



Projektowanie uniwersalne w przestrzeni uniwersyteckiej - idee, możliwości, dobre praktyki

pod redakcją

Marty Mirosławy Perkowskiej, Tomasza Bajkowskiego



Projektowanie uniwersalne w przestrzeni uniwersyteckiej - idee, możliwości, dobre praktyki

pod redakcją

Marty Mirosławy Perkowskiej, Tomasza Bajkowskiego

Recenzenci

profesor doktor habilitowana Ewa Jarosz (Uniwersytet Śląski)

doktor habilitowana Paulina Forma, profesor Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach

Opracowanie graficzne

Roman Sakowski

Redakcja i korekta

Karolina Emilia Łupińska

Redakcja techniczna i skład

Krzysztof Rutkowski

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku

Białystok 2022

ISBN 978-83-7431-761-0

Na okładce wykorzystano obraz Artura Chacieja

Publikacja została wydana w ramach projektu „Zwiększenie kompetencji kadry dydaktycznej Uniwersytetu w Białymstoku z zakresu projektowania uniwersalnego” realizowanego przez Uniwersytet w Białymstoku (Beneficjent projektu) w partnerstwie z Open Education Group Spółka z o.o. w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020 współfinansowanego z Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Oś Priorytetowa III Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i regionu, Działanie 3.4 Zarządzanie w instytucjach szkolnictwa wyższego



Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku

ulica Świerkowa 20B, 15-328 Białystok

numery telefonu: 85 745 71 20, 85 745 71 02, 85 745 70 59

e-mail: wydawnictwo@uwb.edu.pl

<http://wydawnictwo.uwb.edu.pl>

Druk i oprawa

volumina.pl spółka z o.o.

SPIS TREŚCI

Wstęp.....	10
Introduction.....	15
KRZYSZTOF KOROTKICH	
O empatii. Wprowadzanie elementów projektowania uniwersalnego w dydaktyce na przykładzie nauczania literatury.....	20
URSZULA WRÓBLEWSKA	
Historia amerykańskiego uniwersalnego projektowania w kontekście ludzkich doświadczeń – twórcy, luminarze i propagatorzy idei.....	42
KAROLINA ZAPOLSKA	
Projektowanie uniwersalne w świetle prawa polskiego i międzynarodowego – uwagi wprowadzające.....	57
MICHAŁ OŻÓG	
Znaczenie źródeł prawa stanowionego w zapewnieniu dobrych praktyk z zakresu projektowania uniwersalnego i dostępności w szkolnictwie wyższym.....	78
RENATA OLESIEJUK	
Zasada sprawiedliwego wykorzystania w ramach projektowania uniwersalnego w szkolnictwie wyższym w świetle Konstytucji RP oraz Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych.....	96
MAŁGORZATA SKOWROŃSKA	
Idea projektowania uniwersalnego jako źródło inspiracji dla praktyki socjologicznej. O ewentualnych korzyściach i wyzwaniach.....	120
URSZULA ABŁAŻEWICZ-GÓRNICKA	
Wykluczenie przestrzenne i projektowanie uniwersalne w perspektywie socjologicznej.....	138

TOMASZ BAJKOWSKI	
Implementacja idei projektowania uniwersalnego na Uniwersytecie w Białymstoku – triada: student, nauczyciel akademicki, otoczenie społeczne	153
OKSANA VOITYUK	
Koncepcja <i>smart university</i> w kontekście projektowania uniwersalnego na przykładzie Uniwersytetu w Białymstoku	172
KATARZYNA BORAWSKA-KALBARCZYK • BOŻENA TOŁWIŃSKA	
Idea projektowania uniwersalnego jako źródło inspiracji w kształceniu studentów	191
MARTA MIROSŁAWA PERKOWSKA	
Refleksja o postawach wobec idei projektowania uniwersalnego	213
AGNIESZKA SAKOWICZ-BOBORYKO • DOROTA OTAPOWICZ	
Projektowanie uniwersalne w edukacji – od teorii do praktyki	231
AGNIESZKA KARPIŃSKA	
Zasady projektowania uniwersalnego w praktyce innowacji edukacyjnych. <i>Case study</i>	258
URSZULA KULIKOWSKA • MICHALINA STANKIEWICZ	
Szkoła jako organizacja ucząca się w świetle idei projektowania uniwersalnego.....	285
TOMASZ KASPRZAK	
Projektowanie uniwersalne ukierunkowane na studentów z jednoczesną niepełnosprawnością słuchu i wzroku.....	299
RAFAŁ KUCZYŃSKI	
Język kaleki, czyli jak należy mówić o niepełnosprawności.....	326
KRZYSZTOF CZYKIER	
Projektowanie uniwersalne w edukacji ludzi dorosłych	338
URSZULA NAMIOTKO	
Wrażliwość międzykulturowa jako element przygotowania pedagogicznego nauczycieli pracujących w środowisku zróżnicowanym kulturowo.....	356

MAŁGORZATA BILEWICZ • MARCIN KOLEMBA

Audiodeskrypcja a dobrostan osób z niepełnosprawnością wzroku 375

DOROTA WYRZYKOWSKA-KODA

Audiodeskrypcja w udostępnianiu kultury i sztuki osobom
z dysfunkcją narządu wzroku..... 395

MAŁGORZATA BILEWICZ

Kultura dostępna dla wszystkich na przykładzie działalności
Książnicy Podlaskiej imienia Łukasza Górnickiego w Białymstoku..... 414

Noty o autorach..... 429

TABLE OF CONTENTS

Introduction (in Polish).....	10
Introduction (in English)	15
KRZYSZTOF KOROTKICH	
On Empathy. Introducing Elements of Universal Design in Didactics, as Exemplified by Teaching Literature	20
URSZULA WRÓBLEWSKA	
The History of American Universal Design in the Context of Human Experience – Creators, Luminaries, and Proponents of the Idea.....	42
KAROLINA ZAPOLSKA	
Universal Design in Light of Polish and International Law – Introductory Remark	57
MICHAŁ OŻÓG	
The Importance of the Sources of Established Law in Ensuring Good Practices in the Scope of Universal Design and Accessibility in Higher Education.....	78
RENATA OLESIEJUK	
The Principle of Fair Use in Universal Design in Higher Education in Light of the Constitution of the Republic of Poland and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities.....	96
MAŁGORZATA SKOWROŃSKA	
The Idea of Universal Design as a Source of Inspiration for Sociological Practice. Possible Benefits and Challenges	120
URSZULA ABŁAŻEWICZ-GÓRNICKA	
Spatial Exclusion and Universal Design in a Sociological Perspective.....	138

TOMASZ BAJKOWSKI	
Implementing the Idea of Universal Design at the University of Białystok – Students, Academic Teachers, Social Environment	153
OKSANA VOYTYUK	
The <i>Smart University</i> Concept in the Context of Universal Design in the Case of the University of Białystok	172
KATARZYNA BORAWSKA-KALBARCZYK · BOŻENA TOŁWIŃSKA	
The Idea of Universal Design as a Source of Inspiration in the Education of Students	191
MARTA MIROSŁAWA PERKOWSKA	
Reflections on Attitudes Towards the Idea of Universal Design	213
AGNIESZKA SAKOWICZ-BOBORYKO · DOROTA OTAPOWICZ	
Universal Design in Education – From Theory to Practice	231
AGNIESZKA KARPIŃSKA	
Principles of Universal Design in the Practice of Educational Innovation. A Case Study	258
URSZULA KULIKOWSKA · MICHALINA STANKIEWICZ	
The School as a Learning Organization in Light of the Concept of Universal Design	285
TOMASZ KASPRZAK	
Universal Design Aimed at Students with Simultaneous Hearing and Visual Impairment	299
RAFAŁ KUCZYŃSKI	
A Crippled Language – How to Talk about Disability	326
KRZYSZTOF CZYKIER	
Universal Design in Adult Education	338
URSZULA NAMIOTKO	
Intercultural Sensitivity as an Element of Pedagogical Education of Teachers Working in a Culturally Diverse Environment	356
MAŁGORZATA BILEWICZ · MARCIN KOLEMBA	
Audio Description and the Well-Being of People with Visual Disability	375

DOROTA WYRZYKOWSKA-KODA

Audio Description in Making Culture and Art Accessible to People
with Visual disfunction 395

MAŁGORZATA BILEWICZ

Culture Accessible to All on the Example of Książnica Podlaska
named Łukasz Górnicki in Białystok 414

Notes about authors..... 429

WSTĘP

Oddajemy w Państwa ręce publikację, która jest pokłosiem interdyscyplinarnego namysłu nad problematyką projektowania uniwersalnego w ramach projektu: „Zwiększenie kompetencji kadry dydaktycznej Uniwersytetu w Białymstoku z zakresu projektowania uniwersalnego”, realizowanego w konkursie Narodowego Centrum Badań i Rozwoju. Książka prezentuje refleksje na temat idei projektowania uniwersalnego w szerokiej perspektywie – między innymi historycznej, prawnej, socjologicznej, pedagogicznej, psychologicznej, filologicznej oraz kulturoznawczej, która odzwierciedla obraz realizowanego na naszym uniwersytecie międzywydziałowego dyskursu.

W ostatnich latach można zauważyć trendy społeczne w kierunku przechodzenia z trybu funkcjonowania konsumpcyjnego w tryb oparty na doświadczaniu, zmiany środka ciężkości z potrzeby posiadania na wartości refleksyjności, relacyjności i poczucia bycia w harmonii z otoczeniem. Zauważalne jest to w coraz popularniejszych ruchach *Slow Life* czy *Mindfulness*. Powszechnie oczekiwane jest przestrzeganie zasady wzajemnej uważności, polegającej na tym, że jednostka dostrzega ogół społeczeństwa, a społeczeństwo jest uważne na potrzeby jednostki, z jej specyficznymi potrzebami i poszanowaniem cech indywidualnych. W efekcie prowadzić to powinno do koegzystencji poczucia przynależności i poczucia różnicy, współwystępowania, a nie konieczności wyboru.

Otoczające nas kryzysy klimatyczne, cywilizacyjne, pandemiczne czy wojenne wymuszają zmianę trybu życia w kierunku funkcjonalnego minimalizmu, prostoty i efektywności wykorzystywania dóbr. Odpowiedzią na tę konieczność oraz coraz częściej uświadamiane potrzeby jest właśnie koncepcja projektowania uniwersalnego.

Projektowanie uniwersalne (*Universal Design*, UD) jest to strategiczne podejście do planowania i projektowania otoczenia społecznego (architektonicznego, cyfrowego, komunikacyjnego i społecznego) w taki sposób, aby zapewnić równy dostęp wszystkim jego uczestnikom. Koncepcja projektowania uniwersalnego uwzględnia wszystkie podmioty życia społecznego, których funkcjonowanie jest w pewnym aspekcie ograniczone. Uwzględniając różnorodność ludzi, ich zasoby i ograniczenia, a także różne potrzeby, projektowanie uniwersalne staje się podejściem utylitarnym, skierowanym do wszystkich uczestników życia społecznego, w tym również w przestrzeni edukacyjnej. Stąd narodziła się idea uniwersalnego projektowania w edukacji (*Universal Design for Learning*, UDL). Jest to zbiór zasad projektowania programów nauczania, które zapewniają wszystkim odbiorcom równe szanse uczenia się. Obejmuje zarówno formułowanie celów, dobór metod, materiałów i form pracy, jak i ocenę efektu – na tyle elastycznie, by mogły być zastosowane w odniesieniu do wszystkich. Takie podejście nie jest zorientowane na określonych studentów, ale na wszystkie podmioty procesu edukacyjnego, i uznaje ich różnice poznawcze, intelektualne, różnorodność zainteresowań i stylów uczenia się. Ze względu na stale rosnącą liczbę osób ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi podejmujących kształcenie, implementacja zasad *Universal Design for Learning* na poziomie uniwersyteckim staje się koniecznością.

Zaprezentowane w monografii teksty ukazują szeroką perspektywę wykorzystania projektowania uniwersalnego w teorii i praktyce edukacyjnej zastosowanej zarówno w naukach ścisłych, technicznych, społecznych, artystycznych, jak i humanistycznych. Projektowanie uniwersalne bowiem należy traktować nie jako metodę przypisaną do jednej określonej dyscypliny, a jako ponaddiscyplinarną architekturę mentalną.

Tekstem otwierającym dyskusję podjętą w ramach monografii, a także w szerszym wymiarze, czyli w realizowanych działaniach projektowych, jest artykuł dotyczący empatii – przyjęcia innej perspektywy myślenia i odczuwania. Postrzegania świata, tego realnego, jak i tego odzwierciedlonego w literaturze, jako próby zrozumienia drugiego człowieka, istoty o swoich indywidualnych, czasami specjalnych, potrzebach.

Świat wzniosłych idei opisywanych w literaturze znalazł uzewnętrznienie bardzo przyziemne, bo zmaterializowane w postaci pierwszego dostosowanego do potrzeb osób z niepełnosprawnością chodnika, który powstał w 1945 roku jako efekt petycji złożonej przez Jacka Fishera do władz miasta Kalamazoo w południowo-zachodniej części Michigan. Ten pierwszy przejaw działania wpisującego się w całkiem długą historię projektowania uniwersalnego przedstawiony i udokumentowany został w tekście *Historia amerykańskiego uniwersalnego projektowania w kontekście ludzkich doświadczeń – twórcy, luminarze i propagatorzy idei*, który uważamy za doskonałe wprowadzenie do podjętej problematyki.

Wydarzenia, które dziś postrzegamy jako historyczne, dały podstawy do stworzenia stosownych zapisów prawnych, dlatego znaczącym obszarem

rozważań nad projektowaniem uniwersalnym jest ten związany z jego aspektem prawnym. Przygotowane teksty prezentują projektowanie uniwersalne w świetle prawa polskiego i międzynarodowego. Analizie poddane zostały źródła prawa jako warunek konieczny do generowania dobrych praktyk z zakresu projektowania uniwersalnego i szeroko rozumianej dostępności.

Prawo powinno (przynajmniej taką można żywić nadzieję) być kompatybilne z rzeczywistością społeczną. Odpowiadać na realne potrzeby wspólnot, jak i poszczególnych jednostek. Zabezpieczać ich prawa i umożliwiać realizację zobowiązań. Zatem kolejnym punktem naszych rozważań uczyniliśmy perspektywę socjologiczną. Artykuły poruszają problematykę wykluczenia przestrzennego, a także ukazują korzyści i wyzwania, jakie w perspektywie społecznej może stwarzać projektowanie uniwersalne.

Szerokie postrzeganie *Universal Design* obejmujące perspektywę przestrzeni społecznej, jako badacze, nauczyciele i studenci Uniwersytetu w Białymstoku postanowiliśmy najpierw zawęzić do obrazu skupionego na triadzie: student – nauczyciel akademicki – otoczenie społeczne. W tej części książki zawarte zostały teksty ukazujące rolę, jaką może odegrać projektowanie uniwersalne w edukacji. Na szczególną uwagę zasługuje dostrzeżenie procesualnego charakteru przejścia od teorii do praktyki projektowania uniwersalnego. Wiele miejsca poświęciliśmy edukacji najbliższej naszemu sercu, czyli akademickiej, ale także uwzględniającej kontekst osób o szczególnych potrzebach, na przykład ukierunkowanej na studentów z jednoczesną niepełnosprawnością słuchu i wzroku czy seniorów (*Universal Design for Learning in Adult Education*).

Pochylając się nad tak delikatnym i ważnym tematem, jakim jest projektowanie uniwersalne (zwłaszcza w pracy nauczycieli), konieczne jest dostrzeżenie znaczenia wrażliwości międzykulturowej oraz tego, jak należy mówić o niepełnosprawności.

Tekstami zamykającymi publikację, a jednocześnie – mamy nadzieję – rozpoczynającymi interdyscyplinarną dyskusję o projektowaniu uniwersalnym, są rozważania dotyczące audiodeskrypcji. Kwintesencją projektowania uniwersalnego w tym przypadku jest niwelowanie istniejących barier, wykreowanie metody, która pozwala widzieć (czuć, doświadczać) w ciemności.

W tym miejscu składamy podziękowania wszystkim osobom zaangażowanym w powstanie tej publikacji. Szczególnie słowa pełne uznania dla wykonanej pracy i zaangażowania kierujemy do Autorów.

Redaktorzy: *Marta Mirosława Perkowska, Tomasz Bajkowski*

INTRODUCTION

We present you with a publication, which is the result of interdisciplinary reflection on the issues of universal design, created as part of the project: “Increasing the competences of the teaching staff of the University of Białystok in the field of universal design”, implemented through a competition of the National Centre for Research and Development. The book presents reflections on the idea of universal design in a broad perspective of historical, legal, sociological, pedagogical, psychological, philological, and cultural studies, which reflects the inter-faculty discourse at our university.

In recent years, there has been a trend towards transition from a consumption based model to one based on experiences, changing the focus from the need to possess to the value reflection, relations, and harmony with the environment. This is noticeable in the increasingly popular Slow Life or Mindfulness movements. It is generally expected that the principle of mutual mindfulness is observed, that is that the individual is mindful of society and society is attentive to the needs of the individual and respectful of individual differences. As a result, this should lead to the coexistence of a sense of belonging and a sense of individuality – co-occurrence rather than needing to choose. The crises that surround us – climate change, pandemic, or war – necessitate a change in lifestyle

towards functional minimalism, simplicity, and efficiency in using resources. It is the concept of universal design that is the answer to this necessity and the needs people are increasingly aware of.

Universal Design is a strategic approach to planning and designing the social (architectural, digital, communicative, and social) environment so as to ensure equal access for all participants. The concept of Universal Design takes into account all the participants of social life, whose ability to function is somehow limited. Taking into account the diversity of people, their resources, and limitations, as well as their different needs, universal design becomes a utilitarian approach, addressed at all participants of social life, in the educational space as well as in other spheres of life. This is where the idea of Universal Design for Learning comes from. It is a set of curriculum design principles that provide equal learning opportunities to all audiences. It includes the formation of goals, the selection of methods, materials, and forms of work, as well as assessment of the effects – flexible enough to be applied to everyone. Such an approach is not oriented towards specific students but towards all subjects of the educational process and recognizes their cognitive and intellectual differences, as well as a diversity of interests and learning styles. With the ever-increasing number of people with diverse educational needs who start education, the implementation of Universal Design for Learning principles at the university level becomes a necessity.

The texts presented in the monograph show a broad perspective on the use of universal design in the theory and practice of education, as applied in natural, technical, and social sciences, as well as the arts

and humanities. Universal Design should be treated not as a method assigned to one specific discipline, but as transdisciplinary mental architecture.

The text opening the discussion undertaken in this monograph, as well as in a wider dimension, that is that of implemented design activities, is an article on empathy – adopting a different perspective of thinking and feeling, of perceiving the world – the real world and the world reflected in literature – as an attempt to understand another human being, a being with their own, sometimes particular, needs.

The world of lofty ideas described in literature has found a very mundane outlet, in the form of the first pavement adapted to the needs of people with disabilities, which was created in 1945 as a result of a petition submitted by Jack Fisher to the city of Kalamazoo in south-western Michigan. This first manifestation of activity, which is a part of the fairly long history of universal design, is presented and documented in the text *History of American Universal Design in the Context of Human Experiences – Creators, Luminaries, and Proponents of the Idea*, which we think is an excellent introduction to the topic.

The events that we perceive today as historical gave rise to the creation of appropriate legal provisions, which is why a significant area of reflection on universal design is related to its legal aspects. The presented texts discuss universal design in light of Polish and international law. Sources of law were analysed as a prerequisite for creating good practices in the field of universal design and broadly understood accessibility.

The law should (hopefully) be compatible with social reality. It should respond to the real needs of communities and individuals. It should protect their rights and enable them to fulfil their obligations. Thus, the sociological perspective became the next point of our considerations. The articles address the issues of spatial exclusion and describe the benefits and challenges that universal design may pose in a social perspective.

As researchers, teachers, and students of the University of Białystok, we decided to first narrow down the broad understanding of Universal Design, covering the perspective of social space, to one focused on the triad: student – academic teacher – social environment. This part of the book contains texts describing the role that universal design can play in education. Particularly noteworthy is the recognition of the processual nature of the transition from theory to the practice of universal design.

Much space was devoted to education closest to our hearts, that is at an academic level, but also taking into account the context of people with special needs, e.g. aimed at students with simultaneous hearing and vision impairment or the elderly (*Universal Design for Learning in Adult Education*).

Looking at such a delicate and important topic as universal design (especially in the work of teachers), it is necessary to recognize the importance of intercultural sensitivity and the way we talk about disability.

The texts closing the publication and at the same time – we hope – starting an interdisciplinary discussion on universal design are

reflections on audio description. The essence of universal design in this case is to eliminate existing barriers, create a method that allows one to see (feel, experience) in the dark.

