. В традиции школы Гелугпа знание как состояние Будды есть цель, которая достигается благодаря прохождению в процессе монастырского обучения определенных, строго фиксированных стадий обретения мудрости»⁸.

Первый тематический блок, который выделяет исследовательница (фрагменты I–II), – это **доктринально-методологическое введение** к тексту. Так, в I-м фрагменте автор указывает на единство образов Победоносного Манчжушри, Цзонхавы, основателя буд-

дийской традиции Гелугпа, и Идама Ямантаки. Указывается, что «...реформа Цзонхавы, таким образом, освящалась в сознании носителей культурной традиции духовным авторитетом Манчжушири, что, в свою очередь, означало выдвижение на первый план задачи изучения Слова Будды (текстов канона)»⁹.

Второй смысловой блок (фрагменты III–XII) посвящен роли монашеской дисциплины как «сердцевины Учения»: излагаются основные условия, которым должна соответствовать личность того, кто пришел в буддийский монастырь школы Гелугпа. Вероятно, большое значения для передачи традиции имели нормативные критерии личности и отношений ученика-монаха и духовного наставника¹⁰.

Третий блок (фрагменты XIII–XXVIII) посвящен проблеме метода освоения Священных Текстов в процессе обучения, а именно метода слушания. Гунтан подчеркивает, что «спорадически возникающая мудрость» должна укрепляться путем сосредоточенного размышления и практики созерцания, соединение в процессе обучения этих компонентов называлось «практикой мудрости». Обретение состояния сосредоточенного и свободного от аффектов сознания являлось в системе образования, внедряемой школой Гелугпа, главной целью¹¹.

В этом блоке также указывается выбор, перед которым стоит ученик-монах (фрагмент XIX): **эгоцентрированная установка сознания** (аффекты) или путь к просветлению (добродетель), описывается «правильный метод мышления». Гунтан рассматривает диспут не как систему приемов, с помощью которых достигается победа в споре, а как процесс философского диалога развивающего способности «интеллектуального понимания». В третьем блоке перечисляется полный цикл дисциплин, утвержденных реформой Цзонхавы: философия и логика Мадхьямики, Виджнянавада (учение о сознании), трактат «Энциклопедия Абхидхармы» Васубандху, парамиты, дисциплина Винаи. Эти разделы «обеспечивают целостность буддийского мировоззрения и являются залогом его практической реализации адептом»¹². И в XXVI фрагменте указывается на важность «инструментальных ценностей»: памяти и конкретного знания.

Четвертый смысловой блок (фрагменты XXVIII–XXXII) посвящен введению ученика в смысл тантрических практик. В пятом блоке подводится краткий итог тех тем, которым в целом посвящено наставление¹³.

Е.А.Островская делает вывод о том, что «... традиционное буддийское образование в средневековом Тибете в трактовке Гунтана Данби Донме представляет собой форму преемственности буддийских культурных ценностей, в которой сочеталось использование письменного религиозно-идеологического наследия с традицией его устных школьных толкований»¹⁴.

Особая роль в буддийском образовании принадлежит диспуту. Среди работ, предшествующих в определенной мере современным исследованиям буддийского диспута, отмечают очерк Базара Барадийна «Буддийские монастыри» (1926) и труды А.И.Вострикова. Современный исследователь А.А.Базаров, подчеркивая роль диспута, пишет: «В Тибете диспут во многом определял не только структуру и своеобразие местного образования, но и служил определенным образом государственно-монастырскому строительству, являлся своеобразным инструментом формирования буддийского интеллектуала эпохи средневековья»¹⁵. Среди тех, кто внес наибольший вклад в развитие теории спора, называют Нагарджуну, Асангу, Дигнагу¹⁶.

В условиях Тибета философский диспут стал институтом «сохранения и развития буддийской мыслительной парадигмы» и одновременно важнейшим инструментом государственно-монастырского строительства¹⁷.

Если говорить о генезисе системы тибетских монастырей в целом, то он рассмотрен в работе Барадийна¹⁸, который выделил в истории тибетского буддизма три периода. В первом монастыри были исключительно отшельнического типа, предназначены для одиночной и групповой монашеской жизни¹⁹.

