

- *Чуждестранна образователна традиция* •
- *Foreign Educational Tradition* •

ВЪРХУ ИСТОРИЯТА НА ПРОЕКТНИЯ МЕТОД В ОБРАЗОВАНИЕТО

Александрия ГЕНДЖОВА
Софийски университет "Св. Климент Охридски"

Резюме. Статията разглежда произхода и развитието на проектната идея в образованието и хвърля допълнителна светлина върху приемането на метода на проектите в България, прилагането му на практика и последвалото му отхвърляне. По-късното преосмисляне и връщане към проектната идея също е обект на коментар.

Keywords: history, project method, education, project-based learning

Целта на образованието от възникването му до днес е да подготви младото поколение за живота. Но всяка историческа епоха носи със себе си различни обществени изисквания и с промяната на тези изисквания се променя и образователната система. Възникват нови методи на преподаване, а съществуващите се развиват или отхвърлят. В резултат на тези промени и стремеж към усъвършенстване се появяват и проектите в образованието.

Използването на проекти в образователната практика е познато като проектен метод, подход или система, проектно-базирано обучение, учене или преподаване, проектно-базирани стратегии или образователни технологии и други. В настоящата работа ще използваме исторически наложителото се понятие проектен метод, а останалите ще разглеждаме като синоними. Под проектен метод или проектно-базирано обучение ще разбираме системен метод за обучение, който ангажира учениците в получаване на знания и умения чрез продължителен процес на изследване/проучване, струк-

туриран около комплексни, автентични въпроси и внимателно проектирани продукти и задачи [1].

Историческите сведения за произхода на метода са противоречиви. Традиционно се приема, че той е продукт от американското прогресивно образователно движение, което разцъфтява в началото на миналия век. Сред сподвижниците на идеята за проектното обучение съществува противоречие за това кой е "бащата" на метода. Повечето педагози приемат за негов основател американецът Джон Дюи [John Dewey], който има силно влияние върху американското образование в началото на двадесетия век. Други приемат като основоположник на метода William Kilpatrick, който пръв практически разработва идеята за проектите и я публикува в статията си "Проектният метод" [2] през 1918 г. (приложение). Някои обаче смятат, че неговият истински основател е Rufus Stimson, който пръв въвежда термина "домашни проекти" [3]. Сред изследователите има и такива, които вярват, че идеята за проектите в образованието идва от Европа и е пренесена и доразвита в Съединените щати. Например, Knoll [4] проследява историята на проектния метод назад във времето и намира неговия произход в архитектурното и инженерно образователно оживление, което започва в Италия към края на 16 век. Той дефинира пет етапа в развитието на проектната идея: (1) възникване на работа по проекти в архитектурните училища в Европа (1590—1765); (2) утвърждаване на проектния метод като редовен метод на преподаване и неговия пренос в Америка (1765—1880); (3) работа по проекти в сферата на трудовото обучение и масовите училища (1880—1918); (4) предефиниране на проектния метод и неговото пренасяне от Америка обратно в Европа (1918—1965); (5) преоткриване на проектната идея и трета вълна на световно разпространение (от 1965 г. до днес). Идеите на Knoll се подкрепят и от Kostof [5]. Според авторите, периодът между 1590 г. и 1765 г. се характеризира с архитектурно и инженерно образователно движение, започнало в Италия. За осъществяване на професионалните и социалните амбиции на тези професионални общности е създадена първата художествена академия — академията "Сан Лука" в Рим. Обучението в нея включва и практическо демонстриране на усвоените знания и умения чрез изпълнението на хипотетични задачи за проектиране на църкви, паметници или дворци. Задачите били наричани "progetti" (проекти). Те изисквали единствено планиране във въображението или на хартия и не предполагали реално осъществяване. Така терминът "проект" се появява за първи път в образователен контекст в тази академия в Рим [4].

Обучението чрез проекти скоро намира приложение и в други области извън архитектурата. В края на XVIII век инженерните специалности добиват популярност. Създават се нови технологични и индустриални ко-

лежи във Франция, Германия, Швейцария и САЩ, които заимстват идеята за учене чрез проекти. От студентите се изисква да прилагат законите на науката и техниката и да могат да конструират различни машини, апарати и турбини. Така методът на проектите стават масово използван метод на преподаване [6].