At this point, we would like to thank everyone involved in the creation of this publication. Particular words of appreciation are due to the Authors for the work they have done and the commitment they have shown.

Editors: *Marta Mirosława Perkowska, Tomasz Bajkowski*

Krzysztof Korotkich

Uniwersytet w Białymstoku

ORCID: 0000-0002-4310-0402

O EMPATII. WPROWADZANIE ELEMENTÓW PROJEKTOWANIA UNIWERSALNEGO W DYDAKTYCE NA PRZYKŁADZIE NAUCZANIA LITERATURY

1.

Jednym z warunków skutecznej implementacji idei projektowania uniwersalnego w świadomości społecznej jest systematyczna, stała edukacja. Chodzi o edukację, która jest realizowana wielopłaszczyznowo, interdyscyplinarnie, z wykorzystaniem wszelkich możliwych środków, w tym oczywiście także tekstów kultury. Nie chodzi tu o tworzenie nowych przedmiotów, specjalnych ścieżek edukacyjnych, specjalistycznych kursów czy szkoleń, ale o wydobycie i zaakcentowanie tych treści, które są immanentną częścią dzieła literackiego, ale też jego kontekstów malarskich, muzycznych, teatralnych czy filmowych. Dzieła literackie mogą być źródłem bogatego materiału potrzebnego do efektywnego kształcenia dzieci i młodzieży w zakresie nabywania zdolności empatycznych.

Empatię traktuję tu jako jedną z najważniejszych cech człowieka gotowego do uprawiania dialogu, niezbędnego w procesie poznawania, rozumienia,

rozpoznawania własnych możliwości i potrzeb drugiego człowieka. Aby możliwe były reakcje instynktowne, naturalne, powszechnie rozumiane jako oczywiste, muszą stać się częścią świadomości człowieka, być ugruntowane intelektualnie i kulturowo. Jest to jeden z warunków wpływania na model kulturowy społeczeństwa świadomego potrzeb jednostki, grupy społecznej, nieraz bardzo nieoczywistych i nieokreślonych systemowo. Empatia jest miarą wrażliwości oraz zjawiskiem funkcjonującym na wielu poziomach egzystencji. Jest częścią tożsamości, odpowiada za więzi międzyludzkie albo za ich brak, określa sposób widzenia rzeczywistości, system etyczny oraz – przede wszystkim – jakość komunikacji. Empatia wreszcie, dodajmy, jest zdolnością rozpoznawania innego jako kogoś podobnego mimo różnic, gotowego na spotkanie i dialog. Wszelkie zaburzenia lub niedomiar empatii oddalają ten cel. O fenomenie relacji między ludźmi pisze – odnosząc się właśnie do doświadczenia indywidualnego – Józef Tischner:

„Między mną a tobą jest przepaść. Jesteśmy monadami bez okien. To, co dzieje się w tobie, nie jest skutkiem moich działań, ani to, co dzieje się we mnie nie jest skutkiem twoich działań. Nie wiążą nas ze sobą żadne znane związki przyczynowe. Nie ma też związku logicznego między tym, co sobie myślimy. Nasze doświadczenia są różne. Każdy z nas odbiera świat po swojemu. Nie wiem nawet, czy to, co ty nazywasz kolorem żółtym, wygląda tak samo jak to, co ja określam tym słowem. Metafora monady bez okien wcale nie jest przesadą” (Tischner, 1990, strony 82–83).

Trudno przecenić rolę empatii w rozwoju indywidualnym oraz w budowaniu więzi społecznych, jest ona jednym z podstawowych warunków stabilności oraz harmonii tych procesów. Zrozumienie odmienności, prawa do przeżywania w różny sposób tych samych

sytuacji, rozumienie doświadczenia jako zjawiska autonomicznego jest warunkiem zaistnienia zdolności współodczuwania. Należy zaznaczyć, że nie chodzi tu o wysiłek polegający na wzbudzaniu w sobie uczuć, które nie są prawdziwe, naturalne, ale mają odpowiadać oczekiwaniom. Empatia to nie odpowiedź skalkulowana na zysk wizerunkowy, nie może być działaniem zależnym od oceny społecznej. To wszak regulują normy kulturowe, prawne, a także okoliczności zdarzenia. Naturą empatii jest bezwarunkowość, działanie nieuwarunkowane czynnikami zewnętrznymi. Z tego względu trudno rozpoznać empatię jako działanie (gotowość do działania) naturalne, instynktowne. Powtarzając za Józefem Tischnerem, uświadomienie sobie, że „nie wiążą nas ze sobą żadne znane związki przyczynowe”, oznacza istnienie jakiejś abstrakcyjnej, niewidocznej siły budzącej ciekawość, zainteresowanie innym człowiekiem, w tym też jego bólem, problemami, sposobem przeżywania świata.

Filozof ukazuje metaforę przepaści jako wyzwania dla tych, którzy znajdują w sobie potrzebę spotkania, dialogu, zbudowania owego porozumienia, czyli – mostu zdolnego połączyć odległe „monady bez okien”.

Niewykształcenie lub wyzbycie się empatii, jej brak może być, a często po prostu jest, źródłem zła.

2.

Nie ma raczej dowodów na to, by człowiek rodził się bez zdolności do współodczuwania, a nie rozważamy tu przypadków choroby. Gdyby założyć, że empatia jest potencjałem wpisanym w każdego, jej zaistnienie wiązałoby się bezpośrednio z procesem wychowania, kształtowania się

charakteru, tożsamości. Wszelkie doświadczenia pozytywne lub negatywne mogłyby mieć wpływ na wzmocnienie lub – przeciwnie – na osłabienie, co jest oczywiście często dziełem przypadku.

Nie ma chyba też dowodów na to, że można w kimkolwiek wzbudzić zdolność do empatii siłą, a także pozbawić jej w sposób zaplanowany. Znane są wprawdzie w historii projekty, w których wychowywano albo trenowano specjalne grupy, oddziały żołnierzy mających wykonywać najbardziej brutalne, dalekie od humanitarnych czynności. [przypis 1](#) Pozbawienie empatii miało być sposobem na przygotowanie jednostki do bezrefleksyjnego wykonywania najbardziej brutalnych czynów. Człowiek może się stać maszyną do zabijania, wystarczy pozbawić go wrażliwości, więzów z otoczeniem, spalić owe mosty, które wiodą do zrozumienia i dialogu.

Warunkiem istnienia empatii jest relacja z innym, chociaż niekoniecznie z człowiekiem, bo rodzenie się i rozwijanie tej zdolności często zaczyna się właśnie poprzez obcowanie ze zwierzętami. [przypis 2](#) I tu powinna pojawić się refleksja o związkach empatii, wrażliwości, umiejętności prowadzenia dialogu z kształtowaniem charakteru człowieka, najprościej rzecz ujmując – z wychowaniem. Mówiąc o wychowaniu, mam na myśli nieustanne kształtowanie charakteru, tożsamości, duchowości, wrażliwości, języka – w tym zdolności uprawiania dialogu. Wszystkie wymienione cechy odnoszą się do kontekstu społeczno-kulturowego. To aktywność człowieka bardziej lub mniej zdolnego posługiwać się wrażliwością określa kondycję otaczającego go świata. W takim ujęciu wychowanie rozpoczyna się wraz z narodzinami i trwa przez całe życie, jest procesem nieokreślonym przez cezury szkolne, dzieje się niezależnie od instytucjonalnych uwarunkowań. [przypis 3](#)

Jeżeli jednak model wychowania nie jest doskonały, gdy nie są wykorzystane wszystkie możliwości wpływania na dziecko tak, by rozwinęły się w nim wszystkie przestrzenie odpowiedzialne za współodczuwanie, trudno wówczas przewidzieć możliwe konsekwencje, zwłaszcza sposób funkcjonowania tego człowieka w grupie, w społeczeństwie.

Nierozbudzona empatia może wyrażać się brakiem zaufania, zdystansowaniem, obojętnością, niechęcią, w skrajnej formie lękiem lub nawet agresją. Utrwalanie tego rodzaju „dysfunkcji” może być niebezpieczne przynajmniej z dwóch powodów: zaburza więzi międzyludzkie oraz zmienia negatywnie charakter społeczności. [przypis 4](#)

Obraz innego i stosunek człowieka do tegoż zależy w znacznej mierze od wychowania. Łatwo bowiem nasiąka się wielokrotnie powtarzаныmi uprzedzeniami, krzywdzącymi ocenami, a te z kolei rodzą się zazwyczaj z niewiedzy, z oportunistycznego, z konformistycznej wygody. Rola rodziny, szkoły, środowiska jest fundamentalna, tam się zaczyna kształtowanie wrażliwości, tam można tę wrażliwość utracić. Świadomość szeroko pojętego „wychowawcy” jest zazwyczaj dynamiczna i zmienia się pod wpływem bodźców, takich samych, które działają na „wychowanka”, ewoluuje zatem, reagując na zmiany rzeczywistości.

O takie zmiany nietrudno w nieustannie przekształcającym się świecie, w rewolucyjnych wręcz zmianach, dziejących się na naszych oczach. Są to przecież trwające „za płotem” wojny, migracje, choroby, pandemie, kryzysy. Wraz ze zmianą świata zmienia się sposób myślenia i stosunek do Innego, zwłaszcza do obcego, którym nie musi być wcale przybysz z innego świata, ale najbliższy sąsiad. Tam, gdzie jest niedosyt

wiedzy, w grę wchodzi emocje. O wzajemnym oddziaływaniu emocji w społeczeństwie, na przykładzie obcego w procesie asymilacji, pisze Mirosław Szymański:

„Nie można też nie zauważyć, że jest to oddziaływanie dwustronne, gdyż wzrastające napięcia powiększają też obawy i niepokoje osób uznawanych lub uznających się za obce. Naturalnym zjawiskiem jest to, że wejście do nieznanego, nie zawsze sprzyjającej strefy społeczno-kulturowej wiąże się z ryzykiem. Im silniej odczuwa się nastroje niechęci i niezrozumienia, a tym bardziej wrogości wśród miejscowych, tym w większym stopniu poczucie tego ryzyka się zwiększa. W niezwykle trudnej sytuacji znajdują się zwłaszcza imigranci, którzy prawie nie znają tradycji danego kraju, języka, religii, zwyczajów i obyczajów i wielu specyficznych cech życia mieszkańców i dominującej kultury” (Szymański, 2019, strona 171).

Cały sens rozbudzania empatii można być może zamknąć w pojęciu Dobra. Chodzi właściwie o to, aby zrozumieć – Innego, świat, siebie samego. Zrozumienie nie może prowadzić do czynienia krzywdy, ogranicza rozprzestrzenianie się zła, w tak pojętym modelu świata spełniałby się ideał polegający na spotkaniu, o którym pisze w innym miejscu Józef Tischner:

„Co to znaczy »inny«? »Inny« nie jest tym samym, co »różny«. Słowo »różny« stosujemy do przedmiotów, natomiast słowo »inny« do osób, w szczególności do ludzi w ich obcowaniu ze sobą. (...) »Inny« mieści w sobie paradoks: on jest inny niż ja, a jednak do mnie podobny – podobny w inności i inny w podobieństwie. (...) Inność innego wydobywa na jaw moją własną inność. Inność jest wzajemna. (...) Choć podobny, to inny” (Tischner, 2017, strony 6–11).

Wychowanie do dojrzałej świadomości uwzględniającej Innego jako część przyswojonego krajobrazu jest zadaniem wymagającym doświadczenia

i cierpliwości, a przede wszystkim nieprzerwanego wdrażania w życie. Najlepszym miejscem do „uczenia” wrażliwości na Innego jest oczywiście szkoła. [przypis 5](#) To, w jakim stopniu szkoła wykorzystuje możliwości wpływania i kształtowania charakteru ucznia, w tym także rozbudzania w nim empatii, jest zagadnieniem przekraczającym możliwości niniejszego szkicu. Zakładam jednak, że nie ma idealnych szkół, jak też nie istnieją idealne programy nauczania, w których znalazłyby się wszystkie możliwe sposoby oddziaływania na młodego człowieka, prowadzenia go ścieżką rozbudzającą ciekawość na Innego. Zapewne to kwestia nie tylko kompetencji specjalistów kreujących treści, programy, metody, ale w nie mniejszym stopniu sprawa dominującej polityki i rządzących. A i w tym wymiarze świat nie jest stabilny, zmienia się, nie zawsze na lepsze.

3.

Jednym ze sposobów kształtowania światopoglądu pokoleniowego, wpływania na sposób widzenia świata, uczenia „odpowiednich” zachowań, w tym także reagowania na Innego, od dawien dawna była szkoła i lekcje literatury. Odpowiedni dobór lektur mógł się stać manifestem wskazującym kierunek rozwoju duchowego, stosunku do panujących nastrojów społecznych, w tym też stosunku do Innego. Abstrahując od przemian literatury wynikających z charakteru poszczególnych epok literackich, dzieła wybitnych autorów służyły nie tylko do nauki czytania i interpretowania w porządku wymaganym przez system.

Najbliższymi, najbardziej znanymi przykładami wykorzystania literackich bohaterów w wychowaniu do empatii mogą być teksty pozytywistyczne.

Zwykło się uważać za stały kanon dzieła poruszające u młodego czytelnika konkretne emocje, wzbudzające w nim spodziewane reakcje, dające możliwość dyskusji na bardzo konkretne tematy społeczne. Chodzi o problemy, z którymi zmagano się zawsze, ale z którymi nie zawsze w równym stopniu sobie radzono.

Wyzwaniem dla pisarzy w drugiej połowie XIX wieku stały się problemy nie tylko narodowe, wpisane w nurt patriotyczny, ale najbardziej elementarne, odnoszące się do społeczeństwa opisywanego przez pryzmat konkretnej jednostki. W jakimś sensie literatura zaczynała się wówczas upominać o człowieka anonimowego, słabego, zagubionego w gąszczu wielkich idei. Tym trwalszy okazał się obraz tak wykreowanych bohaterów, charakterystycznych „modeli”. Do dzisiaj aktualne okazują się i podobnie oddziałują zwięzłe i jasne historie o biedzie, chorobie, sieroctwie, samotności, kalectwie, bezdomności, a można to wyliczanie przecież kontynuować.

W *Katarynce* Bolesława Prusa nauczyciel-wychowawca znajdzie sposób wyjaśnienia, z jakim problemem zmagać musi się człowiek niewidzący, ale też ubogi. Nowela jest dobrym przykładem pomocy dydaktycznej dla „instruktora” prowadzącego zajęcia z empatii. Przestrzenią działania jest w tym przypadku wyobraźnia, ale też liczne możliwości porównań, także do doświadczeń konkretnych, osobistych.

Legendarną nowelą jest już dzisiaj *Janko Muzykant* Henryka Sienkiewicza, obecny również w popkulturze, zdążył zdobyć własne życie. Dominuje tu poniekąd „spauperyzowany” temat, niekoniecznie czytelny dla młodzieży oddalonej od problemów charakterystycznych dla minionej

epoki. Dziecko zmuszane do pasienia bydła, bezkarność pana, przepaści między warstwami społecznymi – kod kulturowy w tym przypadku wymaga wielu wyjaśnień, ale arcydziełko Sienkiewicza posiada swój wielki potencjał właśnie w tych skrajnościach. To, co przerysowane i ukazane jaskrawo, budzi pytania, emocje, wyzwala pole do dyskusji, pozwala na szukanie skojarzeń, na przenoszenie problemu w sferę współczesnych doświadczeń. To oczywiście zadanie dla sprawnego nauczyciela, aby na przykładzie bohatera noweli wzbudzić u uczniów pytania o obecność ludzi bardziej wrażliwych, a także o granice brutalności.

Innym dziełem Prusa, czytany przez wiele pokoleń uczniów, jest *Antek*, a w nim jeden z najsłynniejszych obrazków – śmierć dziecka włożonego do pieca. Współczesna wiedza pedagogiczna, psychologiczna, metodyczna, wrażliwość i poczucie estetyki nakazują ostrożność i wyznaczają w jakiejś mierze dystans do naturalistycznej sceny, jednak pozwala ona na poważną dyskusję o brutalności świata. To, co wydaje się przesadzone i mało prawdopodobne z perspektywy współczesnej świadomości społecznej, nie musi być nonsensowne z perspektywy problemów mających miejsce. O ile dzisiaj nie „leczy się” dzieci poprzez wkładanie ich do pieca, to przecież są one obiektem przemocy ze strony najbliższych. Rozalka nie musi być obiektem żartów, bo gdyby sprowadzić opowieść Prusa do poziomu memu, mogłaby się okazać dowodem na znieczulenie społeczeństwa. Rozalki współczesne giną nie w piecach, ale z powodu braku reakcji na przemoc, hejt, politykę nienawiści.

Literatura upomina się z wielką siłą o Innego. Nie można zapomnieć o tym, że jednym z pierwszych mecenasów tego problemu był właśnie Sienkiewicz. Mało popularna raczej już dzisiaj nowela *Sachem* ze

zbioru *Noweli amerykańskich* porusza zagadnienie obecne do dzisiaj. Rzecz dzieje się w cyrku, w miejscu symbolicznym, kojarzącym się z przemocą rzymskich cesarzy, z ofiarą niewinnych chrześcijan, ale też nierównością społeczną i „tanią” rozrywką. Sienkiewicz ukazuje wodza plemienia Czarnych Węży żyjącego niegdyś w Chiavatie, ostatniego z potomków wodza Czarnych Węży, człowieka egzotycznego, pozbawionego ziemi, bliskich, nawet ojczystego języka. Dramatyczny występ indiańskiego potomka może przypominać opowieść o Konradzie Wallenrodzie Adama Mickiewicza, dziecka wchłoniętego przez obcą kulturę, zawłaszczonego przez obce kulturowo siły. Sachem mógłby być bohaterem uniwersalnym, kodem kulturowym czytelny dla współczesnego czytelnika. Jego rola w dziele literackim polega na wzbudzeniu u odbiorcy pytania o stosunek do Innego, o winę wobec tych, których bezrefleksyjnie pozbawia się tożsamości, prawa do stanowienia o sobie.

Oczywiście nie mniej przykładów wsparcia w edukacji rozwijającej wrażliwość można znaleźć w literaturze współczesnej. Mogą to być bardzo trudne, naturalistyczne i drastyczne obrazy, jak chociażby te z *Malowanego ptaka* Jerzego Kosińskiego. W powieści czytanej chętnie przynajmniej w latach osiemdziesiątych dominującym problemem pozostaje brak empatii, niechęć do Innego, niezdolność budowania pozytywnych relacji. Pisarz posłużył się w znacznej mierze metaforą czytelną niezależnie od grupy społecznej czy pokoleniowej, zawierającą silny przekaz emocjonalny. Dodać należy, że oczywistym, stosowanym powszechnie elementem kształcenia empatycznego poprzez szerzenie świadomości w tym zakresie jest literatura związana z zagadnieniem wojny, holokaustu, prezentująca najgorsze przejawy zachowań człowieka. Jako lektury

szkolne czytane są na przykład *Medaliony* Zofii Nałkowskiej, *Inny świat* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego czy też *Pożegnanie z Marią* Tadeusza Borowskiego. Przykłady można mnożyć.

Poza literaturą tak zwaną obozową ważną część twórczości literackiej stanowiącej dobry przykład wsparcia w rozwijaniu empatii może być poezja. Wyrazistym modelem okazuje się w tym przypadku między innymi twórczość Zbigniewa Herberta, wzywająca do przyjęcia określonych postaw moralnych. Poeta posługuje się, jak chociażby w wierszu *Apollo i Marsjasz*, obrazem nierównej walki, zakończonej torturami i bezwzględnością silniejszego wobec zdolnego a słabszego. Przekaz dydaktyczny liryku zawiera się zarówno w wyrażeniu jasnego systemu wartości, jak też we wzbudzeniu współczucia. Przykładów dobrej poezji, tej, którą można uznać za szczególnie przydatną w prowadzeniu lekcji wrażliwości, jest bardzo dużo i niekoniecznie muszą to być dzieła noblistów. Chociaż warto przypomnieć dla porządku *Nienawiść* Wisławy Szymborskiej, teź *Kota w pustym mieszkaniu* albo na przykład *Do polityka* Czesława Miłosza. Postawa etyczna wiąże się tam często z perspektywą kulturową, społeczną, polityczną, historyczną, ale ładunek emocjonalny pozostaje uniwersalny i łatwy jest do rozpoznania niezależnie od czasu.

