

Grażyna Szyling

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.11>

ORCID: 0000-0002-3987-2450

Uniwersytet Gdański

grazyna.szyling@ug.edu.pl

Przeoczony dyskurs, czyli rzecz o konstruktywizmie i (z)marnowanych szansach oceniania wczesnoszkolnego

Summary

Overlooked discourse, that is a piece on constructivism and the chances of early school assessment (being) wasted

The aim of the paper is to reconstruct the (un)used chances which are generated for early education assessment by the constructive paradigm. In my reflections I take into account two complex and interpermeating perspectives: the premises of educational theory and educational practice. I order the area of reflection thus created by means of the assessment categories present in the language of practicalised didactics and colloquial assessment discourses. The analysis of declared assumptions, tacitly adopted or overlooked in various concepts and solutions, leads to the conclusion that in early education assessment constructivism is not so much an overlooked discourse, but distorted by normative convictions and educational practices.

Keywords: constructivism, early education assessment, functions of assessment, descriptive assessment, ongoing assessment, formative assessment

Słowa kluczowe: konstruktywizm, ocenianie wczesnoszkolne, funkcje oceniania, ocena opisowa, ocenianie bieżące, ocenianie kształtujące

Oglądu szkolnego oceniania można dokonywać z różnych perspektyw, różne zadania przypisują także mu odmienne podejścia teoretyczne (Niemierko 2007) lub odrębne paradygmaty dydaktyki (Klus-Stańska 2018). W dydaktyce instruktywnej uznano je za kluczowy czynnik skutecznego nauczania-uczenia się (np. Niemierko 1997), a jednocześnie uczyniono na wiele lat – począwszy ostatniej dekady minionego wieku – przedmiotem prowadzonych w Polsce dyskusji naukowych i metodycznych. Z czasem zostały one jednak zdominowane przez zagadnienia egzaminów zewnętrznych, usuwających w cień codzienną praktykę oceniania i kryjące się za nią założenia teoretyczne (zob. Niemierko 2014; Szyling 2018).

Trudno się dziwić, że społeczna ranga nadana przez system edukacji wynikom egzaminacyjnym (zob. Dolata, Sitek (red.) 2015) znacznie bardziej absorbuje uwagę polityków oświatowych, naukowców i opinii publicznej niż na przykład ocenianie kształtujące (*formative assessment*), którego wyniki nie są obciążone tak powszechną presją. W Polsce

jest ono z reguły identyfikowane z praktyczną adaptacją (Sterna 2006) brytyjskiej koncepcji oceniania dla uczenia się (*assessment for learning*) (Black i in. 2006). Często pomija się przy tym fakt, że wdrożenie do polskiej szkoły ducha tego modelu, a nie tylko jego litery wymagałoby wyjścia poza oczywiste techniczne rozwiązania i podjęcia dyskusji na temat teoretycznych przesłanek, które stoją za praktycznymi rozwiązaniami (por. Torrance, Pryor 2001). Problem tkwi jednak w tym, że naukowe debaty wokół różnych koncepcji oceniania kształtującego, osadzonych po części w konstruktywizmie (zob. Szyling 2010), toczone są poza polskim obszarem językowym (np.: Shepard 2000, 2005; Torrance 2007; Black, Wiliam 2009; Dann 2014; Frey 2014).

W tę niezbyt optymistyczną diagnozę zdaje się wpisywać również ocenianie wczesnoszkolne, choć formalnie nie jest ono bezpośrednio powiązane z polskim systemem egzaminów zewnętrznych. By rzecz rozwinąć, podporządkuję prowadzone w tym artykule analizy **poszukiwaniu tropów konstruktywistycznego paradygmatu przeoczonych w myśleniu o ocenianiu wczesnoszkolnym i jego praktycznym wymiarze.**

Teoretyczne i metodologiczne przesłanki analiz

Trudno dziś obronić tezę o „naturalnym” lub wyłącznie technicznym charakterze oceniania szkolnego i jego dobroczynnych skutkach. Powszechnie przyjmuje się, że jego kształt zależy nie tylko od jakości narzędzi i kompetencji osób oceniających, ale także od kultury pracy szkoły (np. Shepard 2000; Gołębiak 2005) czy środowiska uczenia się (np. Black, Wiliam 2009; Szyling 2010), których charakter można zidentyfikować za pomocą wybranych klasyfikacji teoretycznych (np. Klus-Stańska 2018). W myśleniu o ocenianiu szkolnym konieczne staje się również uwzględnienie złożonego kontekstu, w jakim jest ono osadzone (np.: Black, Wiliam 1998; Shepard 2000; Brookhart 2003; McMillan 2003; Earl, Katz 2005). Wytwarzają go z jednej strony rządowe regulacje dotyczące podstawy programowej oraz oceniania, klasyfikowania i promowania, a z drugiej jednostkowe właściwości i przekonania uczestników procesu kształcenia oraz lokalne warunki, w jakich przebiega uczenie się.

Między systemowym i indywidualnym wymiarem codzienności edukacyjnej pojawiają się napięcia, z którymi muszą się mierzyć nauczyciele, zwłaszcza w szkole podporządkowanej kulturze efektywności. W wielu przypadkach ograniczają one przejrzystość praktyk oceniania, mogą też paraliżować lub – przeciwnie – stymulować nieformalne modyfikacje w tym obszarze (Opłocka 2008; Szyling 2011). Rzadko jednak wystarczającym impulsem do zwieńczonej sukcesem ponadlokalnej zmiany jest określona koncepcja teoretyczna, nawet poparta przekonującymi wynikami badań i stosownym oprzyrządowaniem (Shepard 2005: 63). Przykładem może być instrumentalno-wdrożeniowy model oceniania, u którego podstaw leży pomiar dydaktyczny. Chociaż współgrał on z polityką oświatową wielu krajów, nie zdołał w pełni podporządkować sobie oceniania w klasie szkolnej (Brookhart 1993; McMillan 2001; Niemierko 2001; Szyling 2011).

Za zaczątek ewolucyjnych zmian w myśleniu o tym obszarze uznawane jest ujawnienie przez Paula J. Blacka i Dylana Wiliama (1998) tego, co w „czarnej skrzynce” (*black box*) klasy szkolnej kryje się za ocenianiem. Równocześnie zaczęto coraz bardziej interesować się aspektem teorii rozwoju Lwa S. Wygotskiego dotyczącym strefy najbliższego rozwoju dziecka. Dostyc powszechnie uznano ją za źródło inspirujące do modyfikacji szkolnego oceniania (np.: Shepard 2000; Brookhart 2003; McMillan 2003; Moss 2003).

Przywołane tropy dostarczają najszerzego uzasadnienia perspektywy interpretacyjnej, jaką przyjąłem w niniejszych rozważaniach. Potwierdzają one, że myślenia o ocenianiu szkolnym nie można ograniczyć albo do tworzących jego podstawę przesłanek teoretycznych, albo do jego praktycznego wymiaru. W tak zarysowanym kontekście mogą założyć, że **konstruktywistyczny dyskurs oceniania jest rodzajem konstruktu teoretycznego, przez którego pryzmat odczytam realia dydaktyczne wczesnej edukacji**. Jest to podejście bliższe koncepcji nazwanej przez Dorotę Klus-Stańską (2018) „myśleniem teorią o praktyce”.

Z kolei do wybrania przedmiotu analiz, czyli oceniania wczesnoszkolnego, zainspirował mnie jego związek z kształceniem zintegrowanym, oficjalnie powołującym się na założenia progresywistyczne (zob. Cackowska, Winiarz 2003: 931). W naukowych analizach zaplecza teoretycznego i realnej mocy sprawczej tej rządowej koncepcji kształcenia, wdrażanej w Polsce od 1999 r., dominował krytyczny dystans, ujawniający jej mglistość i rozliczne słabości (np. Zalewska 2003; Klus-Stańska, Nowicka 2014: 210–217). Niemniej model kształcenia zintegrowanego wrósł w praktykę edukacji wczesnoszkolnej i zdążył przez lata okrzepnąć w swej ułomnej formie (Klus-Stańska, Nowicka 2014). Jego identyfikującym elementem okazała się ocena opisowa, narzucona wczesnej edukacji mocą ministerialnego rozporządzenia. Jej źródła i cele oraz ramy określające jej treść i formę również są lokowane w progresywizmie (Żytko 2004: 728–729), co hipotetycznie powinno wzmacniać obecność jego założeń w codziennym ocenianiu.

Zrekonstruowane relacje pozwalają przyjąć, że w kształceniu wczesnoszkolnym obecne są mniej lub bardziej naskórkowo elementy różnych inspiracji progresywistycznych, na które czasem nałożyły się także kategorie charakterystyczne dla dydaktyk konstruktywistycznych (zob. Gołębniak 2005).

W świetle przedstawionych założeń problem do rozstrzygnięcia brzmi następująco: **W jakim zakresie i znaczeniu kategorie charakterystyczne dla konstruktywistycznych paradygmatów dydaktyki są obecne w myśleniu o ocenianiu wczesnoszkolnym i jego praktycznym wymiarze?**

Strukturę rozważań wyznaczają kategorie oceniania dobrane ze względu na ich popularność w języku „upraktycznionej dydaktyki” (Klus-Stańska 2010: 196) i w potocznych dyskursach oceniania. Rekonstruując ich deklarowane i milcząco przyjęte założenia, posługiwać się będę danymi, które ilustrują odmienne sposoby rozumienia rzeczywistości oraz jej tworzenia przez różne podmioty edukacji. Nie zamierzam przy tym dokonywać jakichkolwiek generalizacji, ale ujawniając dynamikę relacji między różnymi aspektami oceniania wczesnoszkolnego, chcę sproblematyzować pozaparadygmatyczną oczywistość tej kategorii dydaktycznej.

O (nie)wydolności języka i skrajnym upracticzeniu oceny opisowej

Ocena opisowa urosła do rangi wyznacznika odrębności oceniania wczesnoszkolnego, ale rozpoczęcie analiz właśnie od niej uzasadnia rola, jaką przypisano jej w reformie polskiego szkolnictwa z przełomu wieków. Uznano ją wówczas – na równi z kształceniem zintegrowanym – za motor zmian we wczesnej edukacji.

Powszechna uwaga skierowana jednak została na formalny kształt oceny opisowej, a jej progresywistyczne założenia były usuwane w cień przez kwestie wąsko praktyczne, jak chociażby ograniczone miejsce na świadectwie szkolnym przeznaczone na opis rocznych osiągnięć ucznia (Liszka 2003). Badacze szybko odkryli „bezradność nauczycieli wobec nowych koncepcji nie do końca określonych i zdefiniowanych” (Klus-Stańska i in. 2003: 11), w tym występowanie napięć i poszukiwanie kompromisów w obszarze oceniania. Tendencje te okazały się trwałe, co potwierdziły wnioski z późniejszych o kilka lat analiz, prowadzonych z perspektywy wybranych założeń konstruktywizmu. Nie pozostawiały one wątpliwości, że **ocena opisowa stała się wyłącznie formą pustą dydaktycznie**, „obszarem jałowej biurokracji” (Nowicka 2009: 100), pozorem dynamicznego, wielostronnego i zindywidualizowanego obrazu ucznia (Nowak-Łojewska 2009) czy rodzajem odrealnionej figury heraldycznej (Szyling 2013a: 309–311).

Tak odczytany sens oceny opisowej sprawił, że teoretyczny potencjał dyskusji o jej pedagogicznym znaczeniu zdawał się wyczerpany i w znacznej mierze oderwany od realiów edukacyjnych. Natomiast wyznaczanie jej praktycznego wymiaru coraz silniej zawłaszczały różnej jakości programy komputerowe (zob. Ćwikła 2019: 44). Typowym przykładem ich zastosowania jest krótki fragment semestralnej oceny opisowej ucznia klasy II (rok szkolny 2017/2018):

(...) ma bardzo dobrą świadomość zdrowotną w zakresie higieny, pielęgnacji ciała, odżywiania się i trybu życia. (...)

Biegłe wskazuje jedności, dziesiątki, setki. Analizuje i rozwiązuje zadania tekstowe proste i wybrane złożone. Opisuje rozwiązanie za pomocą działań. Mierzy temperaturę za pomocą termometru oraz odczytuje ją. Dokonuje poprawnych obliczeń szacunkowych w różnych sytuacjach życiowych. Zna i poprawnie używa określeń: kilogram, dekagram, gram, tona; zna zależności między tymi jednostkami; odmierza płyny; używa określeń: litr, pół litra, ćwierć litra. (archiwum własne, materiały udostępnione przez rodziców ucznia)

Pełna treść przytoczonej oceny jest szczegółowa i dosyć obszerna (liczy ponad 4 tys. znaków), co można byłoby odczytać jako wskaźnik jej zindywidualizowania, gdyby nie fakt, że bez trudu znajdujemy w niej liczne – dosłownie przepisane lub lekko sparafrazowane – fragmenty podstawy programowej, która zawiera uporządkowane według przedmiotów „osiągnięcia możliwe do uzyskania przez całą populację dzieci w danym wieku” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla (...) szkoły policealnej (tekst jedn.: Dz. U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.)).

Obowiązek odwoływania się do tego dokumentu w procesie ustalania oceny nakłada na oświatę każda ministerialna regulacja dotycząca szkolnictwa (począwszy od schyłku minionego wieku) i nie kwestionuje tego wprost nikt z piszących o ocenie opisowej, ponieważ rzecz polega nie na odrzuceniu przez konstruktywistów celów kształcenia, ale na elastycznym i spersonalizowanym podejściu do nich, wykluczającym pracę równym frontem i skupienie na osiągnięciu założonego zewnętrznie wyniku (zob. Klus-Stańska 2018: 52). W tym kontekście za niekorzystne zjawisko uznać wypada kierunek ewolucji podstawy programowej, której kolejne wersje stawały się coraz bardziej szczegółowe i zawierały coraz więcej fragmentów pisanych językiem celów operacyjnych (por. Szyling 2009b; Żytko 2020). Jest to czynnik sprzyjający tworzeniu rozbudowanych list drobnych umiejętności wykorzystywanych przez programy komputerowe do wytwarzania oceny opisowej, która nabiera pozorów zindywidualizowanej – bo drobiazgowej – informacji. W efekcie nastąpiło niejako automatyczne **upodobnienie się języka oceny opisowej do języka typowego dla „instruktażowo-przekazowego charakteru edukacji”**, co pozbawiło go zdolności opisywania kształcenia, które zapewnia uczniom możliwość uruchamiania zróżnicowanych procesów poznawczych i podejmowania samodzielnych poszukiwań (Klus-Stańska 2016: 17).

Ta konstatacja lokuje ocenę opisową poza myśleniem o edukacji inspirowanym konstruktywizmem. Jednak – co znamienne – nie mieści się ona także w obszarze dydaktyki instruktywnej, podporządkowanej logice pomiaru dydaktycznego i testów. Przestrzega ona bowiem przed dysfunkcyjnością rozbudowanych list drobiazgowych efektów kształcenia, które stają się nieczytelne dla uczniów i często także dla samych nauczycieli (Niemierko 1990: 203). Uzasadnia to postawienie tezy, że **wczesnoszkolna ocena opisowa funkcjonuje w przestrzeni teoretycznie niedookreślonej, za to skrajnie upraktycznionej lub nawet zbiurokratyzowanej**.

O trwałości funkcji oraz (nie)obecności celu oceniania

Głębszy namysł budowany wokół oceny opisowej rzadko uwzględnia teorię oceniania szkolnego inną niż wytworzona w obszarze dydaktyki stworzonej przez Wincentego Okonia (np. Altszuler 1960; Pułturzycki 1999), choć się do niej bezpośrednio nie odwołuje. Jednego z tropów pozwalających rozwinąć tę kwestię dostarcza żywotność obiektywistycznej kategorii „funkcje oceniania”. Pojawia się ona m.in. w tekstach, których autorki dokonują charakterystyki lub krytycznego rozrachunku z oceną opisową, przyjmując za punkt odniesienia założenia konstruktywizmu:

Odnosząc się do osiągnięć uczniów w zakresie wiedzy i umiejętności wyznaczanych programem danej klasy winna [ocena opisowa] pełnić funkcję diagnostyczno-informacyjną, motywującą i prorozwojową, dawać jasny wgląd w zdolności uczenia się dziecka i uzdolnienia specjalne. Jednakże, jak wynika z przeprowadzonej analizy (...) założone funkcje oceny są realizowane w ograniczonym zakresie (Nowicka 2009: 109).

Takiemu pojęciu oceny opisowej [nastawienie na potencjał rozwojowy] towarzyszą więc trzy funkcje:

- informacyjna – o tym, co dziecku udało się poznać, zrozumieć, co już potrafi,
- korekcyjna – o tym, co ma już opanowane, a nad czym musi jeszcze popracować,
- motywacyjna – zachęcająca do dalszego wysiłku (...). (Nowak-Łojewska 2009: 112)

Konkluzje kończące przywołane teksty wskazują na potrzebę zmiany praktyk oceniania we wczesnej edukacji, zmiany, u której podstaw leć powinno przesunięcie akcentów z ujednociającego porównywania wyników nauczania na zindywidualizowaną diagnozę i potencjał rozwojowy ucznia. Jednak funkcja oceny jest przez autorki wykorzystana zgodnie z logiką zasad dydaktycznych sformułowanych przez Okonia (1970). Ta tradycyjna koncepcja zdaje się w dydaktyce polskiej jedynym źródłem, z którego wyrasta trzon popularnej do dziś typologii funkcji oceny (np. Półturzycki 1999; Bereźnicki 2007). Jej systematyczne rozbudowywanie o kolejne odmiany (np.: funkcję diagnostyczną, prognostyczną, prorozwojową, wspierającą, facylitacyjną) bywa odczytywane jako przejaw „nie-nadążania jednoparadygmatycznej teorii w »ogarnianiu« tego, co się w obszarze praktyki oceniania staje” (Gołębniak 2003: 207).

Jednak w analizowanym tu przypadku można postawić tezę, że funkcja oceny jest przez przedstawicieli polskiego konstruktywizmu traktowana jak pojęcie pozaparadygmatyczne, któremu sens nadaje dopiero osadzenie w konkretnej teorii kształcenia. Potwierdzenie znaleźć można m.in. w artykule Iwony Kopaczyńskiej, która pisze tak:

Funkcje oceniania w świetle konstruktywistycznego ujęcia spostrzegane są jako forma inspirowania ucznia do rozwoju. Ocena ma służyć głównie uczniowi, a w dalszej kolejności nauczycielowi, rodzicom i administracji oświatowej (czyli w porządku odwrotnym niż w behawiorystycznym ujęciu). (...)

Rzeczywista realizacja funkcji motywacyjnej i informacyjnej tkwi w relacjach między nauczycielem i uczniami, i w tym, co uczeń może mentalnie oswoić w sytuacjach konstruowania znaczeń. (...) Efektem realizowanej funkcji motywacyjnej i informacyjnej jest rozwój zdolności do samokontroli i autoregulacji. (Kopaczyńska 2009: 98)

Tymczasem w kategorię funkcji oceny jest wpisane normatywne¹ przekonanie, że oceny szkolne mają moc korzystnego wpływania na uczniowską postawę wobec uczenia się (np. Altszuler 1960; Niemierko 2002), czyli istnieje pozytywna zależność między sposobem posługiwania się oceną przez nauczyciela a osiąganymi przez ucznia, zewnętrznymi ustalonymi efektami. Jeśli nawet uwzględni się, że relacja ta może zostać zaburzona przez różne dysfunkcje, to **uczeń i tak pozostaje jedynie obiektem lub celem oddziaływania założonej funkcji oceny**, a nie podmiotem procesu oceniania, co lokuje tę kategorię poza logiką konstruktywizmu edukacyjnego.

¹ Nazwami dydaktyk (obiektywistyczna, normatywna, instruktywna, konstruktywistyczna) posługują się w niniejszym tekście zgodnie ze znaczeniem nadanym jej przez Klus-Stańską w książce *Paradygmaty dydaktyki* (2018).

Bliższe podejściu konstruktywistycznemu zdaje się natomiast pojęcie celu oceniania, powszechnie wykorzystywane w anglojęzycznej literaturze przedmiotu. Pozwala ono zastąpić normatywne pytanie: Co nauczyciel powinien zrobić, by ocena spełniała przypisaną jej funkcję? – innym, znacznie bardziej elastycznym: W jakim celu oceniać?

Oczywiście cel oceniania, w myśl technologicznej narracji obowiązującej w polskiej polityce oświatowej, może zostać sprowadzony do „rozpoznawania przez nauczycieli poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego (...)” (Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2020 r., poz. 1327)) oraz doprecyzowany zgodnie z logiką – nieprzywoływanych wprost w tym dokumencie – informacyjnej i motywacyjnej funkcji oceniania. Celom oceniania można też jednak nadać charakter lokalny (zindywidualizowany) i uznać je za rodzaj intencji pedagogicznej. Rozwiązanie takie jest bliskie koncepcjom konstruktywistycznym i pozwala potraktować cel oceniania jak rodzaj pola, w którym przenikają się lub są negocjowane oczekiwania nauczyciela i zamierzenia ucznia, osadzone w kontekście wytwarzanym przez bliższe i dalsze otoczenie społeczne. W takiej przestrzeni mieści się wiele odmian i form oceniania (zob. Frey 2014), których właściwości ulegają modyfikacji zależnie od celu, jakiemu zostają przyporządkowane. **To cel oceniania określa bowiem relacje oceniania z uczeniem się** (lub szerzej: kształceniem), sposób gromadzenia danych do oceny oraz zasady ich interpretowania, prezentowania i wykorzystania wyników. Tym samym zarysowuje również obszary władzy, odpowiedzialności i poczucia sprawstwa podmiotów uczestniczących w procesie kształcenia.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się obecnie trzy zasadnicze rodzaje oceniania, które różnią się celem i siłą zewnętrznej presji wywieranej na wynik (Earl, Katz 2005):

- ocenianie uczenia się (*assessment of learning*) jest najbardziej powszechne w polskiej edukacji. Odpowiada mu model oceniania sumującego, podporządkowany ustalaniu, w jakim stopniu lub na jakim poziomie uczeń zrealizował stawiane mu wymagania. Jedną z jego istotnych właściwości jest uwikłanie w złożone relacje z wynikami egzaminów zewnętrznych oraz kategoriami sprawiedliwości i obiektywizmu (Szyling 2013b);
- ocenianie dla uczenia się (*assessment for learning*) zakłada, że uczeń powinien się stać aktywnym uczestnikiem oceniania własnych osiągnięć, „właścicielem własnego uczenia się” (Black, Wiliam 2009: 5). Jednak główną rolę w definiowaniu „standardów sukcesu” odgrywa nauczyciel – jego doświadczenia, oczekiwania oraz zakres treści realizowanych podczas zajęć (Frey 2014: 145). Logika *assessment for learning* zachowuje formalną bliskość z tak zwanym bieżącym ocenianiem wewnątrzszkolnym (por. Ustawa z dnia 7 września 1991 r.), co nie oznacza jednak tożsamości tych dwóch modeli ani nie przesądza o charakterze ich relacji z teorią rozwoju sformułowaną przez Wygotskiego (zob. Szyling 2010; 2018);
- ocenianie jako uczenie się (*assessment as learning*) jest koncepcją chronologicznie najnowszą, która stara się przełamać ograniczenia *assessment for learning* wyini-

kające z podporządkowania go strategiom efektywności kształcenia. W podejściu tym – silnie inspirowanym założeniami konstruktywizmu – kładzie się nacisk na rozwijanie i wspieranie kompetencji metapoznawczych ucznia, który uznawany jest za postać kluczową, łączącą ocenę i własny proces uczenia się. Wymaga się od niego nie tylko monitorowania własnego uczenia się, ale także samodzielnego wprowadzania zmian w swoim rozumieniu określonego zagadnienia czy jakości posiadanych umiejętności. Nauczyciel tylko dostarcza narzędzi do uczenia się, stwarza uczniom poczucie bezpieczeństwa w sytuacji podejmowania ryzyka poznawczego i pozwala oswoić się im z niepewnością pojawiającą się przy uczeniu się czegoś nowego (Earl 2007).

Jak łatwo można dostrzec, każdy z tych typów oceniania jest powiązany z odmiennym modelem uczenia się, który określa ramy posługiwania się nimi. Żadnego z nich nie wyklucza się z przestrzeni szkoły, różnie konfigurując ich wzajemne relacje (Earl, Katz 2005). Wykorzystanie tej klasyfikacji w dalszych analizach pozwala dostrzec kolejne obszary redukcji występujących w polskim dyskursie oceniania wczesnoszkolnego.

O (nie)docenianiu kontekstu i paradygmatycznych odrębności, czyli ocenianie bieżące we wczesnej edukacji

Ocena opisowa – choć wywiedziona z przesłanek progresywistycznych – jest w Polsce identyfikowana z formalnym zapisem na świadectwie szkolnym, czyli jej celem jest ocenianie uczenia się (*assessment of learning*). Wyjaśnia to, dlaczego w praktyce jest ona w znacznym stopniu wyabstrahowana z procesu kształcenia i koncentruje się na poziomie osiągniętych przez ucznia efektów nauczania lub – znacznie rzadziej – na dokonanych przez niego postępach odniesionych do wymagań zewnętrznych. Regulacje prawne pozbawiły jednak wczesnoszkolną ocenę opisową mocy promowania, a więc formalnie uwolniły ją od społecznej presji wywieranej na wysokość wyniku (*stakes are high*) i zapewnienie warunków jego porównywalności. Stając się społecznie nieistotną, przestała budzić żywe zainteresowanie dzieci i części rodziców (np. Liszka 2003; Szyling 2013a), a nauczycieli zniechęcała pracochłonnością, którą z czasem znacząco ograniczyły programy komputerowe.

W efekcie uwaga nauczycieli, dzieci i ich rodziców skupiła się na ocenianiu bieżącym. Początkowo chciano, nawiązując do znanych rozwiązań alternatywnych (np. Śliwerska, Śliwerski 2008), wykluczyć z pierwszego etapu kształcenia ocenianie za pomocą stopni. Zaowocowało to z jednej strony pojawieniem się w praktyce edukacyjnej ich rozlicznych namiastek (Kopaczyńska 2004), a z drugiej wytworzyło u nauczycieli i uczniów poczucie tymczasowości, czekania na „prawdziwe ocenianie”, czyli na „sprawiedliwe” – bo wystawiane z całą surowością – stopnie (Szyling 2015).

Z czasem wiele szkół, wykorzystując zakres autonomii przyznany im przez prawo oświatowe, rezygnowało nawet z pozorów bieżącego oceniania opisowego i coraz śmielej

wracało do posługiwania się skalą stopni szkolnych (Szyling 2013b; Śliwerski 2015), argumentując to – zwłaszcza w klasach trzecich – koniecznością przygotowania uczniów do oceniania obowiązującego na następnym etapie nauczania. W efekcie **bieżące ocenianie wczesnoszkolne zostało podporządkowane normatywnej kontroli** (Misiorna, Michalak 2011; Szyling 2013a, 2015) i wpisało się w logikę *assessment of learning*, czyli realizowało jeden cel, uwikłany w motywację za pomocą behawioralnych wzmocnień.

Trwałość przywołanych zjawisk, którą wzmacnia dominujący we wczesnej edukacji styl kierowniczego nauczania, potwierdzono w licznych badaniach (np.: Klus-Stańska, Nowicka 2014; Klus-Stańska (red.) 2014; Szyling 2019; Żyto 2020), co upewnia, że nie można zmienić celów oceniania i nadawanego mu sensu tylko za pomocą zewnętrznych regulacji. Każde włączenie w praktykę edukacyjną oceniania dla uczenia się (*assessment for learning*) czy oceniania jako uczenia się (*assessment as learning*) wymaga bowiem wprowadzenia fundamentalnych zmian nie tylko w sposobie myślenia nauczycieli o tym, czym jest uczenie się (Earl 2007), ale także w modelu programu nauczania i kulturze pracy szkoły (Shepard 2005) oraz społecznych przekonaniach o tym, czemu – poza kontrolą i doraźną korektą błędów – służyć może ocenianie edukacyjne.

Złudzeniu, że gruntowną przebudowę nauczania początkowego można zrealizować przez wprowadzenie nowej formy oceniania, ulegli nie tylko wdrażający nauczanie zintegrowane, ale także – kilkanaście lat później – osoby skupione w koalicji „Dziecko bez stopni” (www.facebook.com/DzieckoBezStopni). Podjęta przez nich w 2014 r. inicjatywa, określona przez Bogusława Śliwerskiego (2015) jako „rzekomo nowatorska”, stawiała sobie za cel ustawowe narzucenie oceny opisowej jako formy obowiązującej w bieżącym ocenianiu wczesnoszkolnym. Działania te nie zmodyfikowały istoty regulacji systemowych, ale przywoływane wówczas argumenty ujawniły obszary redukcji i przemilczeń w powszechnym dyskursie oceniania, także w tym, którego przesłanki teoretyczne wyrażały z konstruktywizmu społeczno-kulturowego.

Charakter oczekiwań zwolenników zmiany w ocenianiu wczesnoszkolnym oraz rodzaj zaplecza merytorycznego typowego dla ówczesnych dyskusji trafnie oddaje kontrowersyjny pedagogicznie (zob. Śliwerski 2015) fragment *Stanowiska Komitetu Psychologii PAN w odniesieniu do inicjatywy „Dziecko bez stopni”* (2014):

(...) wprowadzić zasadę bieżącego oceniania uczniów poprzez tzw. oceny opisowe, czyli oceny pomagające dziecku się uczyć, dające mu wartościowe informacje zwrotne. (...) Ocena ze strony nauczyciela odgrywa swoją formatywną rolę, czyli jest prorozwojowa, tylko wtedy gdy dostarcza dziecku informacji pomagających mu się uczyć, a więc umożliwia: (1) uświadomienie sobie, co robi dobrze, a co źle, (2) zrozumienie istoty popełnianych błędów, (3) wskazuje drogi poprawy, ale przede wszystkim (4) wskazuje, w czym dziecko jest kompetentne, co osiągnęło dzięki swemu wysiłkowi. Taki sposób oceniania wzmacnia wytrwałość uczącego się dziecka, buduje jego poczucie sprawstwa, w tym odpowiedzialności za własne działania, a w efekcie kształtuje zdolność samoregulacji, tak ważną w kolejnych etapach kształcenia oraz w życiu (*Stanowisko...* 2014).

W dalszych analizach uwzględnę dwie kategorie ujawniające się w przytoczonym tekście: normatywne ujęcie roli oceniania szkolnego oraz teoretyczne zaplecze zmiany.

O normatywnym charakterze myślenia o ocenianiu decydują przede wszystkim:

- ulokowanie potencjału zmiany w ujednocionej formie oceniania, narzuconej ustawowo tylko jednemu z etapów edukacji, przy zaakceptowaniu innych obowiązujących rozwiązań systemowych, w tym koncepcji podstawy programowej oraz urzędowej definicji oceny szkolnej;
- przedstawienie proponowanych rozwiązań jako jedynie możliwych i gwarantujących pozytywne „prorozwojowe” skutki;
- przypisanie nauczycielowi pełnej odpowiedzialności za kształt oceny i jej poprawne wykorzystanie, co ucznia lokuje w roli obiektu, którego działania i postawy są zależne od funkcji przypisanych ocenianiu.

Dalsza analiza ujawnia pewien paradoks. Jego podłożem jest **sprzeczność między posługiwaniem się argumentacją typową dla dydaktyk obiektywistycznych a rodzajem zalecanego oceniania inspirowanego konstruktywizmem społeczno-kulturowym**, w wersji *assessment for learning* upowszechnionej przez Blacka i wsp. (2006).

Ta pozaparadygmatyczność oceniania kształtującego znajduje pewne uzasadnienie w teoretycznych rozważaniach Blacka i Wiliama (2009), ale równocześnie ułatwia wypaczenie jego idei przez instrumentalny charakter rozwiązań metodycznych (Torrance 2007, 2012). Zagadnienie to wymaga pogłębionych analiz (zob. Dann 2014), dlatego na użytek niniejszych rozważań jedynie zilustruję je rozumieniem kategorii „ocenianie rozwojowe”, zamieszczonej w tytule poradnika pod redakcją Danuty Sterny (2015). Książkę wybrałam ze względu na powoływanie się w niej na treść omówionego już *Stanowiska Komitetu Psychologii PAN* (2014) oraz powiązanie z praktyką oceniania wczesnoszkolnego.

Elementy definicji „oceniania rozwojowego” są rozproszone w tekście (Sterna (red.) 2015)², ale na ich podstawie można zrekonstruować rozumienie tej niejednoznacznej dydaktycznie kategorii. Kluczowe dla znaczenia nadanego jej w poradniku są dwa aspekty: opozycja wobec „upraszczającej i demotywuującej” oceny za pomocą stopni oraz „podmiotowe, konstruktywistyczne traktowanie uczenia się” (8–9; 11). O ile pierwsza z właściwości jest jednoznaczna, o tyle znaczenia związane z drugą nie mają nic wspólnego z dydaktykami konstruktywistycznymi. Przejawem praktycznej realizacji wspomaganie ucznia w „konstruowaniu jego obrazu świata” jest bowiem – jak twierdzą autorzy poradnika – formułowanie przez nauczyciela „celów uczenia się i komunikowanie ich [uczniom] w sposób zrozumiały, przekazywanie poleceń i zadań edukacyjnych oraz wyjaśnianie pożądanych standardów ich wykonania” (9), a jeśli wystąpi taka potrzeba – wskazanie procedur postępowania lub rozwiązywania zadań (39). Innymi słowy: sukces ucznia zależy od tego, czy zna cel podejmowanego wysiłku, czyli wie już na początku każdej lekcji, „dokąd prowadzi go nauczyciel” (19), bo dzięki temu „znacznie szybciej

² Wszystkie przytoczenia zawarte w tym akapicie są zaczerpnięte z poradnika Sterny ((red.) 2015). By uniknąć zbędnego powtarzania, w nawiasach podałam tylko numery stron z tego tekstu.

i skuteczniej opanowuje wymaganą wiedzę” oraz poczuwa się do współodpowiedzialności za proces uczenia się (22). Obrazu „wspierania w indywidualnym rozwoju” dopełnia „robienie krótkich sprawdzianów w trakcie procesu nauczania, aby nie pozwolić uczniom na zaległości” (83) oraz uczynienie adresatem oceny rodziców uczniów, którzy mogą „odczytać je dziecku i skorzystać z nich, by skuteczniej pomóc mu w uczeniu się” (16).

Nie trzeba wyrafinowanych rozważań teoretycznych, by dostrzec, że **koncepcja „oceny i oceniania rozwojowego”, deklaracyjnie wyprowadzona z konstruktywistycznych przesłanek *assessment for learning*, jest z nimi sprzeczna, natomiast podporządkowana została regułom dydaktyki instruktywnej** (zob. Klus-Stańska 2018) oraz bezszwowo powiązana z kierowniczym stylem nauczania.

Powyższy wniosek podważa też zasadność eksponowanej w tym podejściu tezy, że kształtująca informacja zwrotna odgrywa jednoznacznie pozytywną rolę w uczeniu się. Jej bezpośrednie powiązanie z obowiązkowymi wymaganiami programowymi pozwala nauczycielom łatwo nakreślić proste cele uczenia się i skoncentrować się na instrumentalnie interpretowanych wynikach lub liniowo rozumianym postępie, czyniąc je wyznacznikami uczniowskiego sukcesu, na daleki plan odsuwając zaś rozumienie przez dzieci własnego uczenia się (Dann 2014: 155). Prowadzić to może również do **zawłaszczenia oceniania kształtującego przez behawiorystyczne modele oceniania** oparte na odwołaniach do zewnętrznych celów (Torrance 2012: 329) i logice uzupełniania braków.

Przemilczany dyskurs?

W zrekonstruowanej definicji „oceny i oceniania rozwojowego” można jak w soczewce dostrzec źródło zmarnowanych szans, jakie przed ocenianiem wczesnoszkolnym otworzył dyskurs konstruktywistyczny. **Nie jest to jednak przemilczenie, ale zniekształcenie koncepcji konstruktywistycznych**, ich spoczwarzenie w kontakcie ze stabilnością i trwałością instrumentalnego myślenia o ocenianiu, wywiedzionego z zaleceń dydaktyki normatywnej.

Konkluzja ta nie wiąże się z postulatem, by w ocenianiu szkolnym unikać standardów określonych w obowiązujących dokumentach oświatowych. Chodzi raczej o to, co Ruth Dann nazwała „lepszym rozumieniem przestrzeni, w której dzieci się uczą, przestrzeni, w której nauczanie, uczenie się i ocenianie (informacje zwrotne) łączą się w całość czytelną dla ucznia” (2014: 155).

Z konstruktywistycznej perspektywy informacja zwrotna jest tylko jednym z aspektów środowiska uczenia się, dlatego za nieporozumienie trzeba uznać założenie oceniania dla uczenia się, że jej zawartość i forma „działają” na ucznia automatycznie. Relacja ta jest znacznie bardziej złożona, ponieważ dotyczy zarówno jakości środowiska, jak i jednostkowych strategii uczenia się oraz gotowości ucznia do zaangażowania się w zadanie. W tym ujęciu **ważniejsze od samej informacji zwrotnej powinno być poznanie tego, jak uczniowie ją rozumieją i interpretują**. Nie chodzi tu jedynie o poznanie przez uczniów arbitralnie narzuconych im celów i oszacowanie efektów uczenia się zgodnie

ze schematem odpowiedzi podanym przez nauczyciela, ale także o ten rodzaj refleksji nad własnym uczeniem się, jaki proponuje *assessment as learning* (Earl, Katz 2005; Earl 2007; Dann 2014). Wnioski z analiz przeprowadzonych w tym tekście sugerują jednak, że polska edukacja wczesnoszkolna nie jest jeszcze gotowa na tę koncepcję.

Literatura

- Altszuler I. (1960), *Badania nad funkcją oceny szkolnej*. Warszawa, PZWS.
- Bereźnicki F. (2007), *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Black P., Harrison Ch., Lee C., Marshall B., Wiliam D. (2006), *Jak oceniać, aby uczyć*. Warszawa, CEO.
- Black P.J., Wiliam D. (1998), *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*. „The Phi Delta Kappan”, 2(80).
- Black P., Wiliam D. (2009), *Developing the theory of formative assessment*. „Educational Assessment, Evaluation and Accountability”, 21(1).
- Brookhart S. (1993), *Teachers Grading Practices: Meaning and Values*. „Journal of Educational Measurement”, 2(30).
- Brookhart S. (2003), *Developing Measurement Theory for Classroom Assessment Purposes and Uses*. „Educational Measurement, Issues and Practice”, 4(22).
- Cackowska M., Winiarz A. (2003), *Kształcenie wczesnoszkolne*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Ćwikła E. (2019), *Oczekiwania szkolne wyrażone w świadectwach uczniów kończących klasę trzecią szkoły podstawowej*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 8.
- Dann R. (2014), *Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice*. „Assessment in Education: Principles, Policy & Practice”, 2(21).
- Dolata R., Sitek M. (red.) (2015), *Raport o stanie edukacji 2014. Egzaminacje zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej*. Warszawa, IBE.
- Earl L. (2007), *Assessment – A powerful lever for learning*. „Brock Education. A Journal of Educational Research and Practice”, 16(1).
- Earl L., Katz S. (2005), *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind*. Winnipeg, Manitoba, Western Northern Canadian Protocol.
- Frey B.B. (2014), *Modern Classroom Assessment*. Los Angeles, SAGE Publications.
- Gołębiński B.D. (2003), *Egzaminacje i ocenianie szkolne*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika, Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębiński B.D. (2005), *Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna?* „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(1).
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska D. (red.) (2014), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska D. (2016), *Gdy słowa wiodą na manowce. Krótka rzecz o pułapce polskiej metodyki*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2(33).
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2014), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk, Harmonia Universalis.
- Klus-Stańska D., Szymański M.J., Szymański M.S. (2003), *Wstęp*. W: D. Klus-Stańska, M.J. Szymański, M.S. Szymański (red.), *Renesans(?) nauczania całościowego*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kopaczyńska I. (2004), *Ocenienie szkolne wspierające rozwój ucznia*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kopaczyńska I. (2009), *Ocenianie wczesnoszkolne od behawioryzmu do konstruktywizmu*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(9).
- Liszka K. (2003), *Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej – problemy metodyczne czy ideologiczne?* W: D. Klus-Stańska, M.J. Szymański, M.S. Szymański (red.), *Renesans(?) nauczania całościowego*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- McMillan J.H. (2001), *Secondary Teachers' Classroom Assessment and Grading Practices*. „Educational Measurement, Issues and Practice”, 1(20).
- McMillan J.H. (2003), *Understanding and Improving Teachers' Classroom Assessment Decision Making: Implications for Theory and Practice*. „Educational Measurement, Issues and Practice”, 4(22).
- Misiorna E., Michalak R. (2011), *Ocenianie jako mechanizm wspierania rozwoju dziecka. Mit czy rzeczywistość?* W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Złożony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Moss P.A. (2003), *Reconceptualizing Validity for Classroom Assessment*. „Educational Measurement, Issues and Practice”, 4(22).
- Niemierko B. (1990), *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*. Warszawa, PWN.
- Niemierko B. (1997), *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*. Wyd. 2 zm. Warszawa, WSiP.
- Niemierko B. (2001), *Chłodne oblicze egzaminu zewnętrznego*. W: B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Teoria i praktyka oceniania zewnętrznego*. Kraków, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Niemierko B. (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa, WSiP.
- Niemierko B. (2007), *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa, WAiP.
- Niemierko B. (2014), *Dwie dekady dojrzewania diagnostyki edukacyjnej w Polsce*. „Ruch Pedagogiczny”, 2.
- Nowak-Łojewska A. (2009), *Pozory oceny opisowej – refleksje na marginesie szkolnej praktyki*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(9).
- Nowicka M. (2009), *Ocena opisowa – profesjonalna diagnoza i wsparcie zdolności uczniów czy obszar jałowej biurokracji?* „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(9).
- Okoń W. (1970), *Zarys dydaktyki ogólnej*. Wyd. 4. Warszawa, PZWS.
- Opłocka U. (2008), *Emergencja nauczycielskiej pedagogii oceniania – doniesienie badawcze*. W: B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Uczenie się i egzamin w oczach nauczycieli*. Kraków, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Półturzycki J. (1999), *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Shepard L.A. (2000), *The Role of Assessment in a Learning Culture*. „Educational Researcher”, 7(29).
- Shepard L.A. (2005), *Linking Formative Assessment to Scaffolding*. „Educational Leadership”, 3(63).
- Słownik języka polskiego PWN*. <https://sjp.pwn.pl/sjp/szukaj/funkcja>, 20.10.2020.

- Stanowisko Komitetu Psychologii PAN w odniesieniu do inicjatywy „Dziecko bez stopni”* (2014), http://www.kompsych.pan.pl/images/Sprawozdania2011-15/2014/Za%C5%82._6._Stanowisko_Komitetu_Psychologii_PAN_w_sprawie___Dziecko_bez_stopni_.pdf, 5.10.2020.
- Sterna D. (2006), *Ocenianie kształtujące w praktyce*. Warszawa, CEO.
- Sterna D. (red.) (2015), *Uczę w klasach młodszych. Przykłady oceniania rozwojowego w Szkołach Uczących Się*. Warszawa, CEO.
- Szyling G. (2009a), *Ocena opisowa – ocena (nie)możliwa?*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(9).
- Szyling G. (2009b), *Językiem wymagań? Uwagi na marginesie podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr specjalny.
- Szyling G. (2010), *Ocenianie kształtujące, czyli o niejednoznaczności*. W: B. Niemierko, M.K. Szmiigel (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*. Kraków, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Szyling G. (2011), *Nauczyielskie praktyki oceniania poza standardami*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szyling G. (2013a), *Hybrydowy charakter oceny szkolnej we wczesnej edukacji: stan i wyzwania*, „Studia Edukacyjne”, 28.
- Szyling G. (2013b), *Obiektywizm i sprawiedliwość – (nie)wygodne kategorie szkolnego oceniania*. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szyling G. (2015), *Uczniowskie poczucie sprawstwa a praktyki oceniania we wczesnej edukacji*, „Studia Pedagogiczne”, 68.
- Szyling G. (2018), *Ku różnorodności w ocenianiu szkolnym. Od diagnozy do perspektyw zmiany*. W: B. Niemierko, M.K. Szmiigel (red.), *Wspomaganie rozwoju kompetencji diagnostycznych nauczycieli*. Kraków, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Szyling G. (2019), *Atrofia nieformalnej diagnostyki edukacyjnej we wczesnej edukacji. Między biernością i przemocą poznawczą w epoce ekspertów*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 4(47).
- Śliwerska W., Śliwerski B. (2008), *Edukacja w wolności*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2015), *O fakultatywności kształcenia dzieci bez stopni*. <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2015/01/o-fakultatywnosci-ksztacenia-dzieci-bez.html>, 5.10.2020.
- Torrance H., Pryor J. (2001), *Developing Formative Assessment in the Classroom: using action research to explore and modify theory*, „British Educational Research Journal”, 5(27).
- Torrance H. (2007), *Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning*, „Assessment in Education: Principles, Policy & Practice”, 3(14).
- Torrance H. (2012), *Formative assessment at the crossroads: Conformative, deformative and transformative assessment*, „Oxford Review of Education”, 38.
- Zalewska E. (2003), *Teoretyczne konteksty nauczania zintegrowanego – rekonstrukcja przez powrót do źródeł*. W: D. Klus-Stańska, M.J. Szymański, M.S. Szymański (red.), *Renesans(?) nauczania całościowego*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Żytko M. (2004), *Ocenianie opisowe*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. 3. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Żytko M. (2020), *Wczesna edukacja – między standaryzacją a upodmiotowieniem*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2(49).

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla (...) szkoły policealnej (tekst jedn.: Dz. U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.).

Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2020 r., poz. 1327). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200001327/U/D20201327Lj.pdf>, 10.11.2020.

Źródła internetowe

www.facebook.com/DzieckoBezStopni, 5.10.2020.