Истинската дискусия за проектите започва едва през 1900 г. в САЩ, като реакция на разрастващия се индустриален свят на отчуждението, от една страна, и засиленото демократизиране на обществото — от друга. Възникналото американско движение за училищна реформа изисква училището да бъде близко до опита и живота на учениците. Като централна фигура на прогресивното образователно движение, духовен баща и пръв теоретик на така наречения "метод на проектите", се сочи Джон Дюи, който в началото на XX век установява и посочва връзката между демократизирането на обществото и обучението чрез проекти [7]. Дюи смята, че образованието трябва да бъде по-близко до живота и интересите на обучаваните. Детските инстинкти, интереси и способности са отправната точка за всяко образование. Според него образованието е преди всичко социален процес, а училището — социална институция. Той приема, че истинското образование поставя децата в реални социални ситуации и така развива техните способности. Единственият начин те да се подготвят за социален живот, е да се включат в него. Дюи вярва, че образованието е процес на живеене, а не на подготовка за бъдещ живот [7]. Дюи не само разработва философия, която се базира на единството на теория и практика. Той самият дава пример за това единство в своята работа като интелектуална и политическа активност. Неговото мислене е основано на моралното убеждение, че "демократията е свобода" [8]. Той посвещава живота си на изграждането на философски доказателства за своето убеждение и за упражняване на дейност, която да осигури нейната практическа реализация. Той обмисля идеята за създаването на "лаборатория-училище", където идеите му биха могли да бъдат изпитани [9]. През периода 1894—1904 г, когато Дюи е професор в Университета в Чикаго, той разработва основните принципи на своята философия за образованието и обмисля концепцията за вида на бъдещото училище. Той си го представя като място, където реална конструктивна дейност ще е център и източник на цялата работа, а възпитанието ще е в две посоки — като социално поведение и като контакт с природата [10]. Дюи смята, че децата не са "празни плочки за писане, на които учителите могат да пишат уроците на цивилизацията". Те са много активни и "въпросът за образованието е въпрос на вземане, задържане и насочване на тази активност. Това може да стане чрез упражняването на четирите "естествени импулса за: общуване, конструиране, изследване и за изразяване в по-

фина форма" [11]. През януари 1896 г. Лабораторното училище към Университета в Чикаго, известно като "Училището на Дюи", отваря врати. То започва с 16 ученици и двама учители, а през 1903 г. вече има 140 ученици, 23 учители и 10 дипломирани асистенти. Тук Дюи тества хипотези, свързани с функционалната психология и демократичната етика [9]. В центъра на учебния план на училището е "конструктивното занимание" (constructive occupation), "вид дейност на детето, при която се възпроизвежда или прави някоя от дейностите, извършвани в обществения живот" [11]. Тук учениците правят различни проекти, свързани с исторически или съвременни дейности според възрастта си — най-малките (4 и 5-годишни) участват в готвене, шиене и дърводелство, 6-годишните обработват блокове с пшеница и памук в специална ферма, 7-годишните изследват праисторическия живот в пещерите, а 8-годишните извършват дейност, подобно на морските пътешественици. С местна история и география, се занимават 9-годишните, а 10-годишните учат колониална история и строят копие на стая от ранна американска къща. При по-големите, проектите са свързани с научни експерименти по анатомия, електро-магнетизъм, политическа икономика и фотография. Трудовата дейност насочва, от една страна, към изследване на материали и процеси, свързани с практиката, а от друга — към осъзнаване на ролята в обществото и културата. Така проектите, освен трудовата дейност, дават възможност за обучение и изследване, за работа по математика, геология, физика, биология, химия, четене, изкуство, музика и езици [9]. В лабораторното училище Дюи прилага на практика своите демократични принципи. Но животът на училището е много кратък. По ирония на съдбата именно борбата за контрол на работещите в него, води до закриване му през 1903 г. Дюи приема позиция в Колумбийския университет, където остава до края на кариерата си.