W najnowszej poezji polskiej jest wiele tekstów ukazujących „anatomie wrażliwości”. Dla adepta wtajemniczanego w świat uczuć interesujące mogą się okazać utwory poruszające zagadnienie empatii nie wprost, ale przy użyciu metafor, aluzji, prowokacji. Często są to całe cykle tekstów poetyckich, a nawet tomy, w których temat współodczuwania odmienia się przez opowieści znane z życia codziennego, sceny łatwe

do rozpoznania jako część życia każdego człowieka. Warto nawiązać w tym miejscu do tomu *Pełno światła* Teresy Radziejewicz (2016) i do takich wierszy, jak: *zaginione wsie* (o przemijaniu, starzeniu się, odchodzeniu, bezdomności), *nie mogę* (o eksterminacji, wysiedleniach, holokauście), *miara* (o śmierci, stracie dziecka), *rudzik* (o chorobie i pożegnaniu z ojcem), *wiersz, który nie powinien się wstydzić* (o postawie wobec śmierci ukochanych i przeżywaniu jej). To przykłady konkretne wraz z komentarzem uproszczonym, wskazującym najbardziej czytelne motywy wiodące w wymienionych lirykach. Jest ich więcej, są wśród nich i takie, które wymagają znacznie głębszej interpretacji, są mniej oczywiste, a może wówczas bardziej zaskakujące czytelnika i silniej oddziałujące na emocje.

Miejszem doskonałym do implementowania elementów projektowania uniwersalnego na przykładzie empatii jest nie tylko wychowanie w ramach lekcji szkolnych, ale też kształcenie akademickie. Łatwym z natury rzeczy jest kształcenie filologiczne, w tej ścieżce przykłady literackie można dobierać niemal bez ograniczeń. Jednak też w kształceniu w ramach programów realizowanych w innych dyscyplinach można znaleźć bardzo atrakcyjne sposoby przenoszenia treści wpisanych w idee projektowania uniwersalnego. Na przykład w zajęciach konwersatoryjnych lub w tak zwanych humanizujących interesujące mogą się okazać dzieła klasyczne, niekoniecznie przecież nudne czy przestarzałe.

Do niestarzejącego się gatunku w przestrzeniach literatury zaliczyć można śmiało baśnie, na przykład Hansa Christiana Andersena. Jest to oczywisty kontekst i pomoc dydaktyczna w kształceniu w zakresie bajkoterapii, to jednak w żaden sposób nie wyczerpuje możliwości gatunku,

a zwłaszcza arcydziełnych utworów Andersena. Powstało w tym zakresie wiele tekstów interpretacyjnych, odwołujących się do psychoanalizy, przybliżających głębokie warstwy baśni jako utworów odzwierciedlających psychikę człowieka, jego konstrukcję duchową. [przypis 6](#)

Baśnie opowiadają w prosty i czytelny sposób to, co zawile i skomplikowane, tłumaczą niewyraźność wewnętrznego świata, doświadczeń innego człowieka. Alegoryczne teksty odnoszą się najczęściej do traumatycznych przeżyć, przedstawiają jednostkę osamotnioną, często sugerują dobre ścieżki, sposoby poprawiania „złego” świata. Świat baśni ma być odzwierciedleniem rzeczywistości pozbawionej elementów niezbędnych do zachowania harmonii, równowagi, zdradza przyczyny złego funkcjonowania owej rzeczywistości. Najważniejszymi tematami utworów Andersena są te, które mają wzbudzić empatię, zrozumienie, obudzić z niewrażliwości. To wciąż aktualne problemy związane z doświadczeniem samotności, biedy, odmienności, lęku, przemocy. Baśnie – wbrew pozorom – nie są zarezerwowane dla dzieci i młodzieży, są doskonałym punktem wyjścia w dyskusji na najtrudniejsze tematy, w tym chociażby o kalectwie, niedostosowaniu do realiów brutalnego świata i postaw wobec Innego.

Wrażliwość jest ważnym tematem badań humanistycznych, powstało wiele studiów podejmujących ten problem. Warto przywołać w tym miejscu niezwykle ważną w kształceniu empatii antologię *Galernicy wrażliwości* (Janion, Rosiek, 1981). Rzecz należy do cyklu *Transgresje*, w którym powstały także nie mniej istotne w tym kontekście tomy, na przykład *Dzieci*. W *Galernikach wrażliwości* znalazły się przykłady utworów literackich z różnych epok i kręgów kulturowych, wielu tradycji

modeli myślenia. Wybór uwzględnia różne przestrzenie doświadczenia egzystencjalnego, najczęściej traumatycznego, ale też rozpoznawanego jako tabu. Struktura antologii jest zasadniczo otwarta, porządek wybranych utworów nie zakłada wyczerpania możliwości, ale wskazuje pewien kierunek myślenia.

Tematami wyraźnie dominującymi okazują się uniwersalne problemy ludzkości: choroba psychiczna (opętanie, szaleństwo), niezrozumienie Innego, tematy zakazane, tabuizowanie rzeczywistości, świat nadprzyrodzony jako projekcja niewyraźności psychiki. Znalazły się tam fragmenty bardziej lub mniej znanych twórców, by wymienić: Williama Blake'a, Aleksandra Puszkina, Adama Mickiewicza, Bertolta Brechta, Ericha Fromma, Zbigniewa Herberta i Ewę Lipską. Między utworami literackimi znalazły się teksty kultury, szczególnie istotne i popularne w latach osiemdziesiątych, jak na przykład kinematografia i twórczość Wenera Herzoga.

Wybór jest bogaty, interdyscyplinarny, prowokuje do aktualizowania o współczesne teksty oraz nawołuje do nieustannej dyskusji. Tych tematów nie da się po prostu wyczerpać ani łatwo zakończyć.

Autorzy antologii posłużyli się kluczem lektury interdyscyplinarnej i intertekstualnej. Przenikają się w obszernej opowieści problemy antropologiczne, społeczne, historyczne, filozoficzne, religijne, etyczne.

Wspólnym mianownikiem wszystkich tematów pozostaje jednak jednostka. Człowiek to właściwie główny klucz wyboru miniatur zdolnych poruszać te przestrzenie czytelnika, w których mieści się wrażliwość na problemy innych, przy pierwszym spotkaniu postrzeganych jako obcych, rodzących problem.

Galernicy wrażliwości to jeden z licznych przykładów „podręcznika” do nauki empatii. Świadczyć może on o głębokiej świadomości uczonych jako tych, którzy są powołani do krzewienia wiedzy o skomplikowanej naturze człowieka. Badanie wrażliwości poprzez poznawanie Innego objawia silne związki międzyludzkie, może być sposobem na zawiązywanie relacji, umacnianie ich, przywracanie więzi. Dzięki wrażliwości możliwe okazuje się niwelowanie problemów zajmujących uwagę społeczeństwa bezradnego. Może to być poczucie bezradności wobec najbardziej palących spraw, do których dzisiaj należą imigranci, dotknięci kryzysem, chorzy, wymagający włączania w struktury państwa, społeczeństwa, grupy. Trudno nadążyć za dynamicznie zmieniającym się światem, tym chętniej pomija się sprawy uznawane za trudne i obciążające uwagę. Charakterystyczne dla współczesnego społeczeństwa staje się dystansowanie wobec problemów przychodzących z zewnątrz, identyfikowanych jako ciężar zobowiązania wpisanego w konstrukcję Innego. A przecież dopiero dzięki spotkaniu z Innym („obcym”) możliwe jest rozpoznanie prawdy o sobie samym.

4.

Nauczanie empatii, jak pozwoliłem sobie określić roboczo zadanie nauczycieli i akademików w zakresie kształcenia systemowego, jest bezpośrednio związane z budzeniem świadomości własnego „ja”, określaniem swojej tożsamości – podstawowych warunków formowania „zdrowego” społeczeństwa. Nawiązując do myśli Martina Bubera, można ująć ten proces jako ciągłe ustanawianie relacji z drugim człowiekiem:

„Człowiek jest tym bardziej osobowy, im silniejsze w ludzkiej dwoistości jego Ja jest Ja podstawowego słowa Ja – Ty.

Sposób mówienia Ja przez człowieka – co ma na myśli, mówiąc Ja – rozstrzyga o tym, do czego należy i dokąd wiedzie jego droga. Słowo »Ja« jest prawdziwym szyboletem człowieczeństwa” (Buber, 1992, strona 80).

Filozof podkreśla rolę uświadomionego „Ja” w konstruowaniu większej całości – społeczeństwa złożonego z innych „Ja”. Odnosi się to do diagnozy kondycji społeczeństwa, tak pod względem sprawności komunikowania się, rozumienia wzajemnego, akceptacji, tolerancji, wreszcie wrażliwości na Innego i urzeczywistniania empatii. W tak ujętej relacji empatia jest jedną z najważniejszych wartości, podobnie jak odwaga czy mądrość (zobacz: Stróżewski, 1991). Przecież empatia jest wyrażeniem wyłącznie abstrakcyjnym, możliwym do zaistnienia wyłącznie poprzez urzeczywistnienie jej woli i działaniem człowieka.

Dobrym przykładem spotkania własnego „Ja” z „Ty” określającym Innego jest potrzeba poznania, rozpoznania bogactwa zawartego w Innym. Chodzi o otwartość, ciekawość innego człowieka, porównaną przez Cezarego Wodzińskiego do gościnności. Autor przywołuje symboliczną scenę spotkania filozofa i poety, przestrzenią ich porozumiewania się jest wiersz. Wydarzenie miało miejsce, jest faktem przedstawionym jako fenomen, zjawisko uniwersalne. Wodziński przywołuje spotkanie Martina Heideggera z Paulem Celanem, spotkanie filozofa i poety, które zdarzyło się 25 lipca 1967 roku. Oczywiście data w tym kontekście nieistotna, sens incydentu zawiera się w spotkaniu, rozmowie, wysiłku nakierowanym na porozumienie. Materią jest słowo poetyckie. Ale to jedynie dobry przykład, bo mogłaby nim być każda inna forma dialogu.

Wodziński ukazuje etapy spotkania oraz doświadczania wzajemnej obecności, które mają się stać ową symboliczną gościnnością – uznaniem „Ty” bez utracenia istoty „Ja”. Wiersz mógłby tu się okazać kodem na tyle uniwersalnym, że możliwym do komunikowania się w przestrzeni międzykulturowej, zbliżającym najbardziej odmienne modele myślenia i odczuwania. Pisze Wodziński:

„Wiersz jest w drodze, wychodząc na spotkanie. Staje się z chwilą, gdy wstępuje w »tajemnicę spotkania: *im Geheimnis der Begegnung*«. Cała tajemnica »po stronie: całkiem Innego«. Inne chroni się w cieniu tajemnicy, ale nie broni dostępu do siebie. Inne zaprasza w gościnę. Zaproszeniem jest wiersz:

Wiersz łaknie Innego, potrzebuje tego Innego, potrzebuje pewnego
Naprzeciw: *ein Gegenüber*. Poszukuje go, przygaduje go sobie.

Wolno mu teraz dopowiedzieć, dopełniając formułę sprawozdania: wiersz jako tajemnica spotkania Innego.

Wieloznaczność tej formuły jest w pełni rozmyślna. Inne to kryptogram bezimienności, *carte blanche*, w którą wpisać może dowolne słowo:

Każda rzecz, każdy człowiek jest względem wiersza, który skłania się ku Innemu, pewną tego Innego postacią” (Wodziński, 2012, strona 58).

Metafizyczny wymiar wiersza, poezji, nie jest bynajmniej rozmywaniem znaczeń, podkreśla zaś niewyczerpaną siłę tkwiącą w tym środku, również narzędziu dydaktycznym. Wiersz pozwala nawiązać rozmowę dziejącą się na najwyższym poziomie. Chodzi o poziom intelektualny oraz niewerbalny, odnoszący się do sfery emocjonalnej, w tym do zdolności współodczuwania.

Wodziński dowodzi możliwości porozumienia się nawet przez ludzi używających innych języków, systemów, tu przykładem jest język poezji

i język filozofii. Określa on zarazem warunki i owoce spotkania się na drodze wzajemnego poszukiwania. To po prostu wysiłek wędrowania ku sobie, gotowości na spotkanie, odnajdywanie dróg:

„Bycie w drodze ku Innemu – teraz: ku Niesamowitemu – to sposób bycia wiersza: przejście – trans – między człowieczym i Niesamowitym. Jeśli człowiek może – założmy zgodnie z wcześniejszymi ustaleniami – pójść tą drogą, musi być przygotowany na spotkanie... automatów, mały, głowy Meduzy. Musi utracić poczucie pewności bycia u siebie, poczucie swojskości, zadomowienia w kręgu tego, co ludzkie, i podjąć ryzyko przeniesienia się tam, gdzie te nieludzkie stworzenia »zdają się być w domu«. Znalezienie się w tym obszarze wymaga od człowieka wysiłku samo-zagubienia. Wiersz umożliwia takie przenosiny. To dostępny człowiekowi środek transportu na orbitę Niesamowitego” (Wodziński, 2012, strona 59).

Dodajmy: najstarsze teksty kultury, mity, prowadzą człowieka tymi samymi drogami. Poznanie siebie możliwe jest poprzez przyswojenie, zrozumienie i włączenie we własne życie, zintegrowanie się bezwarunkowe z tym, co inne, obce, budzące zrazu lęk i sprzeciw. Mity są pełne bytów stawiających człowieka wobec Niesamowitego, objawionego w kształtach obcych. To może być wspomniana wyżej głowa Meduzy albo człowiek o głowie byka – księżę Minotaur. W mitach są hybrydy, stwory powołane do życia jako emanacja nieuświadomionych lęków. Czytelnik (słuchacz, bo przecież mity się opowiadało) musi jednak zderzyć się i z tym, co doskonale zna z życia realnego, mianowicie z kalectwem Edypa, najpierw kulejącego, potem oślepionego. To najstarsze świadectwa osvajania z Innym, czasami dosłownie wygnanym poza mury miasta. Spotkanie z bohaterem dotkniętym przez bogów jakąkolwiek odmiennością miało wywoływać pytanie o własną kondycję oraz rodzić współczucie, może też rodzaj empatii.

Przywołana na wstępie metafora mostu jako drogi wiodącej do Innego, do człowieka realnego, istniejącego gdzieś obok, jest wyzwaniem szczególnym, jeśli się uświadomi, że dotyczy nas samych. Most to nie ładny symbol, ale dotkliwa przestrzeń wrażliwości. Łatwo utracić tę konstrukcję, zaprzeczając faktom niewygodnym, niepasującym do wyobrazonego świata, do scenariusza wyidealizowanego. Współistnienie mostu i człowieka jako konstrukcji idealnej wyraża wielokrotnie w swoich studiach i wykładach Krzysztof Czyżewski. W jednym z esejów pisze:

„Stara to prawda, że tylko przekraczając siebie, człowiek pozostaje sobą. Nie byłoby to możliwe, gdyby nie wyobraźnia dialogu, która jest jak ścieżka wyprowadzająca człowieka poza horyzont własnego ja, ku spotkaniu.

Powodowani wyobraźnią dialogu zagadujemy Innego, którym może być nasz głos wewnętrzny, istota nieziemska, inna rzeczywistość, byt z drugiej przestrzeni, pamięć nieoswojona, osoba, z którą dzielimy życie, sąsiad z korzeniami w innej kulturze, współmieszkaniec inaczej myślący lub niepełnosprawny, współobywatel innej narodowości lub religii... Inny jest częścią nas i częścią wspólnoty, do której czujemy się przynależni. Inny, o którym tutaj myślimy, nie może być nieobecny, kimś nam obojętnym”. (Czyżewski, 2019, strona 67).

To, co Czyżewski nazywa „wyobraźnią dialogu”, nie jest przedmiotem żadnego wykładu akademickiego. Nie da się bowiem nauczyć wyobraźni, tym bardziej tak wysublimowanych jej odmian, jak właśnie zdolność stwarzania w świecie idei możliwości dialogu. Wyobraźnia jest siłą, która wprawdzie może być w człowieku wyzwolona, ale nie da się jej wyuczyć. Podobnie zapewne jest z empatią, której nie można w żaden sposób „wmontować” na siłę, ani tym bardziej nakazać jej posiadania.

Wyobraźnię, wrażliwość i empatię można nieustannie pobudzać, poszukiwać ich i pielęgnować. Jest to zadaniem społecznym, nie ogranicza się do jednostki. W takiej perspektywie edukacja o empatii staje się częścią kultury, dobra społecznego, a może również budowaniem tożsamości narodowej. Od poziomu wrażliwości na drugiego, obcego, Innego zależy kondycja całej wspólnoty.

BIBLIOGRAFIA

- Baron-Cohen Simon (2014). *Teoria zła. O empatii i genezie okrucieństwa*, tłumaczenie: Agnieszka Nowak. Sopot: Smak Słowa.
- Bettelheim Bruno (2010). *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Buber Martin (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, wybrał, przełożył i wstęp napisał: Jan Doktor. Warszawa: Pax.
- Ciechomski Maciej (2020). *Wychowanie do empatii. Koncepcje teoretyczne, metody i programy wspierania empatii u dzieci w wieku szkolnym*. Kraków: Impuls.
- Czyżewski Krzysztof (2019). Most i człowiek. W wydawnictwie zwanym: Krzysztof Czyżewski, *W stronę Xenopolis* (strony: 67–78). Kraków: Międzynarodowe Centrum Kultury.
- Hoffman Martin (2006). *Empatia i rozwój moralny*, tłumaczenie: Olena Waśkiewicz. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Janion Maria, Rosiek Stanisław (wybór, opracowanie i redakcja) (1981). *Galernicy wrażliwości*. Gdańsk: Wydawnictwo Morskie.
- Piechota Dariusz (2018). Realizm empatyczny. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Eugenia Łoch, Dariusz Piechota, Agnieszka Trzeźniewska, *Między empatią a okrucieństwem* (strony 71–98). Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Radziejewicz Teresa (2016). *Pełno światła*. Białystok: Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu w Białymstoku, Stowarzyszenie Schola Humana.
- Stróżewski Władysław (1991). O urzeczywistnianiu wartości. W czasopiśmie: *Principia: pisma koncepcyjne z filozofii i socjologii teoretycznej*, numer 3.

Szymański Mirosław (2019). *Obcy jako szczególna kategoria Innego*.

W wydawnictwie zwartym, redakcja: Mirosław Sobiecki, Dorota Misiejuk, Jolanta Muszyńska, Tomasz Bajkowski, *Człowiek pogranicza. Wyzwania humanistycznej edukacji. Księga Jubileuszowa dedykowana Profesorowi Jerzemu Nikitorowiczowi* (strony 165–174). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Tischner Józef (1990). *Wzajemność*. W wydawnictwie zwartym: Józef Tischner, *Filozofia dramatu. Wprowadzenie* (strony 82–83). Paryż: Société d'Éditions Internationales.

Tischner Józef (2017). *Inny. Eseje o spotkaniu*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Wodziński Cezary (2012). *O gościnności: Celan – Heidegger*. W wydawnictwie zwartym, redakcja: Krzysztof Czyżewski, Joanna Kulas, Mikołaj Golubiewski, *Podręcznik dialogu. Zaufanie i tożsamość* (strony 50–61). Sejny: Fundacja Pogranicze.