Второй период (1042–1409 гг.) начинается с деятельности знаменитого ученого монаха Атиши (982–1054). С ней связывают не только возникновение влиятельной школы Кадампа, но и формирование оснований тибето-буддийской школьной традиции. Время создания и развития тибетских школ и связанных с ними монастырей определено религиозной специализацией по отдельным направлениям буддийских практик и областей знания²⁰. Барадийн отмечает, что в Тибете между XI и XV вв. возникает семь главных школ: Нинмаба, Гадамба, Гарджуба (с подсекциями), Саджаба, Шижедба, Жананба и Гелукпа. Он пишет, что именно в этом периоде появились монастыри школьного типа. По мнению Барадийна,

к примеру, монастырь «шадда» был основан в XIII в. по образцу индийских монастырей-университетов сектой Саджаба, затем этот тип был заимствован сектами Жонанба и Гелукпа.

Третий период в истории центральноазиатского буддизма начинается, согласно Барадийну, с 1409 г. и связывается с реформой Цзонхавы. Сущность её исследователи видят в «стремлении универсализировать буддийскую религиозно-философскую систему, в основу которой Цзонхава заложил доктринальную идею о постепенном, ступенчатом пути человека к высшей цели буддиста – обретению Нирваны»²¹. Основным ядром единой иерархизированной монастырской структуры становятся создаваемые после реформы Цзонхавы крупные тибетские монастыри-университеты, по существу они становятся стержнем тибетской буддийской культуры. Описывая современное ему состояние буддизма в Тибете, исследователь отмечает, что в «настоящее время» только Гелукпа имеет оба типа монастырей²².

Как известно, официальной датой начала активного распространения буддизма среди бурят считается 1712 г., когда к ним прибыли 150 тибетских лам, хотя, вероятно, буряты намного раньше познакомились с этой религией через Монголию, ставшую в XVII в. буддийской страной. Описывая бурятские буддийские монастыри начала XX в., Барадийн отмечает, что все 37 относятся к типу монастырей-школ «шадда», больше половины их имеют школы «цаннит». Первая такая была открыта в Цугольском дацане в 1845 г.²³. Бурятский буддизм развивался в русле тибетской традиции гелуг (гелукпа), которая к моменту его прихода в Бурятию уже доминировала в Тибете и Монголии. Как уже говорилось, в этой традиции монастырскому образованию уделялось исключительное внимание, особенно в области философии, поддерживались высокие образовательные стандарты.

Что касается установления этих стандартов в бурятских монастырях, то, к примеру, С.П.Нестеркин считает, что официально они оформились в начале XIX в. Так, в «Уложении 1823 г. 11 хоринских родов» говорится, что ламы и хуараки «не должны обучаться учению Будды в улусах, а должны жить в дацане на свои средства, ламы со званиями и комплектные должны обучать их под своим наблюдением без всякой mzды и не заставляя работать на себя»²⁴. Дальнейшее отражение развитие стандартов буддийского

образования получило в «Хоринском Положении 1851 г.», в его пятой главе определяется содержание образования, объем и последовательность изучения дисциплин.

На первой ступени – мэжиба – новичка обучали чтению и письму на тибетском и монгольском языках, он заучивал наизусть тексты, которые читались на ежедневных хуралах (они собраны в сборник под названием «Рабсал» («Очень ясное»)), и тексты ритуалов, посвященные десяти основным хранителям буддийского учения (сахюсанам). Изучению тибетского языка придавалось огромное значение, поскольку хотя буддийские каноны Ганжур и Данжур и были уже переведены на монгольский, но философская, в особенности образовательная, и ритуальная литература в основном была на тибетском языке. Хуралы за небольшим исключением проводились также на тибетском²⁵. В процессе обучения хувараки вначале заучивали тексты наизусть, затем слушали разъяснения учителя, при этом читая комментарии и участвуя в диспутах. Тем самым они добивались полного понимания материала и затем, уже в процессе собственной религиозной практики, закрепляли ранее теоретически изученное. Считалось, что наиболее пригодный период жизни для запоминания большого объема материала – детство и отрочество, поэтому бурятские хувараки заучивали тексты следующим образом: вначале ритуальные (рапсалы и сахюсаны), а потом философские. В итоге ламы могли проводить многочасовые хуралы, помня текст ритуальных книг наизусть, и днями диспутировать на философские темы, цитируя на память выдержки из объемистых философских трактатов²⁶.

На второй ступени – шоксаба – учащиеся должны были научиться переводить с тибетского языка на монгольский работы Цзонхавы, посвященные правилам осуществления духовной практики, – «большой» и «малый» «Ламримы» («Ступени пути [к просветлению]»); изучать практику «преобразования мышления» (ложон), которая является одной из основных практик кадам и соответственно гелуг²⁷, где главной задачей «преобразования мышления» является последовательное развитие бодхисаттвовской мысли (бодхичитты); правила принятия и сохранения обетов, содержащихся в Винае (более подробно виная изучалась на последнем курсе цаннита). На данном этапе образования давались основы «Ламрима», детальное изучение текста осуществлялось в течение многих лет, в том числе и на специальных факультетах.

На третьей ступени (марамба) изучалась медицина, на четвертой ступени (чжигремба) – астрология.

Пятой ступенью был цаннит (философия); как известно, здесь изучались логика (прамана; цадма), парамита (парчин), мадхьямика (ума), абхидхарма (онбо) и виная (дулва). Что касается методов образования цаннит-дацана, то попытка их описания представлена Барадийном. Он называет основным методом обучения в цаннит-дацанах «мнемоническо-диалектический». Все основные учебники парчин и ума обязательно должны быть заучены наизусть. Важнейшие места «толковательных учебников» также заучивались. Повседневное школьное обучение происходило путем диспутов. Письменных работ, объяснений и др. привычных форм занятий не было, исключение составляли уличные или домашние чтения и занятия с учителями. Барадийн пишет, что диалектический метод, используемый в цаннит-дацане, несколько отличается от сократического метода вольных бесед-диалогов, поскольку диспуты и беседы происходят в цаннит-дацанах по «строгим формулам диалектики». Диалектические приемы ведения диспутов были впервые изложены знаменитым саджабинским ламой Чаба Чойжи Сэнге (1109–1169). Этот учебник, по мнению Барадийна, служил «основным аппаратом преподавания» на всех цаннитских факультетах Тибета, Монголии и Бурятии²⁸.

Диспуты содержали и символические действия, связанные с олицетворением состояния «просветления»: 1) «таска» – всеобщий выкрик слова «дис», конечного слога дарни, божества мудрости Манджушри; 2) «курсум гор» – победный торжествующий выкрик; 3) «талдеп» – хлопанье в ладоши. «Таска – символизация спасения живых существ от мира Сансары, курсум гор, размахивание шапкой или четками над головой диспутанта при особом торжествующем выкрике этого слова означает очищение диспутанта от тьмы неведения; талдеп, удар в ладоши, – развитие знаний и т. д.»²⁹.

На шестой ступени (агримба) происходило изучение четырех классов тантр. Учащимся, которые успешно проходили вышеуказанные дисциплины в своем монастыре, разрешалось продолжать образование «в дацанах, достигших высокой учености»³⁰.

Как уже отмечалось, до середины XIX в. в бурятских дацанах не было возможности получить систематическое философское и тантрийское образование, для этой цели необходимо было ехать в Тибет

и Монголию. Впоследствии в Бурятии собственные философские школы следовали программе Гоманского философского факультета, распространенной в Монголии. Цонгольский дацан ориентировался на программу тибетского монастыря Сэра. Известно, что обе они одинаковы по набору дисциплин и различаются тем, что опираются на разный круг оригинальной тибетской учебной литературы, по которой изучаются индийские первоисточники. Наибольшую известность в Бурятии имели школы цаннита Цугольского (с 1850 г.), Гусинозерского, Агинского (с 1861 г.) и Аннинского (с 1858 г.) монастырей. Более половины бурятских монастырей в начале XX в. имели свои философские факультеты. Однако многие местные ламы по-прежнему продолжали ездить в Монголию и Тибет для совершенствования философского образования³¹.

Подчеркивая значение современных буддийских монастырей, Барадийн приходит к выводу, что «...школьная организация и предметы изучения в монастырях-университетах могут показаться устаревшими и не жизненными, но все же представляют не только простой исторический этнографический интерес, но во многих случаях могут представлять теоретический интерес для общечеловеческой науки и философии»³².

Оригинальной является позиция буддийского духовенства в отношении распространения «государственного» образования среди бурят в конце XIX – начале XX в. Так, Хамбо-лама Восточной Сибири Ирелтуев считал, что необходимо создавать одноклассные школы Министерства народного просвещения при дацанах и в первую очередь учить русскому языку самих лам. Среди его аргументов было то, что дацаны являлись единственными оседлыми пунктами в бурятских кочевьях, поэтому отпадала бы необходимость расходов на строительство зданий для новых школ и интернатов, на содержание медперсонала (в каждом дацане есть ламы-лекари). Но самым главным, по его мнению, было то, что народ, который привык воспитывать своих детей под руководством лам, относился бы с большим доверием и к русской школе³³.

Если говорить о современном состоянии буддийского образования в «традиционно буддийских» регионах, то, к примеру, сегодня образовательная система Агинского дацана построена следующим образом: хуварак (послушник) должен иметь среднее образование и пройти испытательный срок, который длит-

ся один год. В течение этого года он живет в дацане, выполняет различные работы, заучивает буддийские молитвы. После этого хувараки поступают на первый курс Агинской буддийской академии, где программа обучения рассчитана на 5 лет. Защитив диплом, учащиеся получают степень бакалавра буддийских наук и при желании могут продолжить обучение в монастырях Индии и Монголии. После окончания академии выпускники служат несколько лет при дацане внештатными ламами, специализируясь в астрологии, медицине, буддийской живописи, переводческой деятельности и, как говорят сами ламы, «сообразуя свой выбор с мнением Учителя». После нескольких лет практической работы лама имеет право подать заявление о принятии его в штат, что происходит путем голосования на хурале³⁴.

Дацанская система образования в настоящее время активно развивается. При этом часть духовенства выступает за интеграцию буддийского и светского образования в духе современных требований времени. Другие, сторонники консервативного направления, считают, что «важнее сохранять буддийское образование в традиционном виде, не растрачивая драгоценное время на светские науки (“засоряющие ум”), учитывая, что жизнь человеческая коротка. Экспансия западной цивилизации с ее прагматичным, материалистическим пониманием бытия не может не оказывать влияния на духовный мир буддизма»³⁵.

Если говорить о структуре учебной программы Агинского дацана, то год делится на две части: учебную и неучебную. Ежедневные занятия проводятся 2 раза: утром и вечером продолжительностью 2–3 часа с небольшими минутными перерывами. Они проходят под наблюдением «чойра гэбкюя» – факультетского инспектора, начинаются и заканчиваются чтением и заучиванием текстов. Как и прежде, важное место занимают диспуты, сопровождающиеся условными телодвижениями, жестами и выкриками, выражающими разные религиозные идеи³⁶. После вечерних занятий хувараки читают и заучивают книги, занимаются по практике ритуалов³⁷. Ответственными этапами монастырского образования являются выпускные экзамены молодых ученых («гэбши дамчжа») и состязательные диспуты («зинда туг»). По-прежнему центральной фигурой в традиционном монастырском образовании является лама-учитель, которого «ученику необходимо найти уже в стенах своего учебного заведения, поскольку можно было находиться в монастыре годами, так и не став учеником»³⁸.

В Буддийской традиционной сангхе России существует два религиозных образовательных учреждения – это Агинская буддийская академия и Буддийский институт «Дашичойнхорлин» при Иволгинском дацане. Особенностью первой является то, что в 2001 г. на её базе (тогда Агинский бурятский буддийский институт) было открыто Представительство дистанционного образования Современной гуманитарной академии с целью интеграции современного светского образования с буддийскими образовательными традициями. Для «синтеза европейской и восточной медицины» в 2003 г. на базе Агинской буддийской академии также был открыт филиал Читинского государственного медицинского колледжа, который, по словам ректора АБА Чимитдоржиева В.Л. (Бабу-ламы), «стал первым уровнем на пути изучения тибетской медицины» студентами АБА. Он пишет: «Назрела необходимость диалога современной западноевропейской и восточной медицины, как в теоретическом, так и в практическом аспектах. <...> Кроме того, настоящая система образования призвана помочь студентам-буддистам адаптироваться и социализироваться в мире, требующем новых компетенций, открыть для себя более высокие познавательные горизонты»³⁹.

Таким образом, можно выделить следующие особенности буддийского образования. Оно восходит к индо-тибетской традиции, в которой буддийские монастыри играли важнейшую роль, будучи центрами образованности и распространения культуры, в данном типе образования сочеталось использование письменного религиозно-идеологического наследия с традицией его устных школьных толкований. Система университетов-монастырей в Бурятии реализовывала преемственность данной традиции.

Буддийское образование всегда имело закрытый конфессиональный характер. Его содержание и структура включали в себя следующее: наличие определенной программы образования, иерархическую структуру изучаемой литературы, иерархию ученых степеней, методику обучения, преемственность учителей и т. п. Система буддийского философского образования Внутренней Азии не располагала собственной специальной литературой и почти целиком базировалась на переводах сочинений индийских мыслителей.

Значительное место в буддийском образовании занимал институт диспута, который был особым базовым элементом, логически рационализирующим структуру монастырского университета.

Целью буддийского образования являлось и является воспроизводство буддийского типа личности, ориентированной на достижение состояния всеведения, соответствующего Благородной буддийской личности, реализующей идеал просветления, достигаемого благодаря прохождению в процессе монастырского обучения определенных, строго фиксированных стадий обретения мудрости.

Традиционные черты религиозного буддийского образования сохраняются и в настоящее время при реализации определенных проектов, направленных на интеграцию религиозного и светского образования.

Примечания

- ¹ *Занесоцкий А.С.* Образование: философия, культурология, политика. М., 2002. С. 188.
- ² Категории буддийской культуры / Ред.-сост. Е.П.Островская. СПб., 2000. С. 13.
- ³ Там же. С. 13.
- ⁴ Там же. С. 11.
- ⁵ Там же.
- ⁶ Там же.
- ⁷ Там же. С. 198.
- ⁸ Там же. С. 200.
- ⁹ Там же. С. 201.
- ¹⁰ Там же. С. 202–203.
- ¹¹ Там же.
- ¹² Там же. С. 205–206.
- ¹³ Там же. С. 206–207.
- ¹⁴ Там же. С. 209.
- ¹⁵ *Базаров А.А.* Институт философского диспута в тибетском буддизме. СПб., 1998. С. 3.
- ¹⁶ Цит. по: *Базаров А.А.* Указ. соч. С. 31.
- ¹⁷ Там же. С. 34.
- ¹⁸ *Барадийн Б.Б.* Буддийские монастыри // *Orient.* Альманах. Вып. 1. СПб., 1992.
- ¹⁹ Там же. С. 68.
- ²⁰ *Базаров А.А.* Институт философского диспута в тибетском буддизме... С. 35.
- ²¹ Там же. С. 36.
- ²² *Барадийн Б.Б.* Буддийские монастыри... С. 71.
- ²³ Там же. С. 80.
- ²⁴ *Нестеркин С.П.* Буддийское образование в монастырях Забайкалья // *Буряты.* [Сведения по этнической истории и культуре бурят]. Сер. «Народы и культуры» / Отв. ред. Л.Л.Абаева, Н.Л.Жуковская. М., 2004. С. 108.

- 25 *Нестеркин С.П.* Буддийское образование в монастырях Забайкалья. С. 108.
- 26 Там же.
- 27 Там же. С. 110.
- 28 *Барадийн Б.Б.* Буддийские монастыри... С. 80.
- 29 Там же. С. 104.
- 30 Там же. С. 121.
- 31 Там же.
- 32 *Барадийн Б.Б.* Буддийские монастыри... С. 104.
- 33 *Константинова Т.А.* К становлению национальной школы в Забайкалье // Мир буддийской культуры: Материалы докл. междунар. симпоз., 10–14 сент. 2001 г. Агинское–Чита–Улан-Удэ, 2001. С. 164.
- 34 *Тудупов Цыдыт-лама.* Агинский дацан сегодня // Мир буддийской культуры: духовное наследие и современность: Материалы докл. междунар. симпоз. Чита–Агинское–Улан-Удэ, 7–8 сент. 2006 г. Улан-Удэ, 2006. С. 108.
- 35 Там же.
- 36 *Жапов Амгалан-лама.* Институт послушников и наставников // Мир буддийской культуры. Улан-Удэ, 2006. С. 112.
- 37 *Дондоков Баир-лама.* Внеучебная деятельность хувараков Агинского дацана // Мир буддийской культуры. Улан-Удэ, 2006. С. 115.
- 38 *Жапов Амгалан-лама.* Институт послушников и наставников... С. 112.
- 39 *Бабу-лама (Чимитдоржиев В.Л.).* Проблемы интеграции светского и духовного образования // Мир буддийской культуры. Улан-Удэ, 2006. С. 120–121.