

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КУРС РАМОНЫ МАГСАЙСАЯ:
ШКОЛЫ ОБЩИН как КЛЮЧ к ФОРМИРОВАНИЮ
НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ (1954-1957 гг.)**

Окончательный разгром японского милитаризма осенью 1945 г. способствовал дальнейшему подъему национально-освободительного движения в странах Азии. Филиппины не стали исключением. На Архипелаге активизировалась борьба левых сил, выступавших под лозунгами, которые выдвигались Демократическим альянсом. Опасаясь социального взрыва, американские власти были вынуждены пойти на уступки демократической общественности по самому кардинальному вопросу – предоставлению независимости. В обстановке мощного всенародного подъема они были поставлены перед необходимостью провозгласить независимость Филиппин.

4 июля 1946 г. Филиппины обрели долгожданную свободу. При этом, США не собирались отказываться от экономического и военно-политического контроля над Архипелагом. Из представителей местной реакционной верхушки американцы сформировали послушное правительство. Президентом был назначен Мануэль Рохас, несмотря на то, что он был скомпрометирован своей коллаборационистской позицией и откровенно профашистской ориентацией во время войны. В день провозглашения независимости Рохас подписал Договор об основах взаимоотношений между США и Филиппинами, подтверждавший передачу американцами суверенитета над Филиппинскими островами в руки правительства республики и одновременно включавший статью о сохранении на архипелаге военных баз США. В экономике Филиппин сохранялось господство монополистического капитала США¹.

Проблема образования стала одним из главных наследий колониального прошлого. До этого образование было поставлено на службу интересам колонизаторов. С обретением независимости очевидной стала необходимость использовать образование в интересах развития нации. Граждане уже независимой страны должны были научиться рассматривать свою национальную идентичность

как естественное выражение «корней» (территориальных, культурных, этнических), общих ценностей и общих интересов.

В первые годы после завершения Второй мировой войны в условиях полной хозяйственной и институциональной разрухи, а также отсутствия опыта, филиппинское правительство испытывало определенные трудности при формулировании образовательной политики. В то же время возникла необходимость заново сформулировать образовательные цели. Членство страны в ООН, наряду с активным участием в других международных организациях, открывало новые перспективы во внешней политике. Опираясь на помощь международного сообщества и продолжая поддерживать контакты с американскими образовательными кругами, филиппинское правительство приступило к активной работе в сфере образования.

30 марта 1948 г. специальная комиссия ЮНЕСКО, занимавшаяся изучением первоочередных нужд в области образования стран, пострадавших от японской оккупации, прибыла по просьбе филиппинского руководства на архипелаг. Комиссию возглавила англичанка Мэри Тревельян, которая по совместительству являлась главой бюро полевых исследований ЮНЕСКО. Уже через три недели после непродолжительной поездки по стране комиссией были опубликованы отчеты, которые идентифицировали главные проблемы и вызовы филиппинского образования.

По оценкам комиссии ЮНЕСКО, уровень грамотности филиппинского населения в 1948 г. составлял 60%. Общая численность учащихся в государственных и частных школах и вузах в 1947–1948 учебном году достигала 3 865 167 человек (при этом, общая численность населения послевоенных Филиппин составляла 27,5 млн. чел.), что почти в полтора раза превышало показатель довоенного периода, который составлял 2 419 361 человек. Такой беспрецедентный рост числа учащихся был в значительной степени обусловлен тремя с половиной годами «культурного провала» на Филиппинах в результате японской оккупации, когда общее число учащихся в стране едва достигало 500 тыс. человек. В то же время комиссия ЮНЕСКО обращала внимание на неравномерность распределения учащихся по уровню образования. Наблюдался сильный перекос в сторону начального образования, пользовавшегося спросом у 75% населения в возрасте 7–12 лет. Средние школы посещало не более 10% школьников в возрасте 13–16 лет, не говоря уже о колледжах, в которых обучалось менее 5% молодежи в возрасте 17–20 лет².