PRZYPISY

przypis 1 O możliwym wpływie złej kondycji psychicznej, zmianach osobowości i zaburzeniach współodczuwania na rodzenie się w człowieku zdolności do przemocy i zła pisze między innymi Baron-Cohen (2014). [powrót do tekstu głównego](#)

przypis 2 Interesującą analizę motywów literackich ukazujących empatię jako związek, przyjaźń międzygatunkową przedstawia Dariusz Piechota w szkicu *Realizm empatyczny* (Piechota, 2018). [powrót do tekstu głównego](#)

przypis 3 O procesie kształtowania empatii pisze Maciej Ciechomski w książce *Wychowanie do empatii* (Ciechomski, 2020). Zobacz także: Hoffmann (2006). [powrót do tekstu głównego](#)

przypis 4 Przykładem negatywnego wpływu braku empatii jednostki na obraz społeczny może być podżeganie do nienawiści, wzbudzanie lęku, kreowanie polityki spiskowej, w rezultacie zmienianie historii, dziejów, co wielokrotnie objawiało się w formie pogromów, a nawet eksterminacji ludności. Brak empatii może się rozwinąć w skrajne okrucieństwo. [powrót do tekstu głównego](#)

przypis 5 Pod tym pojęciem rozumiem wszelkie zinstytucjonalizowane, zorganizowane formy krzewienia wiedzy, od najniższego szczebla (przedszkole). Najbardziej wyrazisty proces wychowania do życia w społeczeństwie odbywa się oczywiście w szkole, jednak w nie mniejszym stopniu oddziaływanie takie ma miejsce w dydaktyce akademickiej. [powrót do tekstu głównego](#)

przypis 6 Jednym z przykładów jest twórczość Brunona Bettelheima, autora klasycznej już książki *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni* (2010). [powrót do tekstu głównego](#)

Urszula Wróblewska

Uniwersytet w Białymstoku

ORCID: 0000-0003-3585-3903

HISTORIA AMERYKAŃSKIEGO UNIWERSALNEGO PROJEKTOWANIA W KONTEKŚCIE LUDZKICH DOŚWIADCZEŃ – TWÓRCY, LUMINARZE I PROPAGATORZY IDEI

1. Wstęp

Termin „projektowanie uniwersalne” (*Universal Design*, UD) narodził się w latach osiemdziesiątych w USA i początkowo odnosił się wyłącznie do zasad tworzenia takich rozwiązań architektonicznych, które umożliwiałyby osobom z niepełnosprawnościami (zwłaszcza motorycznymi) komfortowe korzystanie z przestrzeni publicznej, miejsc pracy i mieszkań. Termin ten zaczęto kilka lat później odnosić także do uczenia się (Meyer, Rose, Gordon, 2014), czyli takiego przygotowywania usług i produktów edukacyjnych (na przykład programów nauczania, scenariuszy zajęć, kart pracy, ćwiczeń, zadań, tekstów), aby mogły być wykorzystywane przez jak największą grupę osób bez potrzeby szczegółowych dostosowań (Domagała-Zyśk, Knopik, Osza, 2018). Termin „projektowanie uniwersalne” został stworzony przez architekta Ronalda Mace’a, który

zakwestionował konwencjonalne podejście do projektowania dla przeciętnego użytkownika i zapewnił podstawy projektowe dla bardziej dostępnych i użytecznych produktów. Mace i inni wizjonerzy opracowali definicję *Universal Design*, stosowaną przez Center for Universal Design na Uniwersytecie Stanowym Karoliny Północnej, zwracając uwagę na siedem zasad uniwersalnego projektowania dowolnego produktu: użyteczność, elastyczność, intuicyjność, prostotę, tolerancję błędów, niski wysiłek fizyczny, dostosowanie do użytkownika. Uniwersalny projekt opiera się na wymienionych zasadach, które, jeśli będą przestrzegane, zapewnią, że zaprojektowana rzecz będzie uniwersalna. W efekcie projekt jest przydatny w jak największym stopniu i wykorzystywany przez ludzi w każdym wieku i o różnych umiejętnościach.

Sama idea uniwersalnego projektowania jest dość młoda, bo sięga lat czterdziestych dwudziestego wieku, jest to zagadnienie bardzo interesujące i zupełnie nieopracowane naukowo. Szczególnie warto podkreślić rolę i znaczenie osób zaangażowanych w rozwój i popularyzację uniwersalnego projektowania. Dlatego celem niniejszego artykułu jest ukazanie początków kształtowania się projektowania uniwersalnego, co może stanowić ważny fundament współczesnych rozważań nad praktyką edukacyjną. Mam też nadzieję, że treść zawarta w niniejszym artykule może stanowić jeden z elementów wiedzy dotyczącej projektowania uniwersalnego. Materiały zaprezentowane nie były wcześniej przedmiotem analiz, mogą także być wykorzystane w przygotowywaniu sylabusu na przykład z historii wychowania czy historii pedagogiki specjalnej lub innych przedmiotów akademickich uwzględniających treści z projektowania uniwersalnego.

2. Jack Fisher, inicjator projektowania uniwersalnego

Początków uniwersalnego projektowania należy szukać w Stanach Zjednoczonych, gdzie nurt ten zaczął rozwijać się już w latach czterdziestych XX wieku. Historia projektowania uniwersalnego rozpoczęła się w 1945 roku, kiedy Jack Fisher złożył petycję do zarządu miasta Kalamazoo w południowo-zachodniej części Michigan, aby chodnik był bardziej dostępny (Brown, 1999).

Fisher urodził się 17 września 1918 roku w Kalamazoo, w rodzinie żydowskich emigrantów, jako syn Hermana Fishera z Niemiec i Rose Gerber z Polski. Swoje dzieciństwo spędził w wielokulturowej dzielnicy Kalamazoo, skąd wyjechał na studia prawnicze na Harvard. W 1942 roku rozpoczął służbę wojskową w Oklahomie, gdzie rok później odniósł poważne obrażenia w wypadku samochodowym, których konsekwencją była niepełnosprawność ruchowa. Po powrocie do rodzinnej miejscowości ze względu na swoje kalectwo i żydowskie pochodzenie nie mógł znaleźć pracy. Posiadając umiejętności prawnicze, zaangażował się w pomoc inwalidom i weteranom wojennym oraz ich rodzinom, współpracował z organizacją Disabled American Veterans (Niepełnosprawni Amerykańscy Weterani). Ukończył studia prawnicze i rozpoczął swoją praktykę adwokacką, w ramach której około 25 procent czasu pracował *pro bono*, udzielał bezpłatnych porad prawniczych osobom niepełnosprawnym, pomagał im w otrzymaniu zatrudnienia. Był całkowicie zaangażowany w pomoc osobom potrzebującym. Zauważył, że osoby niepełnosprawne przyjeżdżające do pracy z mniejszych miejscowości mają trudności w poruszaniu się na dworcu kolejowym i na ulicach ze względu na wysokie krawężniki. W 1945 roku Fisher złożył petycję do komisji miejskiej

Kalamazoo z prośbą o wycięcie krawężników i kolejowych szyn bocznych. Zarządca miasta Edward Clark poparł prośbę Fishera; rozumiał doskonale problem, gdyż jego dorosły syn poruszał się na wózku inwalidzkim. Komisja miejska zezwoliła na budowę ramp cementowych z poręczami bezpieczeństwa w przemysłowej dzielnicy miasta. W liście do burmistrza z marca 1946 roku Fisher stwierdził, że

„rampy odegrały zasadniczą rolę w umożliwieniu niepełnosprawnym weteranom, niepełnosprawnym nie-weteranom, osobom starszym i niedołącznym oraz matkom z wózkami dziecięcymi większej swobody poruszania się (...) te cementowe rampy w wielu przypadkach oznaczają różnicę między niepełnosprawnymi weteranami a niepełnosprawnymi nie-weteranami mającymi zatrudnienie, podobnie jak w przypadku ramp, osoba przykuta do wózka inwalidzkiego, o kulach lub nosząca sztuczną kończynę jest w stanie dostać się do miejsca pracy bez pomocy. Rampy umożliwiają zatem wielu tak zwanym osobom bezrobotnym stanie się osobami zdolnymi do zatrudnienia i nie tylko przynoszą korzyści samej osobie niepełnosprawnej, ale także całej społeczności” (Brown, 1999, strona 205). [przypis 1](#)

W wyniku dalszych starań Fishera komisja miejska przeznaczyła 680 dolarów na wykonanie 34 dodatkowych cięć krawężników. Było to przełomowe wydarzenie w burzeniu barier architektonicznych i stanowiło załączek przestrzennego projektowania uniwersalnego.

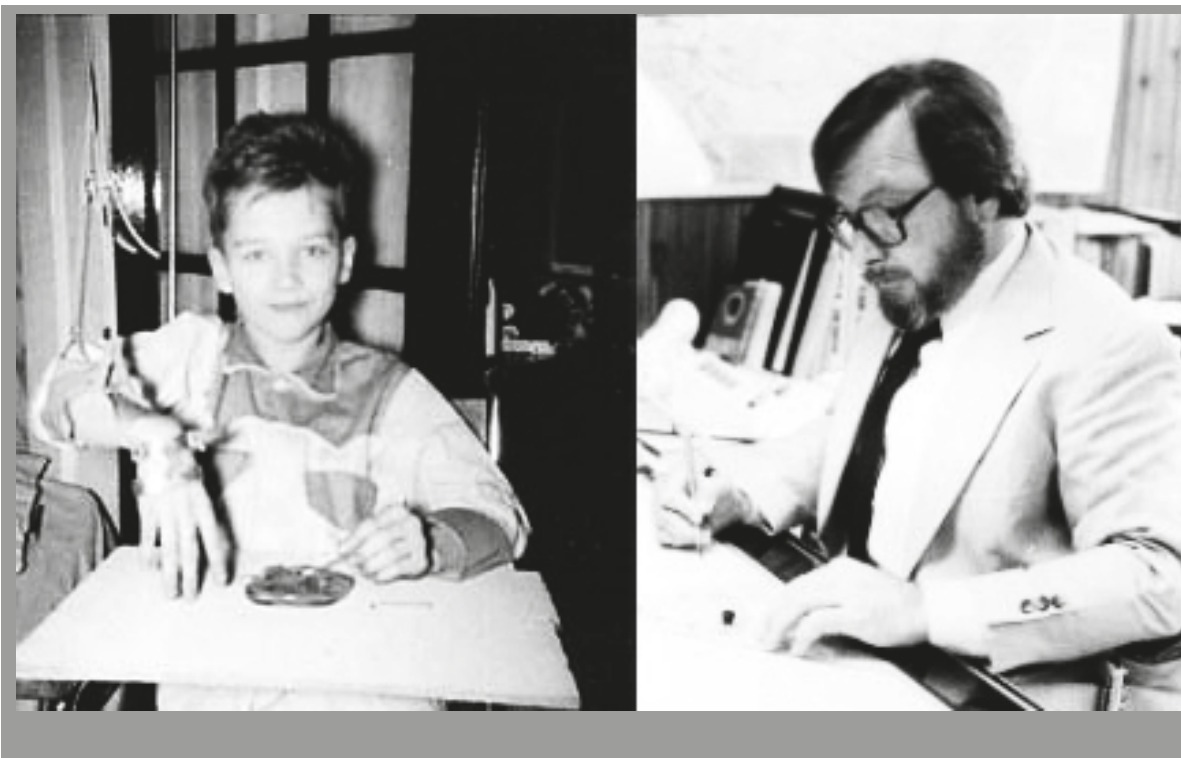
W 1972 roku zaprojektowano w Berkley w stanie Kalifornia pierwszy stopniowo nachylony chodnik w formie krawężnika, tym samym narodził się wówczas pierwszy uniwersalny pomysł projektowy, który został poparty i upowszechniony przez Disability Rights Movement (ruch na rzecz praw osób niepełnosprawnych).

3. Ronald Mace, twórca terminu „projektowanie uniwersalne”

W 1980 roku Ronald Mace, profesor na wydziale architektury na Uniwersytecie Stanowym Karoliny Północnej, był pierwszą osobą, która zastosowała uniwersalne zasady projektowania w architekturze. Po raz pierwszy projektanci zbudowali domy w taki sposób, aby wszyscy mogli swobodnie z nich korzystać.

Ronald Mace, urodzony w 1941 roku, chorował na polio i przez całe życie korzystał z wózka inwalidzkiego. Był sfrustrowany barierami architektonicznymi, dlatego został architektem, aby zmienić swoje otoczenie.

Fotografia 1. Ronald Mace jako dziecko i podczas pracy jako architekt (Pruett, 2017)



Duży wpływ na jego przyszłe zainteresowania wywarło dzieciństwo pełne utrudnień architektonicznych, o czym wspomina w jednym z wywiadów:

„Wtedy nie było żadnych przepisów, które dawałyby szansę osobom niepełnosprawnym. Świat po prostu nie został zbudowany po to, by zaspokoić moje potrzeby. Polio zdiagnozowano u mnie w wieku dziewięciu lat, a lekarz powiedział moim rodzicom, aby trzymali mnie w placówce. Na szczęście moi rodzice nie posłuchali i chcieli dać mi jak najwięcej możliwości. Więc zabrali mnie do domu i zasadniczo zanieśli tam, gdzie musiałem iść, nawet w górę i w dół schodów w szkole. Mój wózek inwalidzki nie pasował do mojej łazienki w domu, więc mój kreatywny umysł ustawił metalowy stołek, co ułatwiło mi przejście przez drzwi. Na studiach nie mogłem dostać się do żadnej z moich klas, więc moja mama kupiła przyczepę, a ja mieszkałem i pracowałem tam przez całą szkołę architektury” (Pruett, 2017).

W 1966 roku Mace ukończył North Carolina School for Architecture. Był pionierem w projektowaniu umożliwiającym lepszą dostępność dla osób ze specjalnymi potrzebami i zaprojektował wiele budynków spełniających ten wymóg. W 1973 roku opracował pierwszy kodeks budowlany, który stał się źródłem prawa w Północnej Karolinie, a następnie w całym kraju. Według Ronalda Mace’a cała koncepcja uniwersalnego projektowania nie polega na wyróżnianiu kogokolwiek z powodu niepełnosprawności, tylko na umożliwieniu korzystania z obiektów architektonicznych jak najliczniejszej grupie (Pruett, 2017). Projektowanie uniwersalne ma na celu taki projekt, który jest użyteczny dla wszystkich ludzi, w największym możliwym stopniu, bez potrzeby adaptacji lub specjalistycznego projektowania.

4. Jennifer Keelan-Chaffins, najmłodsza uczestniczka „Capitol Crawl”

Wiosną 1990 roku Americans Disabled for Accessible Public Transit, rozwijająca się w Stanach Zjednoczonych organizacja do walki o prawa osób niepełnosprawnych, zorganizowała marsz w Waszyngtonie, aby

uzyskać poparcie dla kluczowej Ustawy o osobach niepełnosprawnych, oczekującej w Izbie Reprezentantów, która rozszerzyłaby prawa obywatelskie na osoby niepełnosprawne.

Fotografia 2. Ośmioletnia Jennifer Keelan wraz z grupą osób niepełnosprawnych wspina się po schodach Kapitolu USA w Waszyngtonie, aby zwrócić uwagę Kongresu na potrzebę podpisania Ustawy o niepełnosprawnych Amerykanach (źródło: Jeff Markowitz / AP Photo)



Wówczas, 13 marca 1990 roku, ponad tysiąc osób wzięło udział w marszu z Białego Domu do Kapitolu Stanów Zjednoczonych. Schody do budynku parlamentu okazały się największą barierą architektoniczną dla protestujących, którzy chcieli spotkać się z przewodniczącym Izby i przedstawić mu swoje postulaty. Aby zwrócić uwagę na przeszkody stojące przed osobami niepełnosprawnymi, ponad sześćdziesięciu aktywistów porzuciło swoje kule, wózki inwalidzkie, wózki elektryczne oraz inne urządzenia wspomagające poruszanie się i zaczęło czołgać się po 83 kamiennych stopniach prowadzących do zachodniego wejścia do Kapitolu na National Mall. Niektórzy wspinali się sami, a innym pomagali przyjaciele i członkowie rodzin. Najmłodszą osobą, która tego dnia wspięła się po schodach, była ośmioletnia Jennifer Keelan-Chaffins.

Dwa lata wcześniej, w wieku sześciu lat, walczyła w Phoenix wraz z grupą Americans Disabled for Accessible Public Transit o dostępność autobusów dla osób niepełnosprawnych podczas protestu przeciwko konferencji American Public Transportation Association (Amerykańskie Stowarzyszenie Transportu Publicznego). Po wydarzeniu została aresztowana wraz z siostrą i matką. Jak na ironię, aby przewieźć demonstrantów, policja musiała wtedy skorzystać z nieprzystosowanych autobusów szkolnych, bo nie dysponowała odpowiednią ilością furgonetek policyjnych.

W wyniku doświadczeń zdobytych podczas demonstracji w Phoenix decyzja Jennifer o wczołganiu się na Kapitol była trudna, dylemat mieli sami organizatorzy. Obawiali się o zdrowie Jennifer, która była przecież dzieckiem, ale także o odbiór społeczny – nie chcieli, aby był to akt litości społeczeństwa wobec niepełnosprawnego dziecka, ale uznanie

potrzeby pełnoprawnego upodmiotowienia osoby niepełnosprawnej. Przy wsparciu i zachęce ze strony założyciela Americans Disabled for Accessible Public Transit, wielbnego Wade'a Blanka, dziewczynka podjęła decyzję o wspinaniu się po schodach. Po latach w jednym z wywiadów wspomina to wydarzenie:

„Zdałam sobie sprawę, że ci niepełnosprawni walczą o swoje prawo do bycia uznanym i zaakceptowanym... i ja też mogę, i chcę być tego częścią (...). Mimo że byłam dość młoda, zdałam sobie sprawę, że jako jedno z niewielu dzieci, które zaangażowały się w ten ruch... nie chodziło tylko o mnie, ale także o nie” (Little, 2020).

W kolejnych latach Keelan-Chaffins kontynuowała swoją pracę aktywistyczną. Stała się główną bohaterką książki dla dzieci *All the Way to the Top. How One Girl's Fight for Americans with Disabilities Changed Everything*, autorstwa Annette Bay Pimentel, wydanej w 2020 roku. W książce ukazano trudności, jakie napotykała Jennifer w codziennym życiu, ograniczenia architektoniczne w drodze do szkoły, relacje z kolegami, ale także jej aktywność i działania podejmowane w celu zmiany stosunku społecznego do niepełnosprawności. Chociaż reporterzy i fotografowie relacjonowali „Capitol Crawl”, to wspinaczka Keelan-Chaffins nie spotkała się z dużym zainteresowaniem mediów w tym czasie. Mimo to było to znaczące wydarzenie w historii praw osób niepełnosprawnych. Następnego dnia po demonstracji policja aresztowała 104 osoby, a jedną z nich była matka Keelan-Chaffins, Cynthia Keelan.

Spektakularne wydarzenie przeszło do historii jako „Capitol Crawl” i stało się symbolem fizycznej demonstracji wpływu niedostępności architektonicznej na osoby niepełnosprawne. Ta bezpośrednia akcja

zmusiła Izbę Reprezentantów i Senat do podpisania 26 lipca 1990 roku Ustawy o niepełnosprawnych Amerykanach (Americans with Disabilities Act). Była to pierwsza ustawa o prawach obywatelskich, która zabraniała dyskryminacji osób niepełnosprawnych we wszystkich dziedzinach życia publicznego, w tym w pracy, szkołach, transporcie oraz we wszystkich miejscach publicznych i prywatnych, które są otwarte dla ogółu społeczeństwa. Ustawa zakazała również pracodawcy dyskryminowania kogoś ze względu na jego niepełnosprawność zarówno w procesie rekrutacji, jak i w codziennym życiu zawodowym.

Fotografia 3. Jennifer Keelan wspina się po schodach Kapitolu w dniu 13 marca 1990 roku. Obok niej na schodach Michael Winter, były dyrektor wykonawczy Center for Independent Living w Berkeley (źródło: Tom Olin/The Ability Center)



Chociaż Americans with Disabilities Act nie powstrzymała całkowicie dyskryminacji w miejscu pracy, był to jednak dobry początek. Americans with Disabilities Act uniemożliwiła również dyskryminację osób niepełnosprawnych w miejscach publicznych. Zmiany w przestrzeniach publicznych obejmowały zainstalowanie oświetlenia wzdłuż ścieżek zewnętrznych i wprowadzenie oznakowania w zasięgu wzroku i w dodatkowych językach oprócz angielskiego. Americans with Disabilities Act nie obejmowała mieszkań prywatnych, tę kwestię regulowała ustawa o godnych warunkach mieszkaniowych z 1988 roku, dzięki której osoby niepełnosprawne mogły mieszkać w przystosowanych mieszkaniach prywatnych, a nie w zamkniętych ośrodkach. Ustawy regulowały kwestie związane z zasadami przystosowania budynków mieszkalnych i nakładały na właścicieli kary w przypadku nierespektowania tych praw. Jednocześnie zwiększyło to potrzebę tworzenia domów i budynków zaprojektowanych zgodnie z potrzebami osób niepełnosprawnych. Oczywiście warto wspomnieć, że w Stanach Zjednoczonych obowiązywała także ustawa o barierach architektonicznych z 1968 roku i ustawa o rehabilitacji z 1973 roku, które stawiały wówczas minimalne wymagania, aby ochronić osoby niepełnosprawne przed dyskryminacją społeczną. Ustawodawcy zgodzili się, że jeśli osoby niepełnosprawne mają zostać zintegrowane ze społeczeństwem, muszą otrzymać niezbędne narzędzia, aby odnieść sukces.

6. David Rose i Anne Meyer, twórcy projektowania uniwersalnego w edukacji

W 1984 roku David Rose i Anne Meyer utworzyli Center for Applied Special Technology (Centrum Zastosowania Specjalnych Technologii), w którym

opracowali koncepcję projektowania uniwersalnego w edukacji (*Universal Design for Learning*, UDL), korzystając z zasad uniwersalnego projektowania w architekturze.

Fotografia 4. Anne Meyer i David Rose (Center for Applied Special Technology, Board of Directors)



Anne Meyer jest współzałożycielką (wraz z Davidem Rose'em) Center for Applied Special Technology, organizacji non-profit zajmującej się badaniami i rozwojem w dziedzinie edukacji, oraz emerytowaną szefową działu projektowania edukacji. Korzystając z wieloletniego doświadczenia w łączeniu programów nauczania i psychologii edukacyjnej, Meyer kierowała rozwojem wielokrotnie nagradzanej technologii multimedialnej Center for Applied Special Technology opartej na Universal Design for Learning.

Natomiast David Rose jest współzałożycielem (wraz z Anne Meyer) Center for Applied Special Technology i emerytowanym dyrektorem

do spraw edukacji. Jest wiodącym architektem *Universal Design for Learning*. Doktor Rose uczył przez trzy dekady w Harvard Graduate School of Education i otrzymał nagrodę Wallin Special Education Lifetime Achievement Award od Council for Exceptional Children w 2017 roku.

Początkowo organizacja pracowała nad tym, w jaki sposób komputery mogą pomóc uczniom z trudnościami w uczeniu się, ale poszerzyła swój program o dostępność edukacji dla wszystkich uczniów. Ich misja to rozszerzenie możliwości uczenia się dla wszystkich osób, zwłaszcza niepełnosprawnych, poprzez badania i rozwój innowacyjnych, opartych na technologii zasobów i strategii edukacyjnych. Zależało im, aby sale lekcyjne były dostępne dla wszystkich uczniów. *Universal Design for Learning* to podejście, które odzwierciedla także rosnącą różnorodność w szkolnictwie wyższym. Praktykowanie uniwersalnego projektowania w szkolnictwie wyższym jest szczególnie ważne, ponieważ 60 procent studentów niepełnosprawnych nie ujawnia swojej niepełnosprawności profesorom ani instytucji. Ponadto wielu uczniów może nie zostać zdiagnozowanych, ale nadal potrzebuje dostępnego środowiska w klasie (Burgstahler, Cory, 2008; Meyer, Rose, Gordon, 2014).

7. Podsumowanie

Idea projektowania uniwersalnego wywodzi się z architektury, skąd została przetransformowana na obszar edukacji. Projektowanie uniwersalne ewoluowało dzięki wielu różnym wydarzeniom w całej naszej historii i będzie nadal ulegać przemianom. Jednak nie byłoby w stanie się rozwijać, gdyby nie zaangażowanie i wysiłek, jaki wkładały w nie osoby takie jak: Jack

Fisher, Ronald Mace, Jennifer Keelan-Chaffins, David Rose czy Anne Meyer. To dzięki nim projektowanie uniwersalne rozwinęło się i przeniknęło do Europy. Szczególnie intensywnie wykorzystuje się je w Norwegii, Irlandii, ale także od kilku lat koncepcja jest realizowana na gruncie polskim.

Na początku XX wieku osoby starsze i niepełnosprawne były rzeczywistymi mniejszościami stygmatyzowanymi społecznie. Średnia długość życia człowieka wynosiła tylko 47 lat, a ludzie, którzy doznali urazu rdzenia kręgowego, mieli tylko 10 procent szans na przeżycie. Większość osób z przewlekłymi schorzeniami mieszkała w zamkniętych instytucjach i nie miała dostępu do otaczającego świata. Współcześnie, w wyniku zmian cywilizacyjnych i świadomości społecznej oraz rozwoju nauk medycznych, ludzie żyją dłużej – średnia długość życia wzrosła do 76 lat (Jurek, 2012; Makuch, Zamorska, 2018).

Zgodnie z zasadami uniwersalnego projektowania nie tylko „specjalne” miejsca dla grup specjalnych, ale każde miejsce powinno być zaprojektowane tak, aby każdy mógł z niego korzystać w jak największym stopniu.

Przykładowo, jeśli drzwi z dźwignią może otworzyć więcej osób niż drzwi z gałką, to więcej drzwi powinno mieć dźwignie. Projektowanie uniwersalne w edukacji może być szansą na pełną, nieograniczoną możliwość zdobywania wiedzy przez wszystkich zainteresowanych tym procesem.

BIBLIOGRAFIA

Brown Steven (1999). The curb ramps of Kalamazoo: discovering our unrecorded history. W czasopiśmie: *Disability Studies Quarterly*, numer 19, zeszyt 3, strony 203–205.

- Burgstahler Sheryl, Cory Rebecca (2008). *Universal design in higher education: from principles to practice*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Center for Applied Special Technology. Board of Directors. <https://www.cast.org/about/board> (dostęp: 11.10.2022).
- Domagała-Zyśk Ewa, Knopik Tomasz, Oszwa Urszula (2018). Znaczenie diagnozy funkcjonalnej w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W czasopiśmie: *Roczniki Pedagogiczne*, numer 10, zeszyt 46, strony 77–90.
- Jurek Łukasz (2012). *Ekonomia starzejącego się społeczeństwa*. Warszawa: Difin.
- Little Becky (2020). *History stories: When the "Capitol Crawl" dramatized the need for Americans with Disabilities Act*, <https://www.history.com/news/americans-with-disabilities-act-1990-capitol-crawl> (dostęp: 11.10.2022).
- Makuch Marta, Zamorska Katarzyna (2018). *Starzenie się społeczeństwa. Wymiar społeczny, gospodarczy i polityczny*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Meyer Anne, Rose David, Gordon David (2014). *Universal design for learning: theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Pimentel Anette Bay (2020). *All the Way to the Top. How One Girl's Fight for Americans with Disabilities Changed Everything*. Naperville: Sourcebooks Explore.
- Pruett Sarah (2017). *Exclusive "interview" with the late Ron Mace*. <https://universaldesign.org/ron-mace-interview> (dostęp: 10.10.2022).

PRZYPISY

przypis 1 Jeśli nie zaznaczono inaczej, ten i kolejne cytaty z języka angielskiego w tłumaczeniu autorki. [powrót do tekstu głównego](#)

Karolina Zapolska

Uniwersytet w Białymstoku

ORCID: 0000-0003-2859-6996

PROJEKTOWANIE UNIWERSALNE W ŚWIETLE PRAWA POLSKIEGO I MIĘDZYNARODOWEGO – UWAGI WPROWADZAJĄCE

1. Wprowadzenie

Próbując odpowiedzieć, czym jest projektowanie uniwersalne, warto na wstępie zauważyć, że w każdej grupie, społeczeństwie czy państwie występują jednostki,

„które z wielu powodów mają utrudniony dostęp do niektórych dóbr społecznych – edukacji, ochrony zdrowia, kultury, rynku pracy. Czynnikiem ryzyka, w perspektywie jednostkowej, zwiększającym prawdopodobieństwo bycia marginalizowanym czy wykluczonym, mogą być określone cechy osoby, takie jak płeć, wiek, poziom wykształcenia, miejsce zamieszkania, stan cywilny, orientacja homoseksualna, wyznawana wiara czy przynależność do mniejszościowej grupy etnicznej” (Brzezińska, Kaczan, Smoczyńska, 2010, strona 11).

Może to być również ograniczona sprawność w jakimś obszarze funkcjonowania. Koncepcją, która ma szansę stać się rozwiązaniem tak zarysowanego problemu, jest projektowanie uniwersalne.

Jedną z pierwszych definicji projektowania uniwersalnego jest ta zaproponowana przez Ronalda Mace'a w 1985 roku, zgodnie z którą jest to „projektowanie produktów i środowiska, które mogą być użytkowane przez wszystkich ludzi, w możliwie największym stopniu, bez potrzeby adaptacji lub specjalistycznego projektowania” (Mace, 1985, strona 149). Od tego czasu powstało wiele definicji tego pojęcia, niewątpliwie jednak istota projektowania uniwersalnego pozostaje taka sama – to dążenie do tego, aby przestrzeń, usługi czy produkty były dostępne dla wszystkich (projektowanie dla wszystkich). W związku z tym celem projektowania uniwersalnego jest ułatwienie życia wszystkim, bez względu na wiek, płeć, stan zdrowia czy niepełnosprawność (Wysocki, 2010, strona 21). Jak wskazano w Raportach Norweskich, projektowanie uniwersalne „jest strategią normatywną, dostarczającą podstaw do specyfikacji właściwości produktów i otoczenia tak, aby mogły być one użytkowane w równym stopniu przez wszystkich członków społeczeństwa” (Norweskie Raporty Oficjalne, 2005, strona 7). Na przestrzeni lat powstały też zasady związane z projektowaniem uniwersalnym, wśród których wskazuje się na: użyteczność dla osób o różnej sprawności (*equitable use*), elastyczność w użytkowaniu (*flexibility in use*), proste i intuicyjne użytkowanie (*simple and intuitive use*), czytelną informację (*perceptible information*), tolerancję na błędy (*tolerance for error*), wygodne użytkowanie bez wysiłku (*low physical effort*), wielkość i przestrzeń odpowiednie dla dostępu i użytkowania (*size and space for approach and use*) (Kuryłowicz, 2005, strony 20–40). Dodatkowo wyróżnia się percepcję równości (*perception of equality*) (Kaletsch, 2009, strona 71).

Niniejszy artykuł przedstawia zagadnienie związane z projektowaniem uniwersalnym w polskim i międzynarodowym porządku prawnym. Autorka podejmuje się analizy istniejącego stanu prawnego w kontekście projektowania uniwersalnego, a także związanych z nim pojęć dostępności i osób z niepełnosprawnościami. Autorka przybliży najważniejsze regulacje prawne w tym zakresie, a następnie dokonuje syntetycznej prezentacji wybranych stanowisk orzecznictwa i doktryny. Mając na uwadze zakres poruszanych zagadnień, należy podkreślić, że tekst nie ma kompleksowego charakteru. W konsekwencji zakres i szczegółowość przeprowadzonej przez autorkę analizy zostanie ograniczona do najważniejszych i wybranych zagadnień.

2. Projektowanie uniwersalne w prawie międzynarodowym

W prawie międzynarodowym od lat można zaobserwować dążenie do uwzględnienia koncepcji projektowania uniwersalnego. Jedną z pierwszych prób było przyjęcie Światowego Programu Działań na Rzecz Osób Niepełnosprawnych przyjętego przez Zgromadzenie Ogólne rezolucją 37/52 z dnia 3 grudnia 1982 roku, a następnie przyjęcie przez Komitet Ministrów Rady Europy Zalecenia nr R (92)6 „Spójna polityka wobec osób niepełnosprawnych”. Rok później, a mianowicie 20 grudnia 1993 roku, Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych przyjęło uchwałę (Rezolucja 48/96) wprowadzającą Standardowe zasady wyrównywania szans osób niepełnosprawnych. Jak podkreślali sami twórcy uchwały,

„Zasady nie są prawnie wiążące, mogą stać się międzynarodowym prawem zwyczajowym, gdy zostaną uznane przez większość Państw z zamiarem przestrzegania określonej zasady w prawie międzynarodowym. Oznacza to silne zobowiązanie moralne i polityczne ze strony Państw do podejmowania działań w celu wyrównywania szans osób niepełnosprawnych. Określono w nich ważne zasady dotyczące odpowiedzialności, podejmowania działań i współpracy oraz wskazano obszary o decydującym znaczeniu dla jakości życia i osiągnięcia pełnego uczestnictwa i równości. Zasady stanowią dla osób niepełnosprawnych i ich organizacji instrument kształtowania polityki i działań. Tworzą także bazę dla współpracy technicznej i ekonomicznej pomiędzy Państwami, Narodami Zjednoczonymi i innymi organizacjami międzynarodowymi” (Rezolucja 48/96, punkt 14).

Kolejnym ważnym krokiem była przyjęta w dniu 24 marca 1995 roku podczas Europejskiego Kongresu „Miasto i niepełnosprawni” w Barcelonie – Deklaracja Barcelońska Miasto i Niepełnosprawni (*Declaration of Barcelona. European Congress The City and the Disabled*), która zobowiązywała samorządy lokalne do podjęcia działań mających na celu adaptację przestrzeni miejskiej do potrzeb osób z niepełnosprawnościami. Dodatkowo w tym okresie warto wspomnieć o:

- Zaleceniu nr 1185 (1992) Zgromadzenia Parlamentarnego w sprawie polityki rehabilitacji osób niepełnosprawnych;
- Zaleceniu nr R (98) 3 w sprawie dostępu do wyższej edukacji;
- Rezolucji Rady Unii Europejskiej oraz przedstawicieli rządów Państw członkowskich, zgromadzonych w Radzie w dniu 20 grudnia 1996 roku, dotyczącej równości szans dla osób niepełnosprawnych;
- Europejskiej Koncepcji Dostępności (1996), opracowanej przez Centralną Komisję Koordynacyjną do spraw Promowania Dostępności (CCPT).

Następnie, 15 lutego 2001 roku, Komitet Ministrów podczas 742 spotkania Zastępców Ministrów przyjął tzw. Rezolucję z Tomar, czyli Rezolucję ResAP(2001)1 dotyczącą wprowadzania zasad uniwersalnego projektowania do programów nauczania wszystkich zawodów związanych z tworzeniem środowiska budowlanego. W Rezolucji z Tomar podkreślano, że

„prawo wszystkich osób, w tym osób niepełnosprawnych, do pełnego uczestnictwa w życiu społeczności obejmuje prawo do dostępu, korzystania i rozumienia otoczenia budowlanego. Społeczeństwo, a w szczególności wszystkie zawody tworzące otoczenie budowlane mają obowiązek i powinność zapewniania, że jest ono uniwersalnie dostępne dla każdego, w tym dla osób niepełnosprawnych” (Rezolucja ResAP(2001)1).

Dodatkowo w rezolucji przyjęto definicję uniwersalnego projektowania jako strategii mającej

„na celu tworzenie projektu i wykonywanie różnych elementów otoczenia i produktów tak, aby były one dostępne i zrozumiałe, jak również, aby mogła z nich, w możliwie największym zakresie i w możliwie najbardziej niezależny i naturalny sposób, korzystać każda osoba, bez potrzeby dokonywania przystosowania lub stosowania specjalnych rozwiązań projektowych” (Rezolucja ResAP(2001)1).

Istotnymi krokami w rozwoju projektowania uniwersalnego były: Deklaracja Madrycka, Dokument końcowy Europejskiego Kongresu na rzecz Osób Niepełnosprawnych, Madryt 20–24 marca 2002; Agenda 22. Władze Lokalne. Instruktaż w zakresie planowania polityki na rzecz osób niepełnosprawnych w społecznościach lokalnych; a także Plan Działań Rady Europy na lata 2006–2015 (Zalecenie nr Rec(2006)5), w którym zebrano „cele Rady Europy dotyczące praw człowieka, niedyskryminacji, równości szans i pełnego udziału osób niepełnosprawnych w życiu

obywatelskim i społecznym na ramową politykę europejską w zakresie niepełnosprawności”. W Zaleceniu numer Rec(2006)5 podkreślano zobowiązanie wobec wszystkich swoich obywateli do minimalizowania negatywnych skutków niepełnosprawności poprzez aktywne wspieranie zdrowego stylu życia, bezpieczniejszego środowiska, odpowiedniej opieki zdrowotnej, rehabilitacji oraz działań wspierających społeczności lokalne. Dużą rolę w rozwoju analizowanej problematyki odegrały również zalecenia Komitetu Ministrów, wśród których można wymienić między innymi:

- Zalecenie Rec(2004)10 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich w sprawie ochrony praw człowieka oraz godności osób z zaburzeniami psychicznymi;
- Zalecenie CM/Rec(2009)9 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich w sprawie edukacji i włączenia społecznego dzieci ze spektrum autyzmu;
- Zalecenie CM/Rec(2010)2 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich w sprawie deinstytucjonalizacji i życia dzieci niepełnosprawnych w społeczności lokalnej;
- Zalecenie CM/Rec(2011)14 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich w sprawie uczestnictwa osób niepełnosprawnych w życiu politycznym i publicznym;
- Zalecenie CM/Rec(2012)13 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich w sprawie zapewnienia kształcenia wysokiej jakości;
- Zalecenie 1990 (2012) Powszechne prawo do udziału w życiu kulturalnym;
- Zalecenie CM/Rec(2013)3 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich w sprawie zapewnienia pełnego, równego i efektywnego udziału osób niepełnosprawnych w kulturze, sporcie, turystyce i rekreacji;

- Zalecenie CM/Rec(2013)2 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich w sprawie zapewnienia pełnego włączenia niepełnosprawnych dzieci i młodych osób do życia społecznego;
- Zalecenie 2064 (2015) Równość i włączenie społeczne osób niepełnosprawnych.

Na tym tle wyróżnia się Zalecenie nr Rec(2009)8 Komitetu Ministrów Rady Europy dla państw członkowskich o osiągnięciu pełnej integracji przez zastosowanie zasad projektowania uniwersalnego – na jego podstawie Państwa członkowskie

„powinny podjąć działania mające na celu wdrożenie zasad projektowania uniwersalnego we wszystkich dziedzinach życia społecznego, na przykład w dziedzinach architektury środowiska, sieci technologii informacyjnych i komunikacyjnych (ICT), transportu, usług, turystyki, produktów i towarów, systemów informacyjnych, zatrudnienia i edukacji”.

Szczególne miejsce w rozwoju koncepcji projektowania uniwersalnego w prawie międzynarodowym odegrała Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych z 13 grudnia 2006 roku (dalej skrót: KPON). Przez Polskę została ratyfikowana 25 października 2012 roku. W artykule 2 KPON znajduje się definicja projektowania uniwersalnego, zgodnie z którą jest nim „projektowanie produktów, środowiska, programów i usług w taki sposób, by były użyteczne dla wszystkich, w możliwie największym stopniu, bez potrzeby adaptacji lub specjalistycznego projektowania”. Natomiast pojęcie „osoby niepełnosprawne” obejmuje osoby, „które mają długotrwale naruszoną sprawność fizyczną, umysłową, intelektualną lub w zakresie zmysłów co może, w oddziaływaniu z różnymi barierami, utrudniać im pełny i skuteczny udział w życiu społecznym, na zasadzie

równości z innymi osobami” (KPON, artykuł 1). W Konwencji duża część postanowień odnosi się do kwestii dostępności, na podstawie których Państwa Strony zobowiązują się do podjęcia odpowiednich środków w celu zapewnienia osobom z niepełnosprawnościami

„na zasadzie równości z innymi osobami, dostępu do środowiska fizycznego, środków transportu, informacji i komunikacji, w tym technologii i systemów informacyjno-komunikacyjnych, a także do innych urządzeń i usług, powszechnie dostępnych lub powszechnie zapewnianych, zarówno na obszarach miejskich, jak i wiejskich. Środki te, obejmujące rozpoznanie i eliminację przeszkód i barier w zakresie dostępności, stosują się między innymi do:

- budynków, dróg, transportu oraz innych urządzeń wewnętrznych i zewnętrznych, w tym szkół, mieszkań, instytucji zapewniających opiekę medyczną i miejsc pracy,
- informacji, komunikacji i innych usług, w tym usług elektronicznych i służb ratowniczych” (KPON, artykuł 9).

Monitorowaniem wdrażania Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych zajmuje się powołany przy ONZ Komitet Praw Osób Niepełnosprawnych (Committee on the Rights of Persons with Disabilities).

Dodatkowo w analizowanej tematyce warto wspomnieć o Traktacie o Funkcjonowaniu Unii Europejskiej, w którym zawarto w artykule 10 wymóg zwalczania przez Unię przy określaniu i realizacji jej polityk i działań wszelkiej dyskryminacji ze względu na niepełnosprawność, a w artykule 19 możliwość dostosowywania w tym celu prawodawstwa Unii. Dużą rolę ma również Karta praw podstawowych Unii Europejskiej – w analizowanym zakresie należy wskazać na artykuł 1 Karty praw podstawowych Unii Europejskiej: „Godność człowieka jest nienaruszalna. Musi być szanowana

i chroniona”, artykuł 26 Karty praw podstawowych Unii Europejskiej: „Unia uznaje i szanuje prawo osób niepełnosprawnych do korzystania ze środków mających zapewnić im samodzielność, integrację społeczną i zawodową oraz udział w życiu społeczności”, a także artykuł 21 Karty praw podstawowych Unii Europejskiej, który zakazuje wszelkiej dyskryminacji ze względu na niepełnosprawność. Dodatkowo Unia Europejska odnosiła się do poruszanej w tekście problematyki także w:

- Komunikacie Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów z dnia 15 listopada 2010 roku – Europejska strategia w sprawie niepełnosprawności na lata 2010–2020: Odnowione zobowiązanie do budowania Europy bez barier, w którym wskazano dostępność [przypis 1](#) jako jeden z ośmiu obszarów działań. Pozostałe obszary to: uczestnictwo, równość, zatrudnienie, kształcenie i szkolenie, ochrona socjalna, zdrowie i działania zewnętrzne;
- Rozporządzeniu Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej numer 1303/2013 z dnia 17 grudnia 2013 roku ustanawiającym wspólne przepisy dotyczące Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, Europejskiego Funduszu Społecznego, Funduszu Spójności, Europejskiego Funduszu Rolnego na rzecz Rozwoju Obszarów Wiejskich oraz Europejskiego Funduszu Morskiego i Rybackiego oraz ustanawiającym przepisy ogólne dotyczące Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, Europejskiego Funduszu Społecznego, Funduszu Spójności i Europejskiego Funduszu Morskiego i Rybackiego oraz uchylającym rozporządzenie Rady (WE) numer 1083/2006;

- Rozporządzeniu Komisji Unii Europejskiej numer 1300/2014 z 18 listopada 2014 roku w sprawie technicznych specyfikacji interoperacyjności odnoszących się do dostępności systemu kolei Unii dla osób niepełnosprawnych i osób o ograniczonej możliwości poruszania się (w skrócie: TSI-PRM).

W ostatnich latach bardzo dużą rolę w kontekście projektowania uniwersalnego odegrała Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej 2019/882 z dnia 17 kwietnia 2019 roku w sprawie wymogów dostępności produktów i usług (*European Accessibility Act*). Jej podstawowym celem, zgodnie z artykułem 1, było

„przyczynienie się do właściwego funkcjonowania rynku wewnętrznego w drodze zbliżenia przepisów ustawowych, wykonawczych i administracyjnych państw członkowskich w odniesieniu do wymogów dostępności niektórych produktów i usług, w szczególności poprzez wyeliminowanie i zapobieganie powstawaniu barier, które utrudniają swobodny przepływ produktów i usług objętych zakresem stosowania niniejszej dyrektywy i wynikają z rozbieżnych wymogów dostępności w poszczególnych państwach członkowskich”.

W artykule 3 punkt 1 *European Accessibility Act* wprowadzono definicję „osób z niepełnosprawnościami”, zgodnie z którą są nimi osoby, „które mają długotrwale naruszoną sprawność fizyczną, psychiczną, intelektualną lub w zakresie zmysłów, co może, w oddziaływaniu z różnymi barierami, utrudniać im pełny i skuteczny udział w życiu społecznym na równi z innymi”. Dyrektywa *European Accessibility Act* zobowiązuje producentów do projektowania i wytwarzania produktów „w taki sposób, aby zmaksymalizować ich przewidywalne wykorzystywanie przez osoby z niepełnosprawnościami” (*European Accessibility Act*,

załącznik 1, sekcja I). Co więcej, „do produktów muszą być dołączane, w miarę możliwości w produkcie lub na nim, dostępne informacje o ich działaniu oraz o cechach decydujących o ich dostępności” (*European Accessibility Act*, załącznik 1, sekcja I). Podobne obowiązki ciążyą na usługodawcach – świadczenie usług powinno być wykonywane „w taki sposób, aby zmaksymalizować ich przewidywalne wykorzystywanie przez osoby z niepełnosprawnościami” (*European Accessibility Act*, załącznik 1, sekcja III). Zgodnie z artykułem 31 *European Accessibility Act* państwa członkowskie były zobowiązane do przyjęcia do 28 czerwca 2022 roku przepisów ustawowych, wykonawczych i administracyjnych niezbędnych do wykonania dyrektywy *European Accessibility Act*. Państwa członkowskie będą stosować wspomniane przepisy od 28 czerwca 2025 roku.

3. Projektowanie uniwersalne w prawie polskim

W polskim porządku prawnym pierwsze kroki, aby w prawie uwzględnić problematykę osób o szczególnych potrzebach, w tym osób z niepełnosprawnościami, rozpoczęły się po 1989 roku. W tym zakresie można wskazać na ustawę z 1991 roku o zatrudnianiu i rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych. Niewątpliwie szczególną rolę w tym procesie odegrało przyjęcie w 1997 roku Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej.

Punktem wyjścia przy rozważaniach dotyczących projektowania uniwersalnego w polskim porządku prawnym powinien być artykuł 32 Konstytucji RP. Zgodnie z nim wszyscy są równi wobec prawa i każdy ma prawo, aby być traktowanym w jednakowy sposób przez władze publiczne.

Zabrania się stosowania jakiejkolwiek dyskryminacji w życiu politycznym, społecznym i gospodarczym z jakiejkolwiek przyczyny. W doktrynie prawa akcentuje się, że zasada równości oznacza nie tylko równość praw, ale również równość w prawie (Banaszak, 2016, strona 481; Wieruszewski, 1991, strony 1017–1036; Wyrok TK K 63/07). Ponadto

„równość jest (...) traktowana niekiedy jako zasada odrębna od sprawiedliwości, niekiedy jako pochodna sprawiedliwości, niekiedy znów jako element (reguła) sprawiedliwości (...), niekiedy znów sprawiedliwość jest czymś nadrzędnym w stosunku do równości, a ta ostatnia może mieć tylko uzasadnienie w sprawiedliwości” (Czarnek, 2009, strony 97–98; porównaj: Michalska, 1982, strony 76–77).

Dodatkowo w kontekście projektowania uniwersalnego warto odnieść się do artykułu 67 ustęp 1 Konstytucji RP, na podstawie którego obywatel ma prawo do zabezpieczenia społecznego „w razie niezdolności do pracy ze względu na chorobę lub inwalidztwo oraz po osiągnięciu wieku emerytalnego. Zakres i formy zabezpieczenia społecznego określa ustawa”. Ponadto w oparciu o artykuł 68 ustęp 3 Konstytucji RP „władze publiczne są obowiązane do zapewnienia szczególnej opieki zdrowotnej dzieciom, kobietom ciężarnym, osobom niepełnosprawnym i osobom w podeszłym wieku”. Co istotne, zgodnie z artykułem 69 Konstytucji RP „osobom niepełnosprawnym władze publiczne udzielają, zgodnie z ustawą, pomocy w zabezpieczaniu egzystencji, przysposobieniu do pracy oraz komunikacji społecznej”.

W zakresie ustawodawstwa zwykłego istotną rolę odegrała Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 roku o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, która zdefiniowała niepełnosprawność jako „trwałą lub okresową niezdolność do wypełniania

ról społecznych z powodu stałego lub długotrwałego naruszenia sprawności organizmu, w szczególności powodującą niezdolność do pracy". Dodatkowo w ustawie wprowadzono stopnie (znaczny, umiarkowany i średni), rodzaje i symbole niepełnosprawności, a także system orzekania o niepełnosprawności dzieci i dorosłych w miejskich/powiatowych zespołach do spraw orzekania o niepełnosprawności.

W tym miejscu warto również wspomnieć o Uchwale Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997 roku – Karta Praw Osób Niepełnosprawnych, w której podkreślono prawo osób niepełnosprawnych do:

1. „dostępu do dóbr i usług umożliwiających pełne uczestnictwo w życiu społecznym,
2. dostępu do leczenia i opieki medycznej, wczesnej diagnostyki, rehabilitacji i edukacji leczniczej, a także do świadczeń zdrowotnych uwzględniających rodzaj i stopień niepełnosprawności, w tym do zaopatrzenia w przedmioty ortopedyczne, środki pomocnicze, sprzęt rehabilitacyjny,
3. dostępu do wszechstronnej rehabilitacji mającej na celu adaptację społeczną,
4. nauki w szkołach wspólnie ze swymi pełnosprawnymi rówieśnikami, jak również do korzystania ze szkolnictwa specjalnego lub edukacji indywidualnej,
5. pomocy psychologicznej, pedagogicznej i innej pomocy specjalistycznej umożliwiającej rozwój, zdobycie lub podniesienie kwalifikacji ogólnych i zawodowych,
6. pracy na otwartym rynku pracy zgodnie z kwalifikacjami, wykształceniem i możliwościami oraz do korzystania z doradztwa zawodowego i pośrednictwa, a gdy niepełnosprawność i stan zdrowia tego wymaga – prawo do pracy w warunkach dostosowanych do potrzeb niepełnosprawnych,
7. zabezpieczenia społecznego uwzględniającego konieczność ponoszenia zwiększonych kosztów wynikających z niepełnosprawności, jak również uwzględnienia tych kosztów w systemie podatkowym,

8. życia w środowisku wolnym od barier funkcjonalnych, w tym:
 - dostępu do urzędów, punktów wyborczych i obiektów użyteczności publicznej,
 - swobodnego przemieszczania się i powszechnego korzystania ze środków transportu,
 - dostępu do informacji,
 - możliwości komunikacji międzyludzkiej,
9. posiadania samorządnej reprezentacji swego środowiska oraz do konsultowania z nim wszelkich projektów aktów prawnych dotyczących osób niepełnosprawnych,
10. pełnego uczestnictwa w życiu publicznym, społecznym, kulturalnym, artystycznym, sportowym oraz rekreacji i turystyce odpowiednio do swych zainteresowań i potrzeb”.

Problematyka projektowania uniwersalnego, dostępności i osób z niepełnosprawnościami jest regulowana również w Ustawie z dnia 7 lipca 1994 roku – Prawo budowlane, Ustawie z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej, Ustawie z dnia 19 sierpnia 2011 roku o języku migowym i innych środkach komunikowania się, Ustawie z dnia 9 października 2015 roku o rewitalizacji, a także Ustawie z dnia 23 października 2018 roku o Funduszu Solidarnościowym.

Na większą uwagę zasługują obecnie przede wszystkim dwa akty prawne. Pierwszym z nich jest Ustawa z dnia 19 lipca 2019 roku o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (dalej jako: ustawa o dostępności), która określa środki służące zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami oraz obowiązki podmiotów publicznych w tym zakresie. Ustawa o dostępności zawiera definicje legalne między innymi bariery, dostępności, [przypis 2](#) osoby ze szczególnymi potrzebami [przypis 3](#) czy

racjonalnego usprawnienia. W przypadku projektowania uniwersalnego powtarza przywoływaną już definicję zawartą w artykule 2 Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych. Na podstawie artykułu 4 ustawy o dostępności podmioty publiczne są zobowiązane do zapewniania dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami przez stosowanie uniwersalnego projektowania lub racjonalnych usprawnień oraz do uwzględniania potrzeb tych osób w planowanej i prowadzonej przez podmiot działalności, a także usuwania barier oraz zapobiegania ich powstawaniu. Koordynacją zapewniania dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami zajmuje się Minister właściwy do spraw rozwoju regionalnego. Działania ministra wspiera Rada Dostępności, która stanowi organ opiniotawczo-doradczy. Drugim aktem prawnym jest Ustawa z dnia 4 kwietnia 2019 roku o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych (dalej jako: ustawa o dostępności cyfrowej), która w artykule 1 określa:

- 1) „wymagania dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych;
- 2) wymagania dotyczące treści, przeglądu i aktualizacji deklaracji dostępności stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych oraz ich publikacji;
- 3) kompetencje organu właściwego w sprawach monitorowania zapewniania dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych oraz nadzoru nad stosowaniem przepisów ustawy;
- 4) zasady monitorowania zapewniania dostępności cyfrowej stron internetowych lub aplikacji mobilnych oraz prowadzenia sprawozdawczości w zakresie dostępności cyfrowej;
- 5) postępowanie w sprawie zapewniania dostępności cyfrowej strony internetowej, aplikacji mobilnej lub ich elementów”.

W zakresie projektowania uniwersalnego warto również wspomnieć o Standardach dostępności WCAG 2.1 (*Web Content Accessibility Guidelines*), Programie rządowym Dostępność Plus 2018–2025 z 17 lipca 2018 roku (Działanie 13. Dostępność w programach kształcenia), Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020 (SRKL) przyjętej przez Radę Ministrów (Uchwała nr 104 Rady Ministrów z dnia 18 czerwca 2013 roku w sprawie przyjęcia Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020), a także jednolitych standardach dostępności (akty prawa miejscowego) wprowadzanych w niektórych miastach Polski.

4. Podsumowanie

Niewątpliwie na przestrzeni ostatnich lat zauważalny jest wzrost zainteresowania problematyką osób z niepełnosprawnościami, dostępności czy koncepcją projektowania uniwersalnego. Co charakterystyczne, początkowo kwestie te wyrażano przede wszystkim w zaleceniach i rezolucjach, a nie aktach prawnych. Tym samym pierwotnie stawiano jedynie na możliwość politycznego nacisku na ich adresatów, a same dokumenty raczej zwracały uwagę na problem, wyrażały stanowisko polityczne i zachęcały do podejmowania działań w tym zakresie. Takie rozwiązanie ma oczywiście swoje zalety, w tym możliwość dostosowania rozwiązań do konkretnego porządku prawnego. Nie da się jednak ukryć, że w przypadku niektórych państw najskuteczniejszym środkiem wydaje się wprowadzenie odpowiednich regulacji prawnych.

BIBLIOGRAFIA

- Banaszak Bogusław (2015). *Prawo konstytucyjne*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
- Brzezińska Anna, Kaczan Radosław, Smoczyńska Karolina (2010). *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Czarnek Przemysław (2009). *Zasada równości wobec prawa*. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Dariusz Dudek, *Zasady ustroju III Rzeczypospolitej Polskiej* (strony 90–98). Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer Business.
- Kaletsch Konrad (2009). The Eighth Principle of Universal Design. W czasopiśmie: *Design for All*, numer 4, zeszyt 3, strony 66–72.
- Kuryłowicz Ewa (2005). *Projektowanie uniwersalne. Uwarunkowania architektoniczne kształtowania otoczenia wybudowanego przyjaznego dla osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji.
- Mace Ronald (1985). Universal Design. Barrier-Free Environments for Everyone. W czasopiśmie: *Designers West*, numer 33, zeszyt 1, strony 147–152.
- Michalska Anna (1982). *Prawa człowieka w systemie norm międzynarodowych*. Warszawa–Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Raport tematyczny. Projektowanie uniwersalne. Objasnienie koncepcji*. Norweskie Raporty Oficjalne 2005: 8. Równość i Dostępność – Official Norwegian Reports 2005: 8. Equality and Accessibility.
- Wieruszewski Roman (1991). Prawo do udziału w życiu kulturalnym. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Roman Wieruszewski, *Prawa człowieka. Model prawny*. Wrocław: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich.
- Wysocki Marek (2010). *Projektowanie otoczenia dla osób niewidomych. Pozawzrokowa percepcja przestrzeni*. Gdańsk: Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej.

AKTY PRAWNE I DOKUMENTY

- Agenda 22. Władze Lokalne. Instruktaż w zakresie planowania polityki na rzecz osób niepełnosprawnych w społecznościach lokalnych (2001), tłumaczenie: Anna Firkowska-Mankiewicz. Warszawa: Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym.

Deklaracja Barcelońska, dokument Europejskiego Kongresu. „Miasto i Niepełnosprawni”, Barcelona 23–24 marca 1995.

Deklaracja Madrycka, Dokument końcowy Europejskiego Kongresu na rzecz Osób Niepełnosprawnych, Madryt 20–24 marca 2002.

Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady unii Europejskiej 2019/882 z dnia 17 kwietnia 2019 roku w sprawie wymogów dostępności produktów i usług (Tekst mający znaczenie dla EOG) (OJ L 151/70, 7.06.2019).

Europejska Koncepcja Dostępności (1996).

Karta praw podstawowych Unii Europejskiej (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2012/C 326/02 z 26.10.2012).

Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów z dnia 15 listopada 2010 roku – Europejska strategia w sprawie niepełnosprawności na lata 2010–2020: Odnowione zobowiązanie do budowania Europy bez barier (KOM (2010) 636).

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku (Dziennik Ustaw z 2009 roku, numer 114, pozycja 946).

Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 roku (Dziennik Ustaw 2012 pozycja 1169).

Program rządowy Dostępność Plus 2018–2025 z 17 lipca 2018 roku.

Rezolucja 37/52 z dnia 3 grudnia 1982: Światowy Program Działań na rzecz Osób Niepełnosprawnych.

Rezolucja ONZ numer 48/96 z dnia 20 grudnia 1993: Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych (A/RES/48/96).

Rezolucja Rady Unii Europejskiej oraz przedstawicieli rządów Państw członkowskich, zgromadzonych w Radzie w dniu 20 grudnia 1996 roku, dotycząca równości szans dla osób niepełnosprawnych.

Rezolucja ResAP(2001)1 dotycząca wprowadzania zasad uniwersalnego projektowania do programów nauczania wszystkich zawodów związanych z tworzeniem środowiska budowlanego.

Rozporządzenie Komisji (UE) numer 1300/2014 z 18 listopada 2014 roku w sprawie technicznych specyfikacji interoperacyjności odnoszących się do dostępności systemu kolei Unii dla osób niepełnosprawnych i osób o ograniczonej możliwości poruszania się (OJ L 356/110, 12.12.2014).

Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) numer 1303/2013 z dnia 17 grudnia 2013 roku ustanawiające wspólne przepisy dotyczące Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, Europejskiego Funduszu Społecznego, Funduszu Spójności, Europejskiego Funduszu Rolnego na rzecz Rozwoju Obszarów Wiejskich oraz Europejskiego Funduszu Morskiego i Rybackiego oraz ustanawiające przepisy ogólne dotyczące Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, Europejskiego Funduszu Społecznego, Funduszu Spójności i Europejskiego Funduszu Morskiego i Rybackiego oraz uchylające rozporządzenie Rady (WE) numer 1083/2006 (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej L 347/320 z 20.12.2013 z późniejszymi zmianami).

Standardy dostępności WCAG 2.1 (Web Content Accessibility Guidelines). Rekomendacja W3C 5 czerwca 2018 roku.

Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej z dnia 13 grudnia 2007 roku – wersja skonsolidowana (Dziennik Urzędowy C 202/47 z 7.06.2016).

Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997 roku – Karta Praw Osób Niepełnosprawnych (Monitor Polski 1997 numer 50 pozycja 475).

Uchwała numer 104 Rady Ministrów z dnia 18 czerwca 2013 roku w sprawie przyjęcia Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020 (Monitor Polski 2013 pozycja 640).

Ustawa z dnia 9 maja 1991 roku o zatrudnianiu i rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych (Dziennik Ustaw 1991 numer 46 pozycja 201).

Ustawa z dnia 7 lipca 1994 r. – Prawo budowlane (Dziennik Ustaw 1994 numer 89 pozycja 414).

Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 roku o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dziennik Ustaw 1997 numer 123 pozycja 776).

Ustawa z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej (Dziennik Ustaw 2004 numer 64 pozycja 593).

Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 roku o języku migowym i innych środkach komunikowania się (Dziennik Ustaw 2011 numer 209 pozycja 1243).

Ustawa z dnia 9 października 2015 roku o rewitalizacji (Dziennik Ustaw 2015 pozycja 1777).

Ustawa z dnia 23 października 2018 roku o Funduszu Solidarnościowym (Dziennik Ustaw 2018 pozycja 2192).

Ustawa z dnia 4 kwietnia 2019 roku o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych (Dziennik Ustaw 2019 pozycja 848).

Ustawa z dnia 19 lipca 2019 roku o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (Dziennik Ustaw 2019 pozycja 1696).

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 15 lipca 2010 roku, sygnatura akt K 63/07.

Zalecenie 1185 (1992) Zgromadzenia Parlamentarnego w sprawie polityki rehabilitacji osób niepełnosprawnych.

Zalecenie 1990 (2012) Powszechne prawo do udziału w życiu kulturalnym.

Zalecenie 2064 (2015) Równość i włączenie społeczne osób niepełnosprawnych.

Zalecenie CM/Rec(2009)9 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich w sprawie edukacji i włączenia społecznego dzieci ze spektrum autyzmu.

Zalecenie CM/Rec(2010)2 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich w sprawie deinstytucjonalizacji i życia dzieci niepełnosprawnych w społeczności lokalnej.

Zalecenie CM/Rec(2011)14 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich w sprawie uczestnictwa osób niepełnosprawnych w życiu politycznym i publicznym.

Zalecenie CM/Rec(2012)13 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich w sprawie zapewnienia kształcenia wysokiej jakości.

Zalecenie CM/Rec(2013)2 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich w sprawie zapewnienia pełnego włączenia niepełnosprawnych dzieci i młodych osób do życia społecznego.

Zalecenie CM/Rec(2013)3 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich w sprawie zapewnienia pełnego, równego i efektywnego udziału osób niepełnosprawnych w kulturze, sporcie, turystyce i rekreacji.

Zalecenie numer R (92)6 Spójna polityka wobec osób niepełnosprawnych.

Zalecenie numer R (98)3 w sprawie dostępu do wyższej edukacji.

Zalecenie numer Rec(2006)5 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich.

Plan działań Rady Europy w celu promocji praw i pełnego uczestnictwa osób niepełnosprawnych w społeczeństwie: podnoszenie jakości życia osób niepełnosprawnych w Europie 2006–2015.

Zalecenie numer Rec(2009)8 Komitetu Ministrów Rady Europy dla państw członkowskich o osiągnięciu pełnej integracji przez zastosowanie zasad projektowania uniwersalnego.

Zalecenie Rec(2004)10 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich w sprawie ochrony praw człowieka oraz godności osób z zaburzeniami psychicznym.

PRZYPISY

przypis 1 W komunikacie podkreślono, że „dostępność” oznacza, że osoby niepełnosprawne mają dostęp, na równych prawach z innymi, do środowiska fizycznego, transportu, technologii i systemów informacyjno-komunikacyjnych oraz pozostałych obiektów i usług. [powrót do tekstu głównego](#)

przypis 2 Zgodnie z artykułem 2 punkt 2 ustawy o dostępności, dostępnością określa się „dostępność architektoniczną, cyfrową oraz informacyjno-komunikacyjną, co najmniej w zakresie określonym przez minimalne wymagania, o których mowa w artykule 6, będącą wynikiem uwzględnienia uniwersalnego projektowania albo zastosowania racjonalnego usprawnienia”. [powrót do tekstu głównego](#)

przypis 3 Zgodnie z artykułem 2 punkt 3 ustawy o dostępności, osobą ze szczególnymi potrzebami jest osoba, która „ze względu na swoje cechy zewnętrzne lub wewnętrzne, albo ze względu na okoliczności, w których się znajduje, musi podjąć dodatkowe działania lub zastosować dodatkowe środki w celu przezwyciężenia bariery, aby uczestniczyć w różnych sferach życia na zasadzie równości z innymi osobami”. [powrót do tekstu głównego](#)

Michał Ożóg

Uniwersytet w Białymstoku

ORCID: 0000-0002-4315-5235

ZNACZENIE ŹRÓDEŁ PRAWA STANOWIONEGO W ZAPEWNIENIU DOBRYCH PRAKTYK Z ZAKRESU PROJEKTOWANIA UNIWERSALNEGO I DOSTĘPNOŚCI W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

1. Wprowadzenie

Zapewnienie dobrych praktyk z zakresu projektowania uniwersalnego i dostępności w szkolnictwie wyższym stanowi niezwykle istotne zagadnienie. Spośród różnych ujęć definicyjnych powyższych kategorii na potrzeby niniejszego tekstu przyjęto, że jest to podejmowanie działań, mających na celu zapewnienie odpowiedniej infrastruktury i dostępności usług edukacyjnych dla wszystkich osób dążących do uzyskania wyższego wykształcenia (Domagała-Zyśk, 2021). Wciąż, niestety, stosunkowo niewielka część osób z niepełnosprawnościami (1,87 procent, dane z roku 2015) rozpoczyna edukację na poziomie wyższym (Najwyższa Izba Kontroli, dalej: NIK, 2018). Podejmowane są próby przeciwdziałania temu stanowi rzeczy, także między innymi poprzez wykorzystanie

prawa. Wpisuje się to w zjawisko jurydyzacji życia społecznego, które w tym przypadku zasadniczo zasługuje na pozytywną ocenę. Warto zatem zwrócić uwagę na aspekt prawny podejmowanych działań. Powyższa okoliczność powinna skłaniać badaczy różnych subdyscyplin prawnych do poświęcenia uwagi tej problematyce. Przedmiotowe zagadnienie jest złożone, tak więc wymaga zawężenia pola badawczego. Celem niniejszego opracowania jest zwrócenie uwagi na problematykę znaczenia źródeł prawa stanowionego w zapewnieniu dobrych praktyk z zakresu projektowania uniwersalnego i dostępności w szkolnictwie wyższym.

Warto przedstawić kategorie źródeł prawa w Polsce i ich znaczenie w zapewnianiu standardów projektowania uniwersalnego i dostępności w szkolnictwie wyższym. Szczególnie ważne jest to, aby prawodawca w procesie legislacyjnym miał świadomość celu regulacji i ograniczeń w skuteczności osiągnięcia zakładanych rezultatów z uwagi na specyfikę określonego źródła prawa. Zamierzeniem badawczym w niniejszym tekście nie jest przeprowadzenie szczegółowej analizy dogmatycznej przepisów prawnych dotyczących statusu osób z niepełnosprawnościami w szkolnictwie wyższym, lecz wskazanie specyfiki poszczególnych kategorii źródeł prawa w kontekście zapewniania standardów projektowania uniwersalnego i dostępności w szkolnictwie wyższym. Ustalenia przedstawione w artykule mogą być przydatne nie tylko dla prawodawców, ale także dla osób zainteresowanych statusem osób ze szczególnymi potrzebami w szkolnictwie wyższym oraz osób zajmujących stanowiska kierownicze w uczelniach.

2. Znaczenie źródeł prawa powszechnie obowiązującego w realizacji dobrych praktyk z zakresu projektowania uniwersalnego i dostępności w szkolnictwie wyższym

Prawo stanowione jest jednym ze źródeł prawa w znaczeniu formalnym (*fontes iuris oriundi*) (Morawski, 2006). Szczególną kategorię w tym ujęciu stanowią akty prawa powszechnie obowiązującego, w których zawarte mogą być normy prawne zaadresowane do wszystkich podmiotów prawa, podlegających jurysdykcji władzy państwowej na określonym terytorium (Zubik, 2021). Znaczenie tego rodzaju źródeł prawa w zapewnieniu dobrych praktyk z zakresu projektowania uniwersalnego i dostępności w szkolnictwie wyższym jest nie do przecenienia. Ich podstawową zaletą jest to, że pozwalają na ujednolicenie pewnych praktyk i standardów z zakresu projektowania uniwersalnego na obszarze całego kraju. Normy powszechnie obowiązujące zabezpieczone są sankcjami, które mogą być zastosowane w przypadku nieprzestrzegania dyspozycji tych norm (Pałęcki, 2003). Dzięki temu mogą one przyczynić się do skutecznego uwzględnienia osób ze szczególnymi potrzebami. Z punktu widzenia projektowania uniwersalnego i dostępności w szkolnictwie wyższym oznacza to, że w każdym podmiocie szkolnictwa wyższego muszą występować rozwiązania zgodne z normami prawnymi występującymi w tych aktach prawnych. Wyznaczają one minimalny standard ochrony osób ze szczególnymi potrzebami, który oczywiście może zostać rozszerzony. Beneficjentom regulacji prawa powszechnie obowiązującego powinno dawać to poczucie przewidywalności, czego można oczekiwać w podmiotach szkolnictwa wyższego w zakresie poszanowania ich praw i wolności. Rzecz jasna w wielu przypadkach stan ten jest

daleki od ideału i wymaga dokonania korekty. Problematyczność tych gwarancji prawnych łączy się z tym, że często mają one wysoce niedookreśloną treść. Z jednej strony umożliwia to dostosowanie regulacji do zindywidualizowanych potrzeb poszczególnych grup osób, a z drugiej – utrudnia precyzyjne ustalenie zawartości normatywnej przepisu prawnego i stwierdzenie jego uchybienia, ponieważ jest to ocenne i w pewnych przypadkach niejednoznaczne. Stopień szczegółowości unormowań zależał będzie też od przedmiotu regulacji, gdyż przykładowo kwestie wymogów technicznych budynków dydaktycznych z dostępem dla osób z niepełnosprawnościami powinny zostać precyzyjnie określone, a z kolei w przypadku dostosowywania treści i form kształcenia należy pozostawić odpowiedni zakres swobody podmiotom nauczającym. Wybór metody legislacyjnej powinien uwzględniać przede wszystkim cel regulacji, przedmiot zagadnienia i analizę skuteczności proponowanych rozwiązań.

Warto wskazać katalog źródeł prawa powszechnie obowiązującego. Artykuł 87 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej stanowi, że do tego zbioru zalicza się normy prawne zawarte w Konstytucji, ustawach, ratyfikowanych umowach międzynarodowych, rozporządzeniach oraz aktach prawa miejscowego. Konstytucja RP przewiduje zamknięty katalog źródeł prawa powszechnie obowiązującego, choć jest to sporne w doktrynie (szerzej porównaj: Dąbrowski, 2004). Status jednostki może być kształtowany wyłącznie w oparciu o normy zawarte w aktach wymienionych w artykule 87 Konstytucji (Działocha, 2001). Natomiast obowiązki i ograniczenia praw i wolności konstytucyjnych mogą być przewidziane wyłącznie w ustawie, co wynika z artykułu 31 ustęp 3 Konstytucji (Wojtyczek, 1999). Normy konstytucyjne mogą stanowić

wzorzec kontroli ustaw i innych aktów normatywnych w zakresie oceny zarzutu naruszenia norm ustawy zasadniczej, zapewniających prawa i wolności osób ze szczególnymi potrzebami w szkolnictwie wyższym.

Z katalogu źródeł prawa powszechnie obowiązującego szczególne znaczenie mieć będzie Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku (Dziennik Ustaw z 1997 numer 78 pozycja 483, dalej: Konstytucja). W tym akcie prawnym zawarte są bowiem podstawowe zasady ustrojowe oraz wartości, na których opiera się cały system prawa polskiego. Jest to szczególnie ważne dla prawodawcy zwykłego, gdyż na podstawie norm ustawy zasadniczej otrzymuje zobowiązanie do stanowienia prawa, mającego na celu realizację wartości uznanych w Konstytucji. Zasady projektowania uniwersalnego i dostępności w szkolnictwie wyższym nie zostały wprost ujęte w ustawie zasadniczej z 1997 roku, ale nie ulega wątpliwości, że można wskazać w niej podstawę do kształtowania prawodawstwa z uwzględnieniem tych standardów. Należy bowiem podkreślić, że założenia projektowania uniwersalnego i dostępności wpisują się w realizację praw i wolności konstytucyjnych. Warto przedstawić pokrótce treść najistotniejszych przepisów konstytucyjnych w tej materii z uwagi na ich znaczenie dla jednostki.

Artykuł 5 Konstytucji wskazuje na cele państwa polskiego, w tym zapewnienie wszystkim praw człowieka, a więc również prawa do edukacji. Ponadto artykuł 69 Konstytucji zapewnia osobom niepełnosprawnym, zgodnie z ustawą, pomoc w zabezpieczeniu egzystencji, przysposobieniu do pracy oraz komunikacji społecznej. Uregulowanie tej materii w odrębnym przepisie prawnym podkreśla jej społeczne znaczenie (Skrzydło, 2013). Przepisy te stanowią normy

programowe. Tego typu unormowania mogą stanowić punkt odniesienia w ocenie treści ustawodawstwa w świetle realizacji przyjętych założeń ustrojowych (Gizbert–Studnicki, Grabowski, 1997). Władze publiczne powinny kształtować prawodawstwo, aby przyczynić się do zapewnienia wsparcia osobom ze szczególnymi potrzebami w dążeniu do zdobycia wyższego wykształcenia. Punktem wyjścia powinno być stwierdzenie, że założenia projektowania uniwersalnego i dostępności przyczyniają się do poszanowania godności każdego człowieka (artykuł 30 Konstytucji) poprzez zapewnienie każdemu możliwości korzystania z usług edukacyjnych z uwzględnieniem potrzeb indywidualnych. Istotne są również gwarancje w zakresie ochrony równości i zakazu dyskryminacji z jakiegokolwiek przyczyny (artykuł 32 Konstytucji), co dotyczy także nakazu eliminowania różnicowania podmiotów z uwagi na niepełnosprawność (Szczupał, 2021). Z tym przepisem łączy się także artykuł 70 ustęp 4 Konstytucji, który gwarantuje powszechny i równy dostęp do wykształcenia. Z tej regulacji wynika nakaz podejmowania działań wyrównawczych w zakresie eliminowania nierówności i utrudnień natury faktycznej w dostępie do edukacji (Królikowski, Szczucki, 2021).

Kolejną kategorię aktów prawnych stanowią umowy międzynarodowe. Bez wątplenia akty prawa międzynarodowego mogą mieć znaczenie stymulujące rozwój krajowej regulacji z zakresu projektowania uniwersalnego i dostępności. Ich mankamentem jest jednak chaos terminologiczny, zróżnicowana ilość regulacji, trudność egzekwowania wynikających z nich standardów względem władz państwowych (Jankowska, 2012). Wydaje się jednak, że korzyści z tych regulacji prawnych przeważają wskazane wady. Ich podpisanie łączy się

z koniecznością wdrożenia odpowiednich rozwiązań do prawa polskiego. Akty prawa międzynarodowego, które zostały podpisane przez polskie władze publiczne, stanowią bowiem część polskiego porządku prawnego i muszą być przestrzegane, do czego zobowiązuje artykuł 9 Konstytucji. Osoba, która uważa, że doświadczyła naruszenia wobec niej normy prawnej może poszukiwać ochrony prawnej na forum międzynarodowym. Szczególne znaczenie należy przypisać Europejskiej Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności z dnia 4 listopada 1950 roku (Dziennik Ustaw z 1993 numer 61 pozycja 284) w zakresie, jakim jej treść może dotyczyć statusu osób ze szczególnymi potrzebami w szkolnictwie wyższym.

Obok umów międzynarodowych należy wspomnieć o szeregu aktów niebędących prawem powszechnie obowiązującym, lecz zawierających rekomendacje i dobre praktyki, co jest szczególnie istotne w obszarze projektowania uniwersalnego i dostępności w edukacji. Akty *soft law* mają przewagę nad klasycznymi źródłami prawa ze względu na ich elastyczność i możliwości reagowania na bieżąco na dynamicznie zmieniającą się rzeczywistość społeczną (Bańczyk, 2016). Umożliwia to także proponowanie najnowszych standardów technologicznych w szkolnictwie wyższym. Jednakże uwzględnienie postulatów *soft law* zależy już jedynie od woli władz poszczególnych państw. Z tych dokumentów mogą zaś korzystać również podmioty szkolnictwa wyższego i organizacje pozarządowe. Nie jest natomiast możliwe opieranie swoich roszczeń na tych dokumentach.

Specyfika konstytucji jako aktu prawnego wymaga, aby realizacja zasad projektowania uniwersalnego znalazła uszczegółowienie w ustawach

i aktach wykonawczych. To właśnie w ustawach powinny zostać zamieszczone normy prawne kształtujące status osób ze szczególnymi potrzebami w szkolnictwie wyższym w możliwie najszerszym zakresie. Przede wszystkim należy dążyć do tego, aby to ustawy nakładały określone zobowiązania na podmioty szkolnictwa wyższego w celu dostosowania infrastruktury i usług do potrzeb członków wspólnoty akademickiej. Ważne jest, aby regulacje ustaw i rozporządzeń cechował odpowiedni poziom szczegółowości, nie powinno dochodzić do powtarzania konstytucyjnych norm programowych w różnych wariantach językowych, ponieważ nie wnosi to niczego nowego. Za szerokim wykorzystaniem ustaw w osiągnięciu celów projektowania uniwersalnego i dostępności przemawia przede wszystkim ranga tego źródła prawa. Należy podkreślić, że uchwalenie ustawy powinno – co do zasady – zostać poprzedzone odpowiednią debatą parlamentarną, a wcześniej konsultacjami społecznymi. Działania prawodawcze powinny opierać się na maksymalnym włączeniu osób ze szczególnymi potrzebami i ich reprezentacji w proces legislacyjny. Nikt bowiem nie rozumie potrzeb tych osób tak jak one same. W tym celu należy postulować, aby w pracach nad każdą regulacją prawa powszechnie obowiązującego, a nie tylko ustawą, obligatoryjnie zasięgać opinii środowisk osób z niepełnosprawnościami. Tworzenie prawa efektywnego wymaga przeprowadzenia szerokiej dyskusji z różnymi grupami społecznymi, aby zidentyfikować problemy, z którymi mierzą się członkowie wspólnoty akademickiej. W wielu przypadkach normy prawne są bowiem niedostosowane do potrzeb osób ze szczególnymi potrzebami ze względu na brak wsłuchania się w problemy osób, które mają być adresatami szczegółowych rozwiązań prawnych.

Dopuszczalne jest przy tym określenie kwestii techniczno-organizacyjnych w rozporządzeniach, które wydawane są na podstawie i w granicach ustawy (Skwara, 2010). W wielu przypadkach rozwiązania techniczne mające na celu dostosowanie infrastruktury wymagają szczegółowej regulacji, która może zostać doprecyzowana w rozporządzeniu. Należy przy tym mieć na uwadze, że system prawa powinien tworzyć spójną całość, tak więc pomiędzy ustawą a rozporządzeniami nie powinny występować sprzeczności, co niestety czasami się zdarza. Szczególnie ważne jest również to, aby organy uprawnione i zobowiązane do wydania rozporządzenia uczyniły użytek z przewidzianej kompetencji. Brak regulacji wykonawczych może w wielu przypadkach uniemożliwić realizację standardów projektowania uniwersalnego i dostępności w szkolnictwie wyższym.

Słabą stroną rozporządzeń jako aktów wykonawczych jest niższy poziom formalizacji procedury wydania tego aktu prawnego. Zasadniczo nie przewiduje się też udziału czynnika społecznego w jego wydaniu. Ponadto są to akty o niższym poziomie stabilności obowiązywania i względnie często podlegają zmianie z powodów politycznych. Z tego względu należy dążyć do tego, aby kluczowe kwestie z zakresu projektowania uniwersalnego i dostępności zostały uregulowane w ustawach.

Z punktu widzenia systemu szkolnictwa wyższego akty prawa miejscowego nie odgrywają znaczącej roli. Zgodnie z artykułem 87 ustęp 2 Konstytucji źródłami powszechnie obowiązującego prawa Rzeczypospolitej Polskiej na obszarze działania organów, które je ustanowiły, są akty prawa miejscowego. Szkolnictwo wyższe nie stanowi zadań własnych jednostek samorządu terytorialnego w Polsce. Oczywiście możliwe jest podjęcie współpracy uczelni z podmiotami samorządowymi na rzecz realizacji zasad

projektowania uniwersalnego i dostępności osobom studiującym w uczelni na terenie danej jednostki samorządu terytorialnego. Tego typu kooperacja odbywa się na podstawie porozumień, które nie mają waloru źródeł prawa powszechnie obowiązującego. Treścią współpracy może być na przykład współpraca przy organizacji konferencji naukowych poświęconych osobom z niepełnosprawnościami, prowadzenie badań naukowych dotyczących sytuacji osób z niepełnosprawnościami i tak dalej. [przypis 1](#) Należy mieć na uwadze, że w tego typu porozumieniach nie mogą być zmieniane ani uchylane normy prawa powszechnie obowiązującego.

3. Znaczenie źródeł prawa wewnętrznego w realizacji dobrych praktyk z zakresu projektowania uniwersalnego i dostępności w szkolnictwie wyższym

Źródła prawa wewnętrznego obejmują szeroką kategorię. Ich cechą charakterystyczną jest to, że do ich przestrzegania zobowiązane są wyłącznie podmioty podległe organowi wydającemu dany akt (Płowiec, 2006). Z punktu widzenia projektowania uniwersalnego i dostępności w szkolnictwie wyższym należy przyjąć, że tego typu akty prawne nie stanowią odpowiednich form prawnych do kształtowania statusu osób studiujących i kandydatów na studia. Wynika to przede wszystkim ze specyfiki norm zawartych w tych aktach. Zgodnie z artykułem 93 Konstytucji akty te obowiązują jednostki organizacyjne podległe organowi wydającemu dany akt, a więc sprawującemu nad nimi nadzór (Winczorek, 2008). Ponadto zamknięcie katalogu źródeł prawa powszechnie obowiązującego oznacza, że w aktach wewnętrznych nie może być kształtowany status osób ze szczególnymi potrzebami, chyba że dotyczy on pracowników tych struktur.

Należy przy tym podkreślić, że w aktach prawa wewnętrznego organów konstytucyjnych mogą występować regulacje dotyczące tytułowej materii, jednakże ich nieprzestrzeganie przez podmioty zewnętrzne nie będzie łączyć się z jakąkolwiek sankcją prawną. Wydawanie takich aktów może mieć pewne znaczenie polityczne, lecz nie odnosi to daleko idących skutków prawnych. Warto przy tym wyróżnić odrębną kategorię aktów, które mają charakter dokumentów planistycznych i opierają się na prognozowaniu działań organów administracyjnych w długookresowej perspektywie z uwzględnieniem szeregu czynników, które mogą wystąpić w przyszłości (Zimmermann, 2008). Przykładem może być Uchwała numer 27 Rady Ministrów z dnia 16 lutego 2021 roku w sprawie przyjęcia dokumentu Strategia na rzecz Osób z Niepełnosprawnościami 2021–2030 (Monitor Polski 2021 pozycja 218). Dokument ten stanowi strategię w rozumieniu artykułu 9 punkt 3 Ustawy z dnia 6 grudnia 2006 roku o zasadach prowadzenia polityki rozwoju (tekst jednolity: Dziennik Ustaw 2021 pozycja 1057). Jeden z obszarów tego dokumentu dotyczy właśnie edukacji. Normy i zalecenia zawarte w takim akcie wyznaczają cele wieloletnie władz publicznych, które mogą być realizowane za pomocą zróżnicowanych działań faktycznych i prawnych. Oczywiście ich zmaterializowanie powinno mieć oparcie w prawie, czego wymaga zasada praworządności (artykuł 7 Konstytucji). Na podstawie tych dokumentów mogą być następnie podejmowane inicjatywy zmierzające do nadania zaplanowanym rozwiązaniom waloru norm prawa powszechnie obowiązującego. Priorytetowe powinno być dążenie do realizacji podjętych zamierzeń w maksymalnie możliwym zakresie. Konieczna jest przy tym wola kontynuacji działań w razie zmian na scenie politycznej.

Warto wspomnieć, że dokumenty planistyczne nie są całkowicie pozbawione znaczenia prawnego dla osób z niepełnosprawnościami. Faktem jest to, że nie zawierają one norm prawa powszechnie obowiązującego i z tego powodu nie jest możliwe dochodzenie z nich określonych roszczeń przez osoby ze szczególnymi potrzebami. Określają zaś cele, które powinny być zrealizowane za pomocą skutecznego środka (Kania, 2015). Jednakże akty tego typu mogą mieć charakter wspierający argumentację w razie podnoszenia zarzutu naruszenia normy prawa powszechnie obowiązującego, dotyczącej zasad projektowania uniwersalnego i dostępności, poprzez dodatkowe wskazanie, że określone działanie bądź zaniechanie pozostaje w sprzeczności z normami planistycznymi. Trzeba przy tym mieć na uwadze, że normy z dokumentów planistycznych cechują się słabszym oddziaływaniem niż normy programowe zawarte w aktach prawa powszechnie obowiązującego. Akty planistyczne mogą stanowić cenne źródło informacji o kierunkach proponowanych zmian w obszarze wdrożenia standardów projektowania uniwersalnego i dostępności. Równie ważne będzie włączenie przedstawicieli osób ze szczególnymi potrzebami w opracowanie tego typu dokumentów.

4. Znaczenie źródeł prawa uczelni w realizacji dobrych praktyk z zakresu projektowania uniwersalnego i dostępności w szkolnictwie wyższym

Uczelnie wyższe jako zakłady administracyjne posiadają własny system prawa wewnętrznego, który określany jest jako prawo zakładowe lub adekwatniej – prawo uczelniane. Akty te wydawane są na podstawie

Ustawy z dnia 20 lipca 2018 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (tekst jednolity: Dziennik Ustaw 2022 pozycja 574), która stanowi przejaw poszanowania autonomii uczelni wyższych. Istotą tej autonomii jest możliwość stanowienia własnego prawa (Krzywoń, 2014). Ustawa ta daje podstawę do działalności prawodawczej, która może mieć za przedmiot wdrożenie zasad projektowania uniwersalnego i dostępności w szkołach wyższych z uwzględnieniem specyfiki i potrzeb poszczególnych jednostek badawczo-naukowych. Należy przy tym mieć na uwadze, że regulacje prawa uczelnianego muszą zawsze pozostawać w zgodności z normami prawa powszechnie obowiązującego. Szczególną zaletą aktów prawa zakładowego jest możliwość dostosowania regulacji do potrzeb danej wspólnoty akademickiej. Wdrożenie nowych praktyk z zakresu projektowania uniwersalnego i dostępności na poziomie aktów prawa powszechnie obowiązującego stanowi proces długotrwały, tak więc akty prawa uczelnianego stanowią odpowiednią kategorię prawną do uwzględnienia w nich najnowszych standardów w szkolnictwie wyższym. Wydaje się, że akty te mają szansę stanowić kluczowy instrument w dostosowywaniu szkolnictwa wyższego w tym obszarze. To, w jakim stopniu zostanie wykorzystany ich potencjał, zależy będzie od organów poszczególnych jednostek naukowo-dydaktycznych i kadry akademickiej. Standard ochrony praw osób ze szczególnymi potrzebami, jaki wynika z tych aktów prawa powszechnie obowiązującego, może zostać podniesiony w prawie zakładowym. Przykładowo może to polegać na pominięciu rozwiązań przestarzałych i wdrożeniu aktualnych standardów, nawet jeśli prawo powszechnie obowiązujące jeszcze nie jest dostosowane do nowych rozwiązań technologicznych, edukacyjnych i tym podobnych. Jeżeli tego typu działanie jest na korzyść statusu jednostki, to należy uznać je za dopuszczalne i mieszczące się w zakresie autonomii szkół wyższych.

W zależności od statutu danej uczelni należałoby oczekiwać, że materia projektowania uniwersalnego i dostępności będzie przede wszystkim stanowiła przedmiot regulacji organów kolegialnych – senatu uczelni, rady wydziału, rady dyscypliny – z uwagi na doniosłość materii i potrzebę przeprowadzenia debaty w środowisku społeczności akademickiej. Nie mniej ważne będą decyzje i zarządzenia rektora oraz dziekana lub innego kierownika jednostki podstawowej dla struktur wewnętrznych. Hierarchiczność aktów prawa uczelni powinna oznaczać spójność regulacji centralnych i niższego rzędu dla realizacji idei projektowania uniwersalnego i dostępności. Z punktu widzenia procesu kształcenia szczególnie ważny będzie regulamin studiów, który powinien stworzyć odpowiednie ramy dla uwzględnienia założeń projektowania uniwersalnego i dostępności. Akty te mogą również nakładać określone obowiązki na nauczycieli akademickich w celu poszanowania zasad projektowania uniwersalnego i dostępności w procesie badawczym i dydaktycznym, w tym na przykład poprzez ustanowienie wymogu odpowiedniego dostosowywania treści kształcenia w sylabusach do poszczególnych przedmiotów z programu studiów.

Akty zakładowe uczelni mogą powoływać organy i komisje, których zadaniem będzie ochrona praw osób ze szczególnymi potrzebami. W prawie uczelni mogą zostać utworzone na przykład biura do spraw osób z niepełnosprawnościami, dopuszczalne będzie również powoływanie pełnomocników do spraw osób z niepełnosprawnościami. Wraz z ustanowieniem takich organów powinny być ustanowione również odpowiednie procedury wewnętrzne w celu rozwiązywania sytuacji problemowych i przeciwdziałania wykluczeniu. Organy te powinny zostać wyposażone w odpowiednie kompetencje. Należy przede wszystkim

dążyć do tego, aby w składzie takich struktur znaleźli się przedstawiciele wszystkich grup ze wspólnoty akademickiej. Warto uwzględnić podzespoły przewidziane odpowiednio dla studentów, doktorantów, pracowników będących nauczycielami akademickimi oraz pracowników niebędących nauczycielami akademickimi.

5. Wnioski końcowe

Rola prawa w zapewnieniu standardów projektowania uniwersalnego i dostępności w szkolnictwie wyższym jest istotna, lecz równie ważne jest popularyzowanie wiedzy na ten temat w środowisku akademickim oraz uwrażliwienie na potrzeby każdego człowieka. Działalność prawodawcza nie jest w tym zakresie wystarczającą aktywnością. W tym celu konieczne są odpowiednie kampanie promocyjne z aktywnym udziałem członków wspólnoty akademickiej. W prawotwórstwie kluczowe znaczenie należy przypisać prawu bezwzględnie obowiązującemu. Jednak musi ono zostać uzupełnione odpowiednimi rozwiązaniami w prawie uczelnianym. W odniesieniu do każdego rodzaju źródeł prawa stanowionego należy dążyć do szerokiego włączenia przedstawicieli osób ze szczególnymi potrzebami w proces stanowienia prawa, aby uwzględnić potrzeby i oczekiwania osób, które mają być beneficjentami proponowanych rozwiązań. Tego typu dyskusja powinna mieć charakter stały, także w kontekście dokonywania ewentualnych korekt unormowań prawnych. Ważnym zagadnieniem jest też informowanie członków społeczności akademickiej o obowiązujących regulacjach prawnych, aby podnosić świadomość przysługujących im praw.

BIBLIOGRAFIA

- Bańczyk Wojciech (2016). „Miękkie prawo, ale prawo”, czyli o obowiązku przestrzegania *soft law*. W czasopiśmie: *Internetowy Przegląd Prawniczy TBSP Uniwersytetu Jagiellońskiego*, numer 1, strony 61–72.
- Dąbrowski Marcin (2004). Źródła prawa powszechnie obowiązującego w Konstytucji z 1997 roku – katalog zamknięty czy otwarty? W czasopiśmie: *Studia Prawnoustrojowe*, numer 3, strony 91–107.
- Domagała-Zyśk Ewa (2021). *Model projektowania uniwersalnego w akademickiej edukacji inkluzyjnej. Strategie i rekomendacje*. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Ewa Domagała-Zyśk, Aleksandra Borowicz, Renata Kołodziejczyk, Klaudia Martynowska, *Oblicza życia. Księga jubileuszowa Profesor Doroty Kornas-Bieli* (strony 857–870). Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Działocha Kazimierz (2001). Komentarz do artykułu 87 Konstytucji. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Leszek Garlicki, *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz. Tom II*. Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe.
- Gizbert-Studnicki Tomasz, Grabowski Andrzej (1997). Normy programowe w Konstytucji. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Janusz Trzciniński, *Charakter i struktura norm Konstytucji* (strony 95–113). Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe.
- Jankowska Maria (2012). Prawa osób niepełnosprawnych w międzynarodowych aktach prawnych. W czasopiśmie: *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, numer 1, zeszyt 1, strony 24–45.
- Kania Michał (2015). Publiczne prawa podmiotowe w kontekście realizacji przez administrację publiczną norm zadaniowych. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Agnieszka Bielska-Brodziak, *O czym mówią prawnicy, mówiąc o podmiotowości? Wprowadzenie* (strony 355–381). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku (Dziennik Ustaw z 1997 numer 78 pozycja 483).
- Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności z dnia 9 listopada 1950 roku (Dziennik Ustaw z 1993 numer 61 pozycja 284).
- Królikowski Michał, Szczucki Krzysztof (2016). Komentarz do artykułu 70. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Marek Safjan, Leszek Bosek, *Konstytucja RP. Tom I. Komentarz do artykułów 1–86*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.

- Krzywoń Adam (2014). *Konstytucyjne aspekty autonomii szkoły wyższej*. W wydawnictwie zwartym, redakcja: Aleksandra Wiktorowska, Aleksander Jakubowski, *Prawo nauki. Zagadnienia wybrane* (strony 46–66). Warszawa: LexisNexis.
- Morawski Lech (2006). *Wstęp do prawoznawstwa*. Toruń: Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”.
- Najwyższa Izba Kontroli (2018). Informacja o wynikach kontroli. Realizacja przez uczelnie akademickie i zawodowe obowiązku stworzenia niepełnosprawnym studentom i doktorantom warunków do pełnego udziału w procesie kształcenia i w badaniach naukowych, numer ewidencyjny 78/2018/P/18/087/LOL. <https://www.nik.gov.pl/kontrole/P/18/087> (dostęp: 30.10.2022).
- Pałeczki Krzysztof (2003). *Prawoznawstwo. Zarys wykładu. Prawo w porządku społecznym*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Płowiec Witold (2006). *Koncepcja aktu prawa wewnętrznego w Konstytucji RP*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu imienia Adama Mickiewicza.
- Skrzydło Wiesław (2013). *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*. Warszawa: Wydawnictwo Lex a Wolters Kluwer Business.
- Skwara Bartosz (2010). *Rozporządzenie jako akt wykonawczy do ustawy w polskim prawie konstytucyjnym*. Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwer Business.
- Szczupał Bernadeta (2009). Równość wobec prawa jako jeden z warunków realizacji praw człowieka z niepełnosprawnością. W czasopiśmie: *Niepełnosprawność*, numer 1, strony 149–156.
- Uchwała numer 27 Rady Ministrów z dnia 16 lutego 2021 roku w sprawie przyjęcia dokumentu Strategia na rzecz Osób z Niepełnosprawnościami 2021–2030 (Monitor Polski 2021 pozycja 218).
- Winczorek Piotr (2008). *Komentarz do Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku*, Warszawa: Liber.
- Wojtyczek Krzysztof (1999). *Granice ingerencji ustawodawczej w sferę praw człowieka w Konstytucji RP*. Kraków: Wydawnictwo Zakamycze.
- Zimmermann Jan (2008). *Prawo administracyjne*. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer Business.
- Zubik Marek (2021). *Prawo konstytucyjne współczesnej Polski*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.

PRZYPISY

przypis 1 Przykładem może być Porozumienie o współpracy zawarte w dniu 21 kwietnia 2015 roku w Krakowie pomiędzy Uniwersytetem Pedagogicznym imienia Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie a Gminą Miejską Kraków: *Miasto i Uniwersytet Pedagogiczny razem dla niepełnosprawnych*. https://www.krakow.pl/aktualnosci/183561,34,komunikat,miasto_i_uniwersytet_pedagogiczny_ra%C2%ADzem_dla_niepelnosprawnych.html (dostęp: 29.10.2022). [powrót do tekstu głównego](#)

Renata Olesiejuk

Uniwersytet w Białymstoku

ORCID: 0000-0001-8364-903X

ZASADA SPRAWIEDLIWEGO WYKORZYSTANIA W RAMACH PROJEKTOWANIA UNIWERSALNEGO W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM W ŚWIETLE KONSTYTUCJI RP ORAZ KONWENCJI O PRAWACH OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH

1. Wstęp

Sprawiedliwość wypełnia istotną rolę w każdym społeczeństwie, korespondując z innymi wartościami i zasadami konstytucyjnymi, stanowiąc tym samym „klamrę” spinającą cały porządek prawny. Jako wzorzec i wielowymiarowe pojęcie wywodzące się z obszaru filozofii i teorii prawa pozostaje ona od wieków u podstaw funkcjonowania społeczeństw. Realizacja jednej z wartości konstytucyjnych – sprawiedliwości gruntuje stabilność prawa, bezpieczeństwo i porządek prawny oraz buduje zaufanie społeczeństwa do państwa. Niniejszy artykuł oparty jest na analizie konstytucyjnej zasady sprawiedliwości społecznej urzeczywistnianej w demokratycznym państwie prawnym, jakim jest III Rzeczpospolita zgodnie z artykułem 2 Konstytucji RP, oraz przepisów Konwencji

o prawach osób niepełnosprawnych, [przypis 1](#) w celu odkodowania treści zasady sprawiedliwego wykorzystania w projektowaniu uniwersalnym. Celem pracy jest wykazanie roli szeroko rozumianej sprawiedliwości, skonkretyzowanej w jednej z siedmiu podstawowych zasad projektowania uniwersalnego (zasadzie sprawiedliwego wykorzystania), mającego zastosowanie w wielu dziedzinach życia społecznego, w tym również w szkolnictwie wyższym (Konwencja, 2006). Badania przeprowadzono w oparciu o analizę literatury oraz analizę aktów prawnych, z wykorzystaniem elementów orzecznictwa Trybunału Konstytucyjnego.

2. Geneza pojęcia „sprawiedliwość”

Sprawiedliwość od wieków postrzegana jest jako problem etyczno-moralny, religijny, polityczny. Przykładowo w Biblii sprawiedliwość stanowi jedną z głównych cech Boga, natomiast Platon (2001) używa tego pojęcia w dziele *Państwo*, uznając sprawiedliwość za ład duszy odwzorowujący się w społeczeństwie. Arystoteles (2007) zauważa powiązania sprawiedliwości z równością, podobnie jak Ciceron czy święty Tomasz z Akwinu (święty Augustyn, 1977). Angielski myśliciel Herbert Spencer dostrzega natomiast silne powiązanie sprawiedliwości z wolnością, co stanowi podwalinę liberalnej koncepcji sprawiedliwości. Jean-Jacques Rousseau sprawiedliwość postrzega jako równość, która jest możliwa tylko w państwie znoszącym różnice między ludźmi, a Immanuel Kant określa sprawiedliwość jako etyczną podstawę społeczeństwa. Zatem uprawnione jest twierdzenie, że idea sprawiedliwości znajduje rozwinięcie w myśli poszczególnych wybitnych przedstawicieli filozofii, jak również w szerokich nurtach myślowych (Tokarczyk, 1993).

Na gruncie teorii i filozofii prawa wypracowano różnorodne koncepcje odnoszące się do pojęcia i istoty sprawiedliwości (Morawski, 2003). Współczesną, opartą na umowie społecznej teorię sprawiedliwości rozwinął John Rawls (1994): zasadami sprawiedliwości są w niej takie zasady życia społecznego, na które zgadzają się wolne i racjonalnie działające podmioty, niezależnie od swoich indywidualnych potrzeb, celów, interesów i pozycji społecznej. Zgodnie z tą teorią wszelkie wartości podlegające rozdziałowi mają być rozdysponowane równo, chyba że ich nierówna dystrybucja będzie korzystna dla każdej jednostki (Ziemiński, 1996 i inne). Natomiast wartościowanie w kategorii sprawiedliwości opiera się na dwóch zasadach, z których pierwsza głosi priorytet wolności przed pozostałymi wartościami, druga zaś priorytet sprawiedliwości przed efektywnością i dobrobytem (Stelmach, 1999). Można dodać, że jakkolwiek w prawie konstytucyjnym sprawiedliwość jest pojęciem normatywnym, to jednak nadal opiera się na etyczno-moralnych podstawach, pozostając jednocześnie pojęciem politycznym, zakotwiczonym także w prawie międzynarodowym i prawie Unii Europejskiej. Zarówno wolność, jak i sprawiedliwość są w preambule do współczesnej polskiej Konstytucji z 1997 roku traktowane jako „wartości uniwersalne”. Niewątpliwie bowiem celem nadrzędnym polskiego ustrojodawcy jest „dążenie do zachowania równowagi w stosunkach społecznych i powstrzymanie się od kreowania nieusprawiedliwionych, niepopartych obiektywnymi wymogami i kryteriami przywilejów dla wybranych grup obywateli” (Trybunał Konstytucyjny, 2000; Traktat o Unii Europejskiej, artykuły 2 i 3). Dzięki temu można w sposób bezpośredni z każdego poziomu życia społecznego odwoływać się do tych wartości.

3. Znaczenie pojęcia „sprawiedliwość”

W *Słowniku języka polskiego PWN* pojęcie „sprawiedliwość” wyjaśnione jest jako: ‘uczciwe, prawe postępowanie’. Natomiast w obszarze prawa sprawiedliwość powiązana jest zarówno z prawem stanowionym, jak i prawem stosowanym. Postrzegana jest ona w różnych kategoriach, przykładowo jako sprawiedliwość: rozdzielcza, wyrównawcza, wymienna, dystrybutywna, retrybutywna, społeczna, prawna oraz w postaci analizowanej zasady sprawiedliwego wykorzystania w projektowaniu uniwersalnym.

Wydaje się, że z uwagi na podjęty w tym artykule problem badawczy w celu przybliżenia, dookreślenia i zrozumienia formuły projektowania uniwersalnego należy zwrócić uwagę na wprowadzone przez Eugene’a Dupreela (1969) pojęcia sprawiedliwości statycznej i dynamicznej. Według niego „sprawiedliwość statyczna polega na przestrzeganiu wszelkich ustanowionych reguł bez względu na ich charakter”. Toteż wprowadzenie pewnych określonych zasad w życie i ich przestrzeganie jest jedynym gwarantem uzyskania w efekcie sprawiedliwości. Dotyczy to także zasad projektowania uniwersalnego. Natomiast sprawiedliwość dynamiczna w ujęciu Dupreelowskim – „odgrywa rolę kryterium pozwalającego ocenić wartość moralną wszelkich reguł społecznych”. Słusznie autor ten stwierdza, że sprawiedliwość statyczna jest regułą nakazującą w rezultacie przestrzeganie zasad moralnych (Tkacz, 2003).

Zgodnie z treścią wstępu do Konstytucji z dnia 2 kwietnia 1997 roku (Konstytucja, 1997) poszanowanie sprawiedliwości stanowi jeden z filarów

polskiej ustawy zasadniczej. Ustrojodawca, wskazując na sprawiedliwość już w preambule i umieszczając to pojęcie wraz z innymi uniwersalnymi wartościami: po prawdzie, a przed dobrem i pięknem, podkreśla w ten sposób przede wszystkim jej walor ogólnoludzki. Przy czym ocena tych ponadczasowych kategorii jest obiektywna aksjologicznie i nie zależy od indywidualnych zapatrywań moralnych człowieka. Można też zauważyć, że Trybunał Konstytucyjny nie formułuje wypowiedzi typu: „niesprawiedliwie, bo nielegalnie” (Piