

Айназ Мухаметзянов

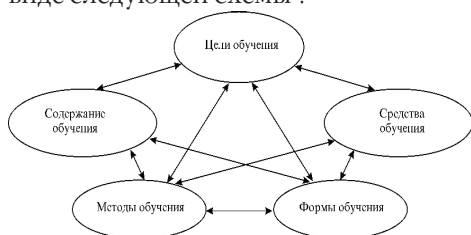
ОСОБЕННОСТИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ КАДИМИСТСКОГО МЕДРЕСЕ

Под кадимизмом (от араб. *кадим* — старый) или кадимистским направлением принято понимать консервативное движение в татарском мусульманском обществе кон. XIX— нач. XX вв., которое опиралось на традиционное наследие мусульманского образования в Волго-Уральском регионе. Оформление этого движения происходило на фоне проявления реформаторских тенденций в татарской общественной мысли, обусловленных все большим воздействием современной западной цивилизации на традиционные институты и ценности мусульманских народов Российской империи. В связи с этим кадимистов нельзя ассоциировать исключительно с традиционными силами общества. Оно было столь же связано с модернизацией, породившей его главного антипода — джадидизм. Сторонники кадимизма защищали традиционные устои жизни и подходы к изучению ислама, вели активную борьбу против религиозного реформаторства, джадидизма, при этом придерживались схоластической системы в области образования и воспитания. Тем не менее благодаря кадимистам наследие традиционной татаро-мусульманской культуры стремилось сохранить и отстоять ряд принципиально важных элементов, необходимых для самоидентификации тюркского мусульманского населения европейской части России.

Известными представителями кадимистского движения были И. Динмухамметов (Ишми ишан), Ш. Мухамматов, Г. Мухутдинов. С нашей точки зрения особого внимания заслуживает дидактическая составляющая присущей им педагогической системы.

Для того чтобы изучить педагогическую парадигму кадимистской системы преподавания, необходимо подвергнуть рассмотрению особенности и принципы, механизм педагогически организованного взаимодействия между образовывающим (учителем, воспитателем, наставником) и образовываемым (учеником, воспитанником, питомцем) в ходе достижения целей образования. Это не представляется возможным без осуществления анализа дидактической подсистемы кадимистского медресе, моделирующей и раскрывающей картину взаимодействий между основными блоками учебно-воспитательного про-

цесса. Эта подсистема включает в себя следующие взаимосвязанные между собой элементы – формы, средства и методы обучения в их взаимосвязи с содержанием и целями (не путать с целями системы образования), которые более обширны, чем цели обучения и воспитания. Цели обучения находится в иерархическом подчинении целям образовательной системы. Наглядно ее можно представить в виде следующей схемы¹.



Из схемы видно, что все эти блоки не только связаны между собой, но и взаимообусловлены. Например, одной из целей обучения в религиозном учебном заведении является привитие ораторских навыков и навыков публичной полемики, столь необходимых как в общении с паствой, так и в деятельности по привлечению новых адептов. Следовательно, методы, содержание и формы обучения должны в своем единстве соответствовать этой цели. В качестве примера можно привести так называемые муназара – диспуты, являвшиеся отдельной формой организации учебного процесса. В единстве с эвристическим методом обучения диспуты позволяли учащимся овладеть специфическим содержанием обучения. Что касается средств обучения, то данная форма предполагала использование в процессе дискуссии конспектов и изучаемой книги.

Схема также иллюстрирует, что существенные изменения в одном из блоков приводят к необходимым изменениям и реагированию других блоков дидактической целостной системы. Картину подобной реакции

всей системы можно проиллюстрировать на примере опыта внедрения и применения печатных книг. В первую очередь на эти изменения должен был среагировать блок «метод обучения», а именно меняется репродуктивный метод, содержащий в себе процесс переписывания книг по памяти, позволяющий не только осуществлять самоконтроль процесс запоминания, но и подключать моторику пальцев для лучшего запоминания усваиваемого материала. При переходе на печатные книги из процесса обучения выключается один из каналов усвоения информации – моторика, меняется и форма обучения, а именно формы самостоятельной работы шакирда.

Рассмотрим подробнее методы и формы обучения, определяющие сущность старого метода. В дидактической теории существует многообразие подходов к определению методов и форм обучения. Количество различных классификаций настолько велико, что границы понимания методов и форм размываются, сливаются и даже пересекаются. Собственно, и единого понимания самой категории «метод» тоже нет. Вполне осознавая, что конфигурирующее представление необходимо приведет к упрощению и сужению этого многообразия, и что при этом неизбежны потери – возможно, существенные и болезненные, дадим следующие определения.