Хотя филиппинская образовательная система, предоставлявшая полноценное обучение от детского сада вплоть до университета, была полностью восстановлена, она не охватывала основной массы населения, особенно в сельских районах. Тот факт, что большинство детей покидали школы, не получив даже среднего образования, удручал и вызывал значительные сомнения относительно того, не много ли средств правительство вкладывает в начальное образование, обходя стороной среднее и высшее³. И действительно, 30% национального бюджета, выделявшегося на образование до начала 1970-х гг., полностью уходило на поддержку именно начального образования⁴. С другой стороны, все, что правительство Рохаса могло себе позволить в условиях крайне ограниченного бюджета и острой необходимости бороться с массовой неграмотностью населения, ставшей результатом японской оккупации – это расходы на начальное образование, доступный и бесплатный характер которого гарантировался конституцией Филиппин 1935 г.

На Филиппинах продолжали действовать частные учебные заведения, преимущественно католические, но высоким спросом они не пользовались. Причиной тому служила как высокая плата за обучение, соответственно, ориентированность на зажиточный класс, так и прохладное отношение населения к религиозным институтам в целом. Сказывались последствия антиколониальной революции, проходившей под знаменем борьбы с религиозными орденами. В 1947–1948 гг. насчитывалось 1 214 частных школ, колледжей и университетов с общей численностью учащихся в 352 894 человека (или 10% от всех учащихся). Получая материальную помощь из-за рубежа и взимая плату со студентов, эти институты полностью находились на самофинансировании и отчисляли всего лишь 1% своих доходов в бюджет страны.

Учебный план частных школ совпадал с учебным планом государственных школ и был полностью академическим. Однако исключением являлась программа средних школ. Государственные средние школы придерживались общей учебной программы, которая включала в себя как подготовительные курсы для поступления в колледж, так и предметы профессиональной подготовки. В свою очередь частные общеобразовательные школы следовали чисто академическим учебным планам, которые считались недостаточными, и поэтому в докладе ЮНЕСКО содержались рекомендации по расширению образовательных программ в частных колледжах, которые должны были включать профессиональную подготовку.

Доклад ЮНЕСКО не обошел стороной наличие языковой проблемы. В стране сохранялось три официальных языка – английский, испанский и тагальский. При этом, по всей стране насчитывалось более 90 этнических языков и диалектов, из которых только шесть считались высокоразвитыми литературными языками: тагальский, висайский, илоко, пангасинан, пампанга и биколь. Архив Института национального языка, занимавшегося разработкой единого национального языка на базе тагальского (впоследствии ставший известным как язык *филипино*), серьезно пострадал во время войны, библиотека Института оказалась полностью разрушенной. Работа по восстановлению и возобновлению деятельности Института должна была стать одним из важнейших направлений деятельности Департамента образования⁵.

Таковы были результаты комиссии ЮНЕСКО, ознакомившейся с образовательной ситуацией в стране, однако на ее замечания и рекомендации обратили внимание только в середине 1950-х гг. Неспособность и нежелание президента Рохаса решать насущнейшие задачи по преодолению хозяйственной разрухи в стране и повышению жизненного уровня населения создавали обстановку хаоса и глубокой политической нестабильности. Эльпидио Кирино, сменивший Рохаса после его смерти в 1948 г., только усугубил ситуацию, допустив масштабный разгул коррупции и насилия в стране. В 1948–1953 гг. разразился крупнейший в истории послевоенных Филиппин социальный взрыв. Филиппинская компартия, видевшая в вооруженных методах борьбы единственный способ решения накопившихся социальных проблем, возглавила крестьянское восстание (восстание хуков), подавленное только благодаря решительным действиям министра обороны, а впоследствии и президента Филиппин, Рамона Магсайсая. В условиях почти что гражданской войны решение вопросов, связанных с образованием, временно отошло на второй план.

Будучи министром обороны, Рамон Магсайсай довольно быстро и эффективно покончил с восстанием крестьян. Силовое решение проблемы имело место, но главная его заслуга состояла в том, что он понимал необходимость устранить первопричину восстания. Решив баллотироваться на выборах в 1954 г., Магсайсай, в рамках предвыборной кампании, объехал всю страну и воочию увидел движущую силу повстанцев. Он убедился в том, что большинство хуков на самом деле не были коммунистами; они были

простыми крестьянами, которые полагали, что восстание было единственным ответом на их страдания.

Став президентом в 1954 г. Магсайсай инициировал серию реформ, направленных на модернизацию экономической и политической систем общества. Его поддержала национальная буржуазия и многомиллионное крестьянство. При нем была выработана идеология «экономического национализма», получившая свое продолжение в период президентства Карлоса Гарсии (1957–1961), правление которого прошло под лозунгом «*Филиппины прежде всего*».

В результате в 1950-х гг. было восстановлено производство основных видов продукции и сделаны первые шаги в создании национальной промышленности. По сравнению с довоенными увеличились темпы экономического развития Филиппин. В первое послевоенное десятилетие рост ВВП достигал 13% в год, в 1950-1960-х гг. – стабильно держался на уровне 5–5,6%⁶. Стабилизация обстановки и подъем национализма в стране не могли не сказаться на курсе образовательного развития, который также подвергся серьезному пересмотру.

Расходы на образование удавалось поддерживать на прежнем уровне. Основной поток учащихся также приходился на начальные школы – до 4 млн. чел. в год (1958–1959 гг.), при этом до 4 класса начальной школы доходило меньше половины учащихся. Средние школы посещали 200 тыс. чел, а колледжи и университеты, возможность учиться в которых имели преимущественно дети элиты, всего 7 тыс.⁷.

В то же время ориентированность Магсайса на широкие слои населения при выстраивании образовательной политики не осталась незамеченной. Артур Карсон, наблюдатель из Управления по вопросам образования США на Филиппинах и, по совместительству, президент университета Силиман в филиппинском городе Думагете, отмечал в 1950-е гг. быстрый рост числа светских частных колледжей и университетов, которые составляли конкуренцию традиционным католическим средним и высшим учебным заведениям. Стоимость обучения в них была не очень высокой. Их появление объяснялось стремлением руководства страны пресечь попытки элитарных вузов создать эксклюзивную интеллектуальную элиту путем расширения числа частных учреждений, готовых принять студентов разных социальных слоев и за умеренную плату.⁸

Другой заслугой Магсайса в области образования стала поддержка общинного движения, спонтанно зародившегося в конце

1930-х – начале 1940-х гг. и полностью оформившегося к 1950-м гг. Еще в 1947 г. в Бюро государственных школ была разработана программа развития «общинных школ», которые отличались от государственных практической направленностью обучения. Главными целями программы объявлялись: (1) искоренение повсеместной неграмотности; (2) повышение культурного уровня масс; (3) повышение экономической эффективности и выгоды от таких школ.

За 4 года с 1947 по 1951 гг. директор государственных школ сообщал, что 668 290 взрослых получили образование в школах общин, а 104 479 человек получили сертификат грамотности, который свидетельствовал о способности жителей отдаленных общин читать новостные сводки в газетах на родном языке и сочинять и писать короткие письма. К работе в школах общин привлекались волонтеры из различных гражданских и религиозных организаций. Общинные школы доказали свою эффективность и спустя много лет продемонстрировали огромные успехи в распространении грамотности среди населения. Отчеты центрального Бюро с 1950 по 1960 г., демонстрируют, что ежегодно благодаря общинным школам более 50 тыс. человек получали начальное образование⁹.

Помимо того, что общинные школы становились ключом к распространению начальной грамотности, они также становились символом возвращения филиппинцев к национальному самосознанию. Филиппинцы признавали вклад американцев в создание демократичной государственной системы образования на Филиппинах, однако осознавали необходимость отхода от американской модели, насколько это было возможно. В качестве подтверждения этой мысли можно привести в пример доклад 1949 г. Объединенного комитета по образованию Филиппин «Совершенствование филиппинской образовательной системы», в котором говорится следующее: «Филиппинская образовательная система – это результат работы американских педагогов. Это, несомненно, один из важнейших вкладов Америки в прогресс Филиппин. Но независимо от того, насколько благими намерениями и альтруизмом руководствовались наши американские наставники, они не могли действительно наполнить систему образования истинной душой филиппинца, заставить ее реагировать на его устремления и выразить его гениальность. Только сами филиппинцы могут сформировать такую систему»¹⁰.