За широкото разпространение на метода на проектите голяма заслуга има Руфъс Стимсън [3]. През 1908 г., той става директор на ново селскостопанско училище в Масачузетс. Почти веднага след като заема поста си, се захваща с популяризиране на новото училище. Приготвя рекламна брошура, в която описва един нов метод за преподаване на земеделие — "домашен проект". В нея се казва, че учениците ще учат земеделие в училище, но ще прилагат наученото в техните семейни ферми чрез употребата на домашни проекти. Хиляди копия от брошурата са разпространени из целите Съединени щати. По този начин понятието "проект" добива широка популярност. Стимсън работи усърдно за развитието на новото училище и въвеждането на проектната идея. Учениците са силно мотивирани от прилагането на най-модерните за времето си земеделски практики в собствените си ферми, които водят до повишаване на земеделската производителност.

За това време, това е най-големият успех и доказателство за ефикасността на проектния метод [3].

През 1911 г. Бюрото за образование на САЩ узаконява термина "проект", с което работата по проекти се формализира в образователната практика. Масово преподавателите в американските училища се запознават с проектната идея и я оценяват високо като модерно средство за центриране на обучението и възпитанието в интересите и потребностите на самите деца [4].

По-късно Стимсън доразвива и популяризира още проектите. През 1919 г. той прави пълно описание и задълбочен анализ на метода в книгата си "Професионално селскостопанско образование чрез домашни проекти" [12]. Няколко месеца преди това, обаче, през юни 1918 г., друг педагог — Уилям Килпатрик, изпреварва Стимсън и описва метода в статията си "Проектният метод" [2] (Приложение). Той основава своята идея за обучение чрез проекти, като използва идеите на Дюи. Килпатрик е един от водещите привърженици на използването на продължителни и сложни проекти в пълно единство с учебната програма. Неговите методи са на мода в много училища през 30-те и 40-те години на XX век [3]. Той набляга на това, че проектите трябва да са водени от въпросите и интересите на обучаваните. Според Килпатрик, психологията на детето е решаващият елемент в учебния процес. Децата трябва да могат да решат свободно какво искат да правят. Той дефинира проекта като "умишлено действие от цяло сърце". Според него това, което отличава този метод е, че мотивацията на учениците е в основата му. Без значение какво прави детето и колко дълго го прави, то е проект. А проектът е въвеждане в демократичния живот [2].

В обществената дискусия за нововъведения метод отново се включва Дюи. Според него истинската цел, намерението започва с импулс, но се различава от първоначалния, оригинален импулс и желание чрез неговата трансформация в план и метод за действие. Той не споделя идеите на Килпатрик за проектното обучение. Дюи смята, че децата не са способни сами да планират проект и имат нужда от някой, който да ги насочва. Тук той посочва, че не вижда ролята на учебния план и програма като условие за протичане на обучението. Също така не е съгласен с Килпатрик, че в основата на проектния метод стои "спонтанна, целеустремена дейност". Според него, за да постигне своите образователни цели, проектното обучение трябва да бъде добре планирано, да е ясна ролята на учителя в осигуряване на ръководство и насочване на учениците [13].

Достойнствата на проектното обучение са оценени и от европейската педагогическа общественост. През 20-те и 30-те години на XX век проектният метод, като специфична американска образователна стратегия, е прив-

лекателен център за образователните системи на много европейски страни — България, Германия, Великобритания, Норвегия, Швейцария и др. [14].

В Русия в началото на двадесети век се налагат идеите за трудово обучение чрез правене, основани на метода на проектите. Проектният метод има различни вариации — "комплексен метод", "метод на жизнените ситуации", "метод на търсенето", "бригадно-лабораторен метод", като насочеността на всички проекти е обвързана с общественополезната, трудовата и идеологическата дейност [14].

Методът придобива особена популярност, когато Сулжин, декан на института по педагогически изследвания в Москва, заявява, че проектното обучение е единственият и верен "марксистки" и "демократичен" метод на преподаване. Според него, проектът е идеалният подход за комбиниране на теоретични прозрения с революционна практика и за ускоряване на прехода от капитализъм към комунизъм. Той смята, че децата чрез продуктивна работа ще придобият знанието, с което биха стимулирали политическото развитие на Съветския Съюз. Тези идеи са обобщени в национална "проектна програма" на специално свикана "проектна конференция". Но новата програма изненадващо е спряна с решение на Централния комитет на Всероссийската комунистическа партия (болшевики) от 5 септември 1931 год. В него се нарежда да бъде спряна "болестната мания за проектния метод", декларирайки, че методът не е подходящ за преподаване на знанията и уменията, необходими за нарастване на индустриалното производство и заздравяване на комунистическото съзнание [15].