В данном исследовании под формой обучения мы будем понимать формы организации учебного процесса², т.е. действия или взаимодействие учителя и учащихся, регулируемое определенным, заранее установленным порядком и режимом. Среди таковых, например, выделяют такие как: собеседование, лекция, семинар, консультация, диспут, самостоятельная работа.

Под методами обучения будем понимать систему приемов и соответствующих им правил педагогической

деятельности и учения (как процессов), способы взаимодействия ученика с учителем для эффективного достижения целей обучения. Методы обучения – это, с одной стороны, методы преподавания, а с другой – методы учения, т.е. самоуправления личности ученика в различных видах деятельности и общения.

В системе общедидактических методов обучения можно выделить две группы: репродуктивные (информационно-рецептивный³ и собственно репродуктивный⁴) и продуктивные (проблемное изложение, эвристический, исследовательский). Каждый из методов предусматривает особый вид обучающей деятельности учителя и познавательной деятельности учащихся, а также ведет к специфическому результату – усвоению соответствующего ему вида содержания.

Методы обучения имеют различные формы их воплощения и средства реализации. Так, методы информационно-рецептивный и проблемного изложения могут быть осуществлены посредством устного слова, чтения учебника, с помощью изобразительных средств, предъявления алгоритмов; репродуктивный предполагает повторение учащимися предварительно показываемых учителем способов деятельности (на вербальном и образном материале, практическими действиями с предметами и знаковой системой). Информационно-рецептивный и репродуктивный методы, как правило, применяются во взаимосвязи, но первый всегда предшествует второму. Эвристический и исследовательский методы включают конструирование, проектирование, планирование и проведение эксперимента, решение поисковых задач. Названные методы являются общими для обучения в любых дидактических системах, но в каждой из них они приобретают свою специфическую

форму. Особенности применения методов в конкретной системе обусловлено формой организации учебного процесса, содержанием дисциплин, целями, стоящими в изучении отдельных предметов

В чем же заключалась специфика методов и форм обучения и воспитания старометодного медресе? Среди факторов, придающих специфичность применения в кадимистском медресе информационно-рецептивному и репродуктивному методам – индивидуальный характер обучения, ориентация на самостоятельное освоение материала, необходимость запоминания большого количества источникового материала. Целью в изучении догматических дисциплин являлось твердое фундаментальное усвоение материала, а не получение наибольшего объема информации в кратчайшие сроки. Учащиеся должны были не только усвоить предлагаемую им информацию, но и усвоить ее структуру, методы ее нахождения и методы применения.

Поэтому неудивительно то, что в связке этих двух методов огромная роль отводилась репродуктивному аспекту. В качестве иллюстрации такого подхода можно привести цитату из Аль-Гарнати:

«И сказал мне один из них (учеников аль-Гарнати. – Д.М.): «Хочу переписывать и учиться по книге» (а он уже хорошо говорил по-арабски). Я ответил ему: «Старайся запомнить и понять и не говори о книгах без иснада⁵, и ты постигнешь, если поступишь так». А он сказал: «Разве ты не говорил: “Сказал пророк, да благословит его Аллах и да сохранит: закрепляйте знания письменами?”». Я ему ответил: «В книге нет знания, в ней только письмена, ведущие к знанию, – когда их запоминают, тогда они становятся знанием, ибо знание – свойство ученого», – и произнес ему мои стихи:

***Знание в сердце не то, что в книгах,
И не обольщайся игрой и забавами.***

И произнес ему еще мои стихи:

***Запишешь знание и положишь в
ларец,***

***Но не запомнишь – не добьешься
никакого успеха.***

***Только тот добьется успеха,
кто заполнит его,***

Уразумеет и оградит от ошибок.

«А когда запомнишь, то запиши по памяти, и тогда это будет знание, закреплённое тобой письмом. А если спишешь с книги, то это будет переписанной рукописью, а совсем не будет знанием. Знай это»⁶.

Ориентированность на репродуктивность проявляется не только в запоминании объема информации, но и в том, что старшим шакирдам вменялось объяснение усвоенного материала младшим шакирдам в процессе взаимного обучения

Еще одним методом, который широко применялся в кадимистском медресе – эвристический метод⁷. Этот метод обеспечивает самостоятельность движения к знаниям, а также получение прочных, оперативных знаний и умений, но вместе с тем она требует больших усилий и много времени для получения этих результатов. Наиболее ярко этот метод проявлялся в диспутах – муназарах. На это обращает внимание и Коблов «Уроки в мусульманских школах, если перевести на язык научной дидактики и методики способы преподавания в них, ведутся обыкновенно по двум методам: катехизическому и эвристическому»⁸.

Перейдем к формам организации учебного процесса. Одной из стержневых определяющих характеристик дидактической системы кадимистского медресе является принцип взаимного обучения. При взаимном обучении учеников разделяют на множество маленьких групп, и для каждого из них назначается хальфа

(заместитель) – помощник учителя, который и передает своему классу все необходимые знания, предварительно приобретенные им у учителя. В роли хальфа для шакирдов нижних ступеней, как правило, выступают шакирды высшей ступени. Такая форма и метод обучения открывает большие возможности перед учителем обучать весьма большое число учеников одновременно, в одной и той же учебной комнате, при помощи одного учителя. Поэтому принцип взаимного обучения наиболее эффективен для тех школ, в которых один учитель обучает большое число учеников различного возраста. Вполне логично, что применение этого принципа предполагает более свободы и гибкости, чем при классно-урочной системе, что и можно было наблюдать. В данной форме обучения сочетаются такие формы, как консультация, индивидуальная беседа. Роль «дамуллы» заключалась в том, чтобы контролировать процесс, инструктировать хальфа, мотивировать к учебе. При такой «учебной вертикали» старшие ученики эффективно учатся сами именно потому, что используют свои еще слабые книжные знания по их прямому назначению – объясняя младшим то, что тем бывает трудно понять. Такой метод не является исключительным изобретением мусульманских традиционных медресе, еще Сократ обучал студентов в малых группах, втягивая их в диалог своим известным «искусством дискуссии». Еще в первом веке Квентилиан утверждал, что студенты могут получать преимущества от обучения друг друга. Римский философ Сенека защищал кооперативное обучение, сказав: «Когда ты преподаешь, ты учишься дважды»⁹.

Еще один принцип, на котором зиждется дидактическая система кадимистского медресе – принцип индивидуального обучения. Пос-

кольку главной целью в изучении религиозных дисциплин являлось обязательное овладение всей полнотой догматического материала, то такой надежности можно было добиться только при предоставлении возможности шакирду развиваться в своем темпе и ритме, исходя из особенностей его природы. Некоторые могли погружаться в работу так, что им не нужно никакого общения. А те, кому оно необходимо, могли работать в группах, технология это предусматривает. Кроме того, ученики часто выступали в роли учителя, которому физически невозможно спросить каждого¹⁰.

Технология существенно отличается от классно-урочной схемы, существенно иная и роль учителя, который выступает не как информатор и ретранслятор, а как мотиватор. Индивидуальное обучение ориентировано на деятельность ученика, учитель нацелен не на рассказ детям некоего материала, а на создание образовательной среды и выступает в качестве консультанта и помощника, чтобы дети получали знания непосредственно, без переводчика. Учитывая же то, что все дети работают в разном темпе, причем возможно как опережение, так и отставание, и даже возможны случаи перехода на другой уровень независимо от года обучения. Возможность двигаться в своем темпе дает уверенность обучающемуся, стимулирует их активность и интерес к учебе.

По сравнению с классно-урочной системой, ориентирующейся на среднего ученика, технология индивидуального обучения ориентирована на всех: каждый получает свое. Но это не ограничивает возможности перейти с одного уровня сложности на другой. Индивидуальное обучение – хорошая платформа для реализации педагогики сотрудничества.

Индивидуализированное обучение

требует в корне иную систему управления процессом обучения, требует специфической организации учебного материала – ученику должно быть ясно и понятно – где и какие знания можно найти.

Действительно организация материалов в книгах изучаемых в кадимистской системе имели такую специфику. Один из способов организации, стиля изложения учебного материала именуется как катехизический, или вопросно-ответный. Катехизический метод практикуется в самом начале курса обучения в начальном училище-мектебе: учитель задает вопросы и отвечает на них. Ученики, повторяя за учителем, заучивают урок. В последующие уроки учитель задает вопросы приблизительно в той же форме, на каковые и получает от учеников заученные ответы. В катехизической форме составляются и элементарные учебники; такова, например, уже упомянутая книга «Иман Шарты»

В медресе структура изучаемых знаний имела ряд особенностей. Изучение всех этих наук велось по определенной схеме. Сначала изучался *матн* – то есть основной текст, конспективно-тезисного характера. Далее изучался *шарх* – разъяснение и толкование *матна*. Далее в случае необходимости происходило также ознакомление с комментариями *шарха* и *матна*, которые именовались *шарх-уш-шарх* или *хашия* (комментарии на полях). То есть *хашия* аналогична современной сноске. Как правило, комментарии сами по себе не составляли самостоятельной книги, они тесно связаны с *матном*. *Матн*, состоящий из каких-нибудь десяти страниц, может расширяться со всевозможными комментариями до многотомной книги. Комментирование могло осуществляться не по всему *матну*, а к каким-то отдельным разделам и главам.

Предполагалось, что в стенах медрес

ресе шакирды должны изучать, т. е. практически заучивать наизусть, основные сочинения с несколькими главными его комментариями, а остальные толкования осваивать самостоятельно. В библиотеках медресе были рукописные книги, переписанные, как правило, самими шакирдами. Нередко было составление сборников – *маджмуга*, в состав которых входили от двух и более сочинений, например, *матн*, несколько *шархов* или извлечений из них, а также различные *хашии*. Могли также включаться произведения по другим наукам¹¹. То есть, по сути, учебники состояли из собрания нескольких книг, но не отдельных, а параллельных или концентрических.

Коблов также обращает внимание на то, что в кадимистском медресе постепенно переходят от изложения более легкого к более трудному и сложному. «Нужно сказать, что концентрический способ изложения употребителен не только в учебных книгах, но и в книгах для чтения вообще. Нужно отдать дань справедливости, что подобный метод в мусульманских школах, выработанный самой жизнью, имеет много хороших сторон. Постоянное повторение пройденного, прохождение предмета, именно сначала в основах, а потом уже в подробностях, – единственное средство сколько-нибудь твердо запомнить уроки»¹².

Совершенно очевидно, что стандартный способ организации учебного материала, применимый ко множеству дисциплин, дает меньше временных затрат для изучения каждого последующего предмета. Зная алгоритм изучения одной книги, и основательно изучив его, очевидно, что изучение другой книги потребует меньшего времени, так как сам алгоритм (сценарий) уже усвоен. Время отдается на развитие самостоятельности ученика – по мере продвижения от одной книги к другой роль учителя уменьшается,

а самостоятельность ученика возрастает. При этом происходит системный переход от репродуктивной деятельности через продуктивную к редуцированной, когда «личное знание ученика формируется при его прямом творческом участии (а не под авторитарным воздействием тех, к кому сам учащийся обращается за содействием».

При изучении логики (мантыйк) учащиеся впервые знакомилась со структурой богословской литературы. Они ведут чисто репродуктивную деятельность, их продуктивная деятельность низка, главной целью является усвоение готовых схем, обогащения языка богословской и общей арабской терминологией. При этом преподавателю очень важно показать учащимся существующие связи между теоретическим материалом внутри книг. Далее при изучении непосредственно религиозных дисциплин учащиеся уже знают, как в процессе обучения использовать данный метод изложения текстов, процесс восприятия нового материала происходит эффективнее. На определенном этапе освоения метода структурирования учащиеся смогут применять его автоматически, без усилий, продуктивная и редуцированная деятельность учащихся полностью вытесняет репродуктивную.

В педагогической литературе¹³ указывается, что за счет согласованности концептов и сценария повышаются:

- уровень включенности учащихся в учебный процесс;
- уровень мотивации к познанию;
- общий уровень обученности учащихся;
- уровень системности и цельности знаний;
- экономится учебное время.

Исследования современных педагогов показывают, что данная технология (имеющая сходство с современной фреймовой технологией) хорошо

сочетается с моделями технологии концентрированного обучения.

Необходимо отметить еще одну дидактическую особенность старометодного медресе – высокая концентрация обучения, а именно только на одном предмете. Это позволяло решать ряд дидактических проблем: соответствие количества учебного времени объемам учебных знаний, которые необходимо усвоить учащимся, избегать фрагментации и дробности учебного курса, возможность использования индивидуального темпа, в том числе экстерната

В старометодном медресе для более осознанного усвоения отдельных дисциплин практиковались такая форма организация учебного процесса, как моназара, по сути представлявшие собой диспуты, иногда переходившие в лекции и обратно. При изучении логики (мантыйк) проводились философские состязания – с приглашением шакирдов соседних медресе. На этих состязаниях шакирды учились свободно высказывать мысли, доказывать свою точку зрения, убеждать других. Диспуты как учебный процесс позволяли педагогу также осуществлять контрольную функцию, выявлять наиболее способных.

Дидактические функции дискуссии связываются с двоякого рода задачами:

- задачи конкретно-содержательного плана;
- осознание детьми противоречий, трудностей, связанных с обсуждаемой проблемой;
- актуализация ранее полученных знаний;
- творческое переосмысление возможностей их применения, включение их в новый контекст и т.д.;
- задачи организации взаимодействия в группе (классе), подгруппах;
- распределение ролей в группах-командах;

- выполнение коллективной задачи;
- согласованность в обсуждении проблемы и выработка общего, группового подхода;

- соблюдение специально принятых правил и процедур совместной поисковой деятельности.

Педагогически важными являются результаты, получаемые «на пересечении» конкретно-содержательной деятельности и деятельности по взаимодействию в группе:

- переработка сведений, информации специально для убедительного изложения;
- представление своей точки зрения как позиции, ее аргументация;
- выбор и взвешивание подходов к решению проблемы;
- возможное применение подхода или точки зрения как результат осознанного выбора и т.д.

Ситуации познавательного спора, дискуссии, при их умелой организации, привлекают внимание обучающихся к разным точкам зрения по той или иной проблеме, побуждают к осмыслению различных подходов к аргументации. В то же время они могут быть созданы и при изучении обычных недискуссионных на первый взгляд вопросов, если учащимся предлагается высказать свои суждения о причинах того или иного явления, обосновать свою точку зрения на устоявшиеся представления. Обязательное условие дискуссии – наличие, по меньшей мере, двух противоположных мнений по обсуждаемому вопросу. Естественно, что в учебной дискуссии последнее слово оставалось за учителем. А.С.Макаренко считал, что учителю на диспуте надо уметь сказать так, чтобы воспитанники почувствовали в слове его волю, культуру, личность.

Диспут, или дискуссия, основан на давно открытой закономерности, состоящей в том, что знания, добытые в

ходе столкновения мнений, различных точек зрения, всегда отличаются высокой мерой обобщенности, стойкости и гибкости. Диспут как нельзя лучше соответствует возрастным особенностям подросткового возраста, формирующаяся личность которого характеризуется страстным поиском смысла жизни, стремлением не принимать ничего на веру, желанием сравнивать факты, чтобы уяснить истину.

Диспут дает возможность анализировать понятия и доводы, защищать свои взгляды, убеждать в них других людей. Для участия в диспуте мало высказать свою точку зрения, надо обнаружить сильные и слабые стороны противоположного суждения, подобрать доказательства, опровергающие ошибочность одной и подтверждающие достоверность другой точки зрения. Диспут учит мужеству отказаться от ложной точки зрения во имя истины.

«Нельзя не отметить также наблюдаемого иногда явления в мусульманских школах – это состязания, спорта в стихотворном искусстве, так называемого мушагара, который устраивают любители мудеррисы между учениками. Обычно мушагара происходит так: учитель пишет на клочке бумаги миср первую строчку стихотворения, как намек на известную мысль. Ученик должен понять эту мысль и закончить мисру двустилием или четверостишием. Такого рода состязание развивает в учениках находчивость, остроумие, а поэтому применение его в педагогических целях развития учеников нельзя не признать до некоторой степени полезным...

АННОТАЦИЯ

Автор статьи анализирует дидактические и педагогические особенности системы обучения в татарских кадимистских медресе на рубеже XIX-XX вв. В ходе изучения методов и форм обучения в кадимистском медресе выявляются параллели с достижениями современной педагогической науки, такими как эвристический метод обучения и методика индивидуального обучения. Автор рассматривает положительные и отрицательные стороны этой системы обучения, делая вывод, что методика не может быть плохой или хорошей сама по себе.

...Диспуты, хотя и были схоластическими, вырабатывали у шакирдов умение логически мыслить, аргументированно излагать свои мысли, т. е. требовали «полного напряжения умственных способностей». Мелочность же рассуждений схоластической философии «не могла не содействовать развитию силы критического анализа, а богатство всевозможных научно-философских понятий давало возможность более или менее свободно оперировать в области отвлеченной мысли»¹⁴.

Безусловно, методы обучения сами по себе не могут быть ни хороши, ни плохи, необходима их система. Никакое педагогическое средство не может быть всегда абсолютно полезным. Самое хорошее средство в некоторых случаях обязательно будет самым плохим. Методы обучения и воспитания, при помощи которых достигаются ожидаемые результаты, оставаясь принципиально одинаковыми, бесконечно варьируются в зависимости от множества обстоятельств и условий протекания процесса обучения. Педагогическое мастерство приходит только к тому учителю, который ищет и находит оптимальное соответствие методов закономерностям возрастного и индивидуального развития учащихся. Будучи очень гибкими и тонкими инструментами прикосновения к личности, методы обучения вместе с тем всегда обращены и к коллективу как педагогов, так и обучающихся, используются с учетом его динамики, зрелости, организованности.

AYNAZ MUKHAMETZYANOV
THE CHARACTERISTICS OF DIDACTIC SYSTEM
OF QADIMIST MADRASAH
SUMMARY

The author scrutinizes didactic and pedagogic characteristics of educational system of Tatar Qadimist madrasah in XIX-XX centuries. While examining methods and forms of training in Qadimist madrasah one may draw parallels with some achievements of modern pedagogic science, e.g. heuristic approach and method of individual training. The author analyzes positive and negative aspects of Qadimist didactic system and concludes that methodology per se can't be good or bad.

Ключевые слова: Ислам, кадимисты, джадидизм, медресе, дидактика, педагогика, методы и формы обучения.

Keywords: Islam, Qadimists, Jadidism, Madrasah, Didactics, Pedagogy, methods and forms of training.

Мухаметзянов Айназ Русланович (Казань, Россия) – журналист. E-mail: aynaz@list.ru

ПРИМЕЧАНИЕ:

- 1. Васильев С.И. Структурно-дидактический прогноз предстоящего реформирования процесса обучения математике // Педагогика как наука и как учебный предмет: тезисы докладов международной научно-практической конференции (26–28 сентября 2000 г.) <http://www.oim.ru/reader.asp?whichpage=60&mytip=1&word=&pagesize=15&Nomer=98>.**
- 2. Т.е. отделяем от неактуальных в данном контексте форм организации образования (очная, заочная, вечерняя, дистанционная).**
- 3. Сущность метода состоит в том, что учитель сообщает готовую информацию разными средствами, а учащиеся воспринимают и фиксируют в памяти эту информацию. Средства, используемые учителем, могут быть самыми разнообразными: устное слово (рассказ, лекция, объяснение), печатное слово (самостоятельное изучение материала по учебнику), наглядные средства, практический показ учителем выполнения какого-то упражнения (на уроке физкультуры) и т. п.**
- 4. Сущность метода в неоднократном воспроизведении усваиваемых знаний умений, и навыков.**
- 5. Иснад – основа, под которой подразумевается знание на память.**
- 6. Путешествие Абу Хамида ал-Гарнати в Восточную и Центральную Европу (1131–1153 гг.) / Публикация О.Г.Большакова, А.А.Монгайта. – М.: Главная редакция восточной литературы, 1971. – С.39.**
- 7. При этом методе способ поиска решения проблемы определяет учитель, но сами решения отдельных вопросов находят учащиеся.**
- 8. Коблов Я.Д. Конфессиональные школы казанских татар. – Казань, 1916. – С.42.**
- 9. Чошанов М. Малая группа в учебном процессе. О кооперативных методах обучения // Журнал «Директор школы». – №4. – 1999; Дэвид В.Джонсон, Роджер Т.Джонсон, Карл А.Смит. Кооперативное обучения возвращается в колледж // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению / сборник рефератов статей по дидактике высшей школы / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. – Минск, 2001. – С.87-107.**
- 10. «А теперь выбери себе темп и задачу в школе индивидуального обучения!» // Газета «Первое сентября», №69 от 2 октября 1999 г.**
- 11. Гараева Н. Рукописные коллекции Казани // Ислам в Среднем Поволжье: история и современность. Очерки. – Казань: Мастер Лайн, 2002. – С.419.**
- 12. Коблов Я.Д. Конфессиональные школы казанских татар. – Казань, 1916. – С.42.**
- 13. Колодочка Т.Н. Дидактические возможности фреймовой технологии // Школьные технологии. – 2003. – № 3.**
- 14. Коблов Я.Д. Конфессиональные школы казанских татар. – Казань, 1916. – С.43-44.**