«Филиппинский дух» в итоге был привнесен общинными школами. В 1957 г. концепция «общинной школы» была объявлена

Национальным Советом по образованию в качестве «прямого решения проблем родной земли, ее традиций, культур и идеалов»¹¹ и оставила глубокий след в филиппинском образовании.

Точная дата, когда идея общинной школы родилась на Филиппинах, неизвестна. Она может восходить к 1908 г., когда американская колониальная администрация санкционировала гражданско-образовательные лекции по всей стране. Однако филиппинцы приписывают начало зарождения движения общинных школ Хосе Агилару, директору одной из провинциальных школ в Капизе (о. Панай, западная часть Висайских островов), под руководством которого в 1938 г. был проведен эксперимент со сбором второго урожая риса с использованием местных сортов семян. Эксперимент оказался успешным и обернулся благом для провинциального района, где запас риса был недостаточным для удовлетворения потребностей местной общины. Этот тип руководства школой вскоре распространился на другие сферы общинной жизни, такие как здравоохранение и санитария, домашнее благоустройство, производство продуктов питания, рациональное использование досуга и др.¹² Действовали такие школы в сельских районах, и от обычных общеобразовательных их отличала практическая направленность обучения.

Дети, а также их родители, вынужденные проводить большую часть времени в полях на сельскохозяйственных работах, с помощью педагогов-волонтеров изучали только базовые школьные предметы, которые могли пригодиться в повседневной жизни – основы чтения и письма, арифметику, естественные науки и обществоведение. В основном школьники получали знания о навыках ведения сельского хозяйства, учились анализировать проблемы своей общины и самостоятельно занимались поиском их решений. Сельским жителям предлагалось использовать подручные материалы, ресурсы и возможности вокруг них для улучшения их продовольственного снабжения и материального положения. Поощрялось развитие ремесел, демонстрировались более совершенные методы ведения сельского хозяйства – культивации земли, применения удобрений и борьбы с вредителями. Обучение велось только на местных языках. Существование таких школ помогало решать проблемы бедности, безработицы и неполной занятости, поэтому на них была возложена ответственность за социальную, материальную и культурную реконструкцию в провинциях в первые послевоенные годы. Провинциальным суперинтендантам общинных школ предо-

ставлялась полная свобода. Фактически они находились под самоуправлением и были неподконтрольны центральным бюро.

Уже в 1950 г. Бюро государственных школ развернуло полномасштабную программу, призывающую к открытию общинных школ в сельских районах по всей стране. Однако, далеко не все, как в Департаменте образования, так и в высших эшелонах власти, одинаково положительно отреагировали на эту инициативу. Кто-то видел в этой инициативе проявления эксплуатации детского труда. Другим не нравилась скудость учебного плана. Некоторые родители выступали против преподавания в общинных школах на местных языках, поскольку видели в английском гораздо больше шансов для успешной социальной реализации своих чад. Программа забуксовала и далеко не сразу получила официальное одобрение Департамента образования на Филиппинах¹³.

В то же время с 1948 по 1953 гг. в стране бушевала крестьянская война, возглавляемая компартией Филиппин. Усилиями Рамона Магсайсая беспрецедентное восстание крестьян было подавлено, однако сохранялась угроза того, что школы общин, способные к самоорганизации и стихийно возникающие в отдаленных уголках страны, станут новым источником мятежа и подорвут сложившийся социальный порядок. Вместе с тем, перед страной стояла проблема укрепления основ демократического гражданства и национального самосознания. Понимая, что стабильность демократического правительства и институтов зависит от просвещенного населения, правительство должно было предоставить детям более адекватные образовательные возможности, созвучные с реалиями сегодняшнего дня, нуждами населения и культурно-традиционными особенностями общин.

Значительная часть населения страны школьного возраста продолжала игнорировать школьные занятия. 27 % детей в возрасте от 7 до 12 лет не посещали школу в 1954 г. В государственных школах также имелся большой процент выбывших из школы. Из 100 детей, которые начинали обучение в первом классе, лишь 57,8% достигали четвертого класса, 7,8 % шли в среднюю школу, и только 4,4 % заканчивали обучение в средней школе¹⁴. Общинные школы, в свою очередь, имели все шансы на то, чтобы вызвать энтузиазм у населения и стать во главе развития образовательных процессов в стране, но для этого было необходимо встроить их в существующую образовательную систему, иными словами, поставить под контроль.¹⁵

С этой целью 6 января 1956 г. Магсайсай в соответствии с приказом 156 лично отдал распоряжение создать Канцелярию помощника президента по развитию общин, в функции которой переходило обеспечение эффективного механизма планирования и координация работы общинных школ. Совет по планированию развития общин, созданный до этого Исполнительным указом № 57 от 16 августа 1954 г. и существовавший автономно, упразднился, а его административный персонал, отчеты, фонды, оборудование и материалы передавались в канцелярию президента и помещались под надзор и контроль помощника президента по вопросам развития общин, назначаемого президентом Филиппин¹⁶. В государственных учреждениях стали появляться курсы «общинных школ» для подготовки преподавательских кадров¹⁷. Общинное движение ширилось и завоевывало все большую популярность у населения. В одном из своих последних обращений к нации (в 1957 г. президент трагически погиб в авиакатастрофе) Магсайсай отмечал, что «дух взаимопомощи охватывает наши сельские общины, поэтому роль правительства заключается в том, чтобы задействовать творческую энергию нашего народа и обеспечить средства, с помощью которых их стремление к совершенствованию может быть преобразовано в постоянные выгоды»¹⁸.

Однако были и те, кто видел в наметившихся при Магсайсае образовательных тенденциях меры, направленные на сдерживание национализма и истинной демократии в стране. Так, Хосе Агилар, один из основоположников и теоретиков движения общинных школ, расценивал попытку Магсайсае поставить общинные школы под контроль как удар элиты по низам в условиях нерешенной аграрной проблемы¹⁹. Агилар возлагал очень большие надежды на школы общин, полагая, что с их помощью удастся преодолеть бедность и сократить социальное неравенство, существующее между элитой и основной массой населения. «Богатых мало, и они не дают бедным подняться; бедных много, и они продолжают ненавидеть богатых», – писал он в своей книге «*This is Our Community School*», опубликованной в 1951 г.²⁰.

Рабское мышление и зависимость от воли господ продолжали держать филиппинскую деревню двадцатого века в тисках. «Хозяева держат хлыст в руке, и они не отдадут его без борьбы. Рабы, а имя им легион, прозябают в страданиях»²¹. По этой причине, считал Агилар, «рабы» в скорейшее время должны были получить образование в общинной школе, в которых молодых людей учили само-

стоятельно решать проблемы своего сообщества, и повести за собой более старшее и инертное поколение. Однако со своей традиционной философией, черпанием жизненной силы из исторической культуры, с собственным видением экономических, социальных, в конечном счете, политических проблем эти школы попадали в оголенный нерв элиты страны, воспринимавшей их деятельность как покушение на свои полномочия и поэтому пытавшейся максимально сдерживать разрастание этого движения. Особое внимание Магсайсая к общинным школам, по мнению Агилара, подтверждало эту точку зрения.

Другое важное назначение общинных школ Агилар видел в том, что они, предоставляя обучение на местных языках, должны были послужить исключительным примером понимания родных путей и вдохновить всю страну на возвращение к исконным малайским корням. Закладывая еще более глубокий национальный фундамент под свою теорию, Агилар находил предпосылки возникновения общинного движения на Филиппинах в доколониальных временах, когда основой социальной организации была община – *барангай*, исповедующая традиционные малайские ценности, ориентированная на семью, взаимопомощь и добрососедские отношения друг с другом.

Агилару вторил другой националист, доктор философии Эмилиано Кастро Рамирес, проводивший сравнительный анализ американского и филиппинского общинного движения и доказывавший уникальность последнего. Первые общинные школы, пишет он, появились в Америке еще в XVII в., когда первые англичане, прибывшие на торговом судне *Mayflower*, стали основывать поселения и объединяться семьями для удовлетворения жизненных потребностей – защиты от стихий и диких зверей, отдыха и образования своих детей. На Филиппинах же складывалась совершенно иная ситуация: община изначально была семейной, пока колонизация Архипелага не привела к ее распаду на более мелкие ячейки общества – элиту и массы, богатых и бедных, правителей и управляемых. Поэтому было неудивительно, что в период после независимости филиппинское общество возвращалось к своему естественному состоянию, к своей исконной культуре, социальному устройству. Школа должна была стать общиной – общиной в самом традиционном смысле этого слова²². Государственные школы считались плохой альтернативой, поскольку насаждение в них английского языка рассматривалось как удар по самобытности филиппинцев в услови-

ях американского неокOLONиального порядка на Филиппинах. Агилар считал, что внедрение английского скрытно, но достаточно эффективно вытесняло возможность разработки жизнеспособного единого филиппинского национального языка. На фоне продолжавшейся американской опеки и ее настойчивости в отношении универсальности ее западных рамок школы общин должны были вернуть филиппинцам веру в себя и свои силы.

Однако власть достаточно чутко реагировала на царившие в обществе настроения и делала определенные выводы. Для нее было также совершенно очевидно, что четыре года начального образования, предоставляемого на английском языке в государственных школах, не развивают у ребенка фундаментальные навыки, необходимые для достойного гражданства. Дети, бросавшие школу после четвертого класса, очень быстро забывали язык после окончания школы. Немалые государственные средства, тратившиеся на развитие грамотности населения, не достигали своей цели²³.

В связи с этим, следуя примеру общинных школ, в государственных школах начали проводиться эксперименты с использованием в качестве средства обучения в младших классах местных языков. Поначалу неохотно и порой даже настроенные антагонистически родители постепенно осознали, что использование родного языка в школе более выгодно для их детей, чем изучение английского языка. В 1956 г. Совет национального образования утвердил политику поощрения использования родного языка в первом и втором классах начальной школы с изучением в качестве отдельных предметов английского и общенационального языка *филиппино*. Английский же должен был занять свою традиционную позицию в качестве главного средства обучения, начиная с третьего класса²⁴.

Уже в 1957 г. Совет национального образования, учитывая опыт общинных школ, переосмыслил и окончательно сформулировал основные цели начального образования, которые, фактически базировались на филиппинских ценностях и идеалах: «Начальная школа должна обеспечить адекватное образование для наших детей, чтобы подготовить их к демократическому гражданству. Она должна преподавать базовые знания, развивать базовые навыки и отношения и внедрять идеалы, необходимые для поощрения национальной солидарности, а также для развития просвещенного, патриотического, полезного и честного гражданства в условиях демократии. Принимая во внимание культуру, традиции и добродетели

наших людей, она должна подготовить ребенка к эффективному участию в жизни его общины и филиппинского общества...

Раздел 9. Совет принимает в качестве одной из своих основных стратегий разработку обоснованной, практически направленной и продолжающейся программы общинных школ в качестве жизненно важного инструмента развития сообщества. В программе общинной школы особое внимание уделяется детям и молодежи, не посещающим школу, которым должно быть обеспечено, по крайней мере, базовое образование...»²⁵.

Таким образом, школы общин становились не только средством решения проблем образования, выявленных комиссией ЮНЕСКО. Не менее важным является и то, что они явились катализатором процесса «филиппинизации» образования. Ядром этого процесса стало позиционирование общинных школ в качестве чисто филиппинского явления. И действительно, как отмечают филиппинские современники, по масштабам распространения общинное движение на Филиппинах превосходило все остальные страны. Школы общин были в каждой деревне и успешно проявляли себя в качестве наиболее эффективного инструмента в развитии слаборазвитых и труднодоступных районов. Их появление и развитие придало импульс развитию системы образования на Филиппинах. Они оказали влияние на пересмотр программ обучения в государственных школах, переориентировав их на практическую сторону жизни²⁶. По их примеру стали открываться общинные школы не только начального, но и среднего уровня. Под влиянием общинного движения стало развиваться дошкольное обучение, которое до этого могли себе позволить только частные школы. С 1955 по 1957 гг. по инициативе Бюро государственных школ стали возникать первые центры детского развития. К концу 1950-х гг. функционировало более 9 детских садов.²⁷

В целом, в рамках программы общинных школ был достигнут огромный прогресс в сфере интеграции деятельности филиппинских общин и государственной школы. Архипелаг массово посещали наблюдатели из соседних стран – Таиланда, Вьетнама, Индонезии, Китая, Бирмы, чтобы перенять филиппинский опыт. Некоторые исследователи считают появление общинных школ одним из важнейших событий в филиппинском образовании во второй половине двадцатого века²⁸.

- ¹ Левтонова Ю.О. История Филиппин: краткий очерк. Издательство «Наука», Москва. 1979.
- ² The Educational Needs of the Philippines. UNESCO. Paris. 17 November 1948. P.7.
- ³ The Educational Needs of the Philippines. UNESCO. Paris. 17 November 1948.
- ⁴ Telesforo N. Boquiren. Educational Leadership Handbook for Philippine Public Schools. 1973. P.18-22.
- ⁵ The Educational Needs of the Philippines. UNESCO. Paris. 17 November 1948.
- ⁶ Левтонова. История Филиппин. XX в. Москва. ИВ РАН. 2001. Стр. 189-198.
- ⁷ Arthur L. Carson. Higher Education in the Philippines. U.S. Department of Health, Education and Welfare. Bulletin 1961 No.29. P.58.
- ⁸ Ibid. P.58.
- ⁹ Ibid. P.60.
- ¹⁰ Ibid. P.45.
- ¹¹ Board of National Education. The Revised Philippine Educational Program. The Education Quarterly. Vol. IV No.3. Dec. 1956. Pp. 209-218.
- ¹² Stuart A. Anderson. The Community School in the Philippines. *The Elementary School Journal*. Vol. 58, No. 6. Mar., 1958. P. 337.
- ¹³ Ibid. Pp. 337-343.
- ¹⁴ B.P.S. Statistical Bulletin. Manila, Bureau of Public Schools. 1955. P.6.
- ¹⁵ Mila D. Aguilar. The Community School and Its Relevance to the Present Times. *The Journal of History*, vol XLVIII. 2002. P.2.
- ¹⁶ Executive Order No. 156. By The President Of The Philippines. Malacañang, Manila. Jan.6, 1956.
- ¹⁷ Arthur L. Carson. Higher Education in the Philippines. U.S. Department of Health, Education and Welfare. Bulletin 1961 No.29. P.47.
- ¹⁸ Last SONA of President Ramon Magsaysay. 1957 State of the Nation Address. Legislative Building, Manila | January 28, 1957.
- ¹⁹ Mila D. Aguilar. The Community School and Its Relevance to the Present Times. *The Journal of History*, vol. XLVIII nos 1 & 2, Jan-Dec 2002.
- ²⁰ Mila D. Aguilar. The Community School and Its Relevance to the Present Times. *The Journal of History*, vol XLVIII. 2002. P.4.
- ²¹ Mila D. Aguilar. The Community School and Its Relevance to the Present Times. *The Journal of History*, vol XLVIII nos 1 & 2, Jan-Dec 2002.
- ²² Ramirez, Emiliano Castro. Activities and Procedures of Some Community Schools in the United States and their Implications for the Philippines. PhD Dissertation. Ohio State University, 1953.
- ²³ Antonio Isidro. Philippine Education: Social Reconstruction through the Schools. *The Phi Delta Kappan* Vol. 39, No. 3, Problems and Promises of Education in Asia. Dec., 1957. P.121.
- ²⁴ Board of National Education. The Revised Philippine Educational Program. The Education Quarterly. Vol. IV No.3. Dec. 1956. Pp. 209-218.
- ²⁵ Hernandez G. Junior. The Revised Philippine Educational Program (Elementary and Secondary). Department Order No.1. Manila. Department of Education. 1957.

²⁶ В 1957-58 уч. гг. был разработан новый учебный план для государственных школ «План 2-2», предусматривавший сочетание академических курсов и профподготовки.

²⁷ Arthur L. Carson. Higher Education in the Philippines. U.S. Department of Health, Education and Welfare. Bulletin 1961 No.29. P.48-49.

²⁸ Antonio Isidro. Philippine Education: Social Reconstruction through the Schools. *The Phi Delta Kappan* Vol. 39, No. 3, Problems and Promises of Education in Asia. Dec., 1957. P.119.