В България, в периода между двете световни войни, американските идеи и опит в образованието се популяризират от издадените на български език книги на Дюи [16-22]. През 1935 г. излиза от печат и книгата на Е. Колингс *Обучение по метода на проектите* [23]. Колингс смята, че в основата на метода на проектите са нуждите на населението. Според него прилагането на метода трябва да става чрез използване на ръчен труд, на база на естествения стремеж на учениците към изследване. Колингс твърди, че задачата на училището е създаването на среда, която да улесни естествения растеж на ученика, като му се даде възможност да си поставя практически цели и да ги постига. "Възпитанието е непрестанно осъществяване на избрани задачи и проекти" [23].

Видни български педагози като Димитър Кацаров, завършил Женевския университет, Генчо Пиръов, завършил Софийския университет и специализирал при Дюи, и Христо Николов анализират и разпространяват тези идеи в многобройните им практически варианти. Показателен е фактът, че от 1922 до 1943 г. у нас се издава списание *Свободно възпитание*, редактирано от Кацаров, на страниците на което намират отражение всички мо-

дерни за времето си педагогически идеи. През този период излизат и трудовете на Николов *Основи и същност на цялостното обучение: Теория и практика* [24] и на Пиръв *Новото образование в новия свят* [25] и *Цялостното образование* [26].

Проектната идея се налага в България в периода 1935—1944 г. като модел на цялостно обучение, при което създаването на подходяща образователна среда спомага за различната насоченост на вродените "потребности и емоции" на децата [27]. Характерните особености, заложи в проектния метод, се основават на теорията на Дюи и включват: личния опит на детето, комплексност на образователната среда, вродения детски интерес, целенасоченост на метода към осъществяване на проекта и сътрудничество.

Изключителен принос за развитието на проектната идея има Кацаров. Той изгражда цялостна педагогическа система на свободното образование, чийто основни принципи са любовта, свободата и опитът [28]. В центъра на тази система е детето. Образованието трябва да удовлетворява детските потребности от активност и емоции, нивото на развитие, начина му на мислене и действие. Кацаров вярва, че детето трябва да се обича безпрекословно, за да се опознае и да се разбира правилно. Истинската любов означава да се зачитат правата му като личност, да му се дава свобода за избор на поведение и начин на мислене. Свободата се състои в самопроявяване на детето в собственото му образование. Най-важното при ученето, смята той, е отношението и апетитът към знанието, които идват по пътя на личния опит, самостоятелното търсене и откриване значението на нещата. Детето обича знания, които само придобива, защото са плод на собствените му усилия и затова са най-пълни, сигурни и трайни. Кацаров е убеден, че учителят трябва да направи така, че опитът да е значим за детето. Той трябва да подбира добре планирани споделени дейности, всеки да участва в общ проект, като материалът е извеждан от всекидневния живот. Учителят трябва да използва онези неща от съществуващия опит на учениците, които могат да извикат нови въпроси, нови наблюдения и обсъждания, нови възможности за разширяване на опита.

Методът на проектите, според Николов [24], почива на следните начала: жизнено, трудово, за свобода, самодейност, взаимодействие, индивидуалност и цялостност. При този метод учениците не се готвят за живота, а сами вземат участие в него, като "въздействат на околната среда и изменават живота, не се учат как да действат, а действат и по този начин се учат". Учениците са свободни, защото работят напълно самостоятелно според своите разбирания и склонности. Те сами поставят учебната задача, разпределят времето си, съставят планове, събират информация, избират средства, съобразяват се с условията и собствените си възможности. Николов

отчита, че методът на проектите е продукт на американските условия, в които "материалното заема съществена част". Той вижда, че у нас "услови-ята" са по-други. Ние сме бедна и скромна страна. Разполагаме с малко средства и ограничени възможности". Но е убеден, че "поне засега нашият Бог е трудът и честното име" и при все това намира, че "методът на проектите е крайно интересен и поучителен за нас" [24].

В България проектният метод намира приложение най-вече в детската градина и първоначалното училище. При подготовка на детски учителки, в курсовете на американската детска градина и на проф. Кацаров, се изучава като доминиращо направление "Методът на проектите" [26,27]. В детските градини работата по проекти се организира под формата на игри и цялостни жизнени дейности, които се подбират според проявените детски интереси [27]. Проектното обучение се реализира чрез усвояване на по-практични знания и умения: водене на дневници, правене на кукли, игри, картонаж, дърводелство, моделиране и др.

Проектната идея в България е остро критикувана и отречена след 9 септември 1944 г. В доклад на Манова-Томова [29], се отчита, че "има криза във възпитателната система", тъй-като е "неправилно да се работи постарому, но никой не знае как да се работи", а "някои, даже ръководни лица, защитават метода на проектите". С пристигането през 1946 г. на съветска литература, в България се дава "сведение да се разбере", че "има аномалия в нашето детско предучилищно възпитание — има нов обществен строй, а възпитанието се провежда по старите буржоазно-реакционни методи" [27]. Първите опити за работа на нови начала са преценени като "доста неудачни".

През есента на 1947 г. е свикана конференция по почин на Министерството на народната просвета, за да се установи методът на работа в детските градини. Но и на тази конференция проф. Кацаров и инспектор П. Касабова се изказват в полза на проектното обучение. Отчита се, че "този метод има доста много отявлени привърженици, опитите да бъде разкритикуван бяха все още недостатъчни и несполучливи" [27]. В резултат от конференцията, през 1948 г. е съставено "Упътване за работа в детската градина" — първият официален документ, който дава указания как да се провежда възпитателната работа в духа на съветската педагогика. Целта на детската градина, въведена според новия закон за народна просвета, е "да поставя основите на всестранно развитие на децата от 3 до 7 години в духа на социализма". "Новият метод на работа" има следните особености: в основата му е маркс-ленинското учение и необходимостта от възпитаване на "социалистически качества" у децата. На душевната цялост, на която е изградена проектната система, се противопоставя единството на съзнанието и се постулира ръко-

водната роля на учителката, а не на детския интерес, вродените заложби или средата. Организацията на възпитателната работа се извършва според поставените задачи, а не около жизнени центрове — проекти. Всички деца се поставят при еднакви условия на развитие, за да могат да подчиняват своята самоинициатива на поставените задачи [30]. С излизане на "Упътването" през март 1948 г. се слага един вид официална забрана за използване на "буржоазно-реакционния метод" на проектите в България.

По-късно с постановление № 2205 на Министерския съвет и Заповед № 48 от 31.VII.1950 г. е създадена Главна дирекция на издателствата, полиграфическата промишленост и търговия с печатни произведения ("Главлит") за упражняване ръководство и контрол над издаването, печатането и разпространението на печатната продукция [31]. Основна работа на "Главлит" се оказва също изготвянето на списъци и издаването на заповеди за инкриминирането на вече издадени книги, т.нар. "Списък на вредната литература, подлежаща на изнемване и претопяване"¹⁾. В списъка попадат повечето от посочените по-горе книги.

В световен мащаб периодът около Втората световна война и след нея е характерен с известно затишие, като в средата на 60-те години проектната методика преживява своето второ раждане под натиска на студентските искания за радикална промяна в образователната система.

С проектния метод на Дюи и Килпатрик много от новите реформатори вярват, че откриват механизъм за демократичен преход и трансформация към свободата в училище и в обществото. Тяхното присвояване на американските модели е само частично. От формулата на Дюи за "образование и демокрация" и тази на Килпатрик за "целеустремена дейност от цяло сърце", германските педагози заключават, че всички действия биха могли да се класифицират като проекти.

Методът претърпява реформи и използването на проектното обучение е диференцирано до специални проектни дни или проектни седмици. По време на тези специални дни проектът понякога е толкова отворен, че всичко, което хрумвало на децата, е квалифицирано като проект.

След 1970 г. проектният метод се приема като адекватен начин на преподаване в едно демократично общество и е преоткрит в Германия, Холандия и други европейски страни. Но и през 80-те години в България проектната идея продължава да се разглежда противоречиво от българските педагози. Андреев разглежда "системата на проектите" като система, изградена върху труда и ориентирана към социалния живот на учениците, но която сега има "само историческа стойност" [32]. Петров смята, че "проектите" в обучението отричат предметната система, системността и последователността в него, тъй като в основата им са интересите, желанията и

практическите нужди на учениците. Те водят до "тесен практицизъм, крайна индивидуализация", липса на системни знания и възможност за научен мироглед у учениците, "потвърдени от живота и училищната практика" [33].

Едва през 90-те години на XX век в България започват да се правят по-сериозни опити за реабилитиране на проектния метод. В частност, проектните идеи в обучението по химия се завръщат чрез споделяне на опит, придобит у нас и в чужбина — популяризират се някои добри практики [34, 35], опитът на Националната природо-математическа гимназия в София [36] или на Carnegie Mellon University в Питсбърг, САЩ [37].

В края на XX век и началото на новия век, и у нас проектното обучение се предефинира и се отчитат неговите предимства при реализирането му в образователната практика [38-45].

Бъдещето на проектно-базираното обучение [46, 47] се свързва с търсене на нови теоретични обяснения и добри практики за повишаване на ефективността му чрез прилагане на подходящи стратегии, начини за оценяване, включване на информационните и комуникационни технологии в него, както и с неговото стандартизиране и институционализиране.

БЕЛЕЖКИ

1. http://liternet.bg/publish9/r_pencheva/vredna.htm

ЛИТЕРАТУРА

1. **Markham, T., J. Larmer, J. Ravitz.** *Project Based Learning Handbook: A Guide to Standards-Focused Project-Based Learning for Middle and High School Teachers*. BIE, Novato, 2003.
2. **Kilpatrick, W.H.** The Project Method. *Teachers College Record* **19**, 319-335 (1918).
3. **Moore, G.E.** The Forgotten Leader in Agricultural Education: Rufus W. Stimson. *J. American Association Teacher Education in Agriculture* **29**(3), 50-58 (1988).
4. **Knoll, M.** The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development. *J. Industrial Teacher Education* **34**(3), 59-80 (1997).
5. **Kostof, S.** *The Architect: Chapters in the History of the Profession*. Univ. California Press, Berkley, 2000.
6. **Мирчева, И.** Проектното обучение — мост между традицията и иновацията. *Начално образование* **46**(1), 7-18 (2007).
7. **Dewey, J.** My Pedagogic Creed. *School J.* **54**(3), 77-80 (1897).
8. **Dewey, J.** Christianity and Democracy (pp. 3-10). In.: *The Early Works of John Dewey*. Vol. 4. Southern Illinois Univ. Press, Carbondale, 1892.
9. **Westbrook, R.B.** John Dewey (1859-1952). *Prospects* **23**(1-2), 277-291 (1993).
10. **Dewey, J.** Plan of Organization of University Primary School (pp. 244-246). In.: *The Early Works of John Dewey*. Vol. 5. Southern Illinois Univ. Press, Carbondale, 1895.
11. **Dewey, J.** The School and Society (pp. 1-109). In.: *The Middle Works of John Dewey*. Vol. 1. Southern Illinois Univ. Press, Carbondale, 1899.
12. **Stimson, R.W.** *Vocational Agricultural Education by Home Projects*. Macmillan, New York, 1919.

13. Dewey, J. Experience and Education (pp. 1-62). In.: *The Later Works of John Dewey*. Vol. 13. Southern Illinois Univ. Press, Carbondale, 1938.
14. Николаева, С. За историята на проектния метод в образованието. *Педагогика* 14(4), 94-110 (2004).
15. Holmes, L.E. *The Kremlin and the Schoolhouse: Reforming Education in Soviet Union, 1917-1931*. Indiana Univ. Press, Bloomington, 1991.
16. Дюи, Д. *Трудовото училище*. Централна печатница, София, 1910.
17. Дюи, Д., Е. Дюи. *Бъдещото училище*. К. Фотинов, София, 1924.
18. Дюи, Д. *Училището и детето*. Херман Поле, София, 1934.
19. Дюи, Д., Е. Дюи. *Образование чрез труд*. Художник, София, 1935.
20. Дюи, Д., Е. Дюи. *Училището и обществото*. Художник, София, 1940.
21. Дюи, Д. *Опитът като основа на образованието*. Стоян Георгиев, София, 1941.
22. Дюи, Д. *Детето и училищната материя*. Стоян Георгиев, София, 1944.
23. Колингс, Е. *Обучение по метода на проектите*. Образование, Варна, 1935.
24. Николов, Х. *Основи и същност на цялостното обучение: Теория и практика*. Хемус, София, 1940.
25. Пиръов, Г. *Новото образование в новия свят*. Култура, София, 1933.
26. Пиръов, Г. *Цялостното образование*. Д. Чилингиров, София, 1940.
27. Люлошев, М., Й. Колев, А. Чавдарова, Е. Сачкова. *История на педагогиката и българското образование*. Веда Словена-ЖГ, София, 1998.
28. Кацаров, Д. *Теория на образованието: Обща педагогия*. Родопа, София, 1947.
29. Заимов, П., Г. Хрусанов, Ж. Атанасов, С. Караиванова, И. Величков, В. Данаилов, И. Григоров, В. Манова-Томова. *Основни проблеми на педагогията. Доклади от курса на педагозите в учителските институти*. Народна просвета, София, 1949.
30. Чакъров, Н., Д. Данчев, Н. Обрешков. *История на образованието и педагогическата мисъл в България. Том 2. Период на капиталистическо господство*. Народна просвета, София, 1982.
31. Чичовска, В. Главлит (1952—1956). Изграждане на единна цензурна система в България. *Исторически преглед* 47(10), 38-69 (1991).
32. Андреев, М. *Дидактика*. Народна просвета, София, 1981.
33. Петров, П. *Дидактика*. Унив. изд. "Св. Климент Охридски", София, 1992.
34. Малчева, З., Д. Цацова, Н. Цанков. Иновационни варианти на учебно-познавателната дейност в средното училище. *Химия* 14, 85-90 (2005).
35. Ташева, С. Проектен подход. Работа над творчески проект. *Посоки* 5, 29-33 (2002).
36. Апостолова, А. Курсовите работи по химия — фактор за развитие на творческата активност на учениците. *Химия* 8, 151-155 (1999).
37. Tsarevsky, N. Some Suggestions for Increasing the Efficiency of Education in Chemistry. *Chemistry* 11, 139-152 (2002) [In Bulgarian].
38. Гюрова, В., Г. Дерменджиева, Е. Георгиев, С. Върбанова. *Провокацията учебен процес*. Аскони, София, 1997.
39. Витанов, Л. Работа по тема и проект в дейностите по интереси по естествени науки и технологии. *Начално образование* 39(1), 13-20 (1999).
40. Ташева, С., Д. Павлов. *Иновации в технологията на обучение при професионалната подготовка*. Национален институт по образование, София, 2000.

41. Манев, С., Р. Попова. Проектите в обучението по химия. *Химия* 14, 428-439 (2005).
42. Пейчева, Р. Ефективност на проектно-базираните стратегии на преподаване. *Стратегии на образователната и научната политика*. 9(4), 36-47 (2001).
43. Николаева, С. Проектно-базирани подходи в образованието, концептуална рамка и приложни бариери. *Педагогика* 14(5), 53-65 (2004).
44. Рашева-Мерджанова, Я. Мулти/плури/интердисциплинност — дидактически подстъпи. *Педагогика* 16(5), 21-34 (2006).
45. Димитрова, Н. Проектно-базирано обучение с използване на информационни и комуникационни технологии. *Физика* 30, 323-326 (2005).
46. Marx, R.W., P.C. Blumenfeld, J.S. Krajcik, E. Soloway. Enacting Project-Based Science. *Elementary School J.* 97, 341-357 (1997).
47. Moje, E.B., T. Collazo, R. Carrillo, R.W. Marx. "Maestro What Is 'Quality'?" Language, Literacy, and Discourse in Project-Based Science. *J. Res. Sci. Teaching* 38, 469-498 (2001).

ПРИЛОЖЕНИЕ: Първата страница на "The Project Method" [2]

The Project Method

WILLIAM H. KILPATRICK

Professor of Education, Teachers College

The word 'project' is perhaps the latest arrival to knock for admittance at the door of educational terminology. Shall we admit the stranger? Not wisely until two preliminary questions have first been answered in the affirmative: First, is there behind the proposed term and waiting even now to be christened a valid notion or concept which promises to render appreciable service in educational thinking? Second, if we grant the foregoing, does the term 'project' fitly designate the waiting concept? Because the question as to the concept and its worth is so much more significant than any matter of mere names, this discussion will deal almost exclusively with the first of the two inquiries. It is indeed entirely possible that some other term, as 'purposeful act', for example, would call attention to a more important element in the concept, and, if so, might prove superior as a term to the word 'project'. At the outset it is probably wise to caution the reader against expecting any great amount of novelty in the idea here presented. The metaphor of christening is not to be taken too seriously; the concept to be considered is not in fact newly born. Not a few readers will be disappointed that after all so little new is presented.

A little of the personal may perhaps serve to introduce the more formal discussion. In attacking with successive classes in educational theory the problem of method, I had felt increasingly the need of unifying more completely a number of important related aspects of the educative process. I began to hope for some one concept which might serve this end. Such a concept, if found, must, so I thought, emphasize the factor of action, preferably wholehearted vigorous activity. It must at the same time provide a place for the adequate utilization of the laws of learning, and no less for the essential elements of the ethical quality of conduct. The last named looks of course to the social situation as well as to the individual attitude. Along with these should go, as it seemed, the important generalization that education is life—so easy to say and so hard to delimit. Could now all of these be contemplated under one workable notion? If yes, a great gain. In proportion as such a unifying concept could be found in like proportion would the work of presenting educational theory be facilitated; in like proportion should be the rapid spread of a better practice.

But could this unifying idea be found? Here was in fact the age-old problem of effective logical organization. My whole philosophic outlook had made me suspicious of so-called 'fundamental principles'. Was there yet another way of attaining unity? I do not mean to say that I asked these questions, either in these words or in this order. Rather is this a retrospective ordering of the more important outcomes. As the desired unification lay specifically in the field of method, might not some typical unit of concrete procedure supply the need—some unit of conduct that should be, as it were, a sample of life, a fair sample of the worthy life and consequently of education? As these questionings rose more definitely to mind, there came increasingly a belief—corroborated on many sides—that the unifying idea I sought was to be found in the conception of wholehearted purposeful activity proceeding in a social environment, or more briefly, in the unit element of such activity, the hearty purposeful act.

It is to this purposeful act with the emphasis on the word purpose that I myself apply the term 'project'. I did not invent the term nor did I start it on its educational career. Indeed, I do not know how long it has already been in use. I did, however, consciously appropriate the word to designate the typical unit of the worthy life described above. Others who were using the term seemed to me either to use it in a mechanical and partial sense or to be intending in a general way what I tried to define more exactly. The purpose of this article is to attempt to clarify the concept underlying the term as much as it is to defend the claim of the concept to a place in our educational thinking. The actual terminology with which to designate the concept is, as was said before, to my mind a matter of relatively small moment. If, however, we think of a project as a project, something projected, the reason for its adoption may better appear.

Postponing yet a little further the more systematic presentation of the matter, let us from some typical instances see more concretely what is contemplated under the term project or hearty

ABOUT THE HISTORY OF THE PROJECT METHOD IN EDUCATION

Abstract. This paper describes the introduction and further development of the method of projects in the school practice. The contributions of Dewey, Kilpatrick and Stimson are specially emphasized. The influence of these pedagogical ideas to the Bulgarian educational theory and practice is also examined. The application of the method of projects in the contemporary primary, secondary and vocational schools should be strongly encouraged.

✉ **Dr. A. Gendjova**

Research Laboratory on Chemistry Education
and History and Philosophy of Chemistry,
Department of Physical Chemistry,
University of Sofia,
1 James Bourchier Blvd., 1164 Sofia, Bulgaria
E-Mail: agendjova@chem.uni-sofia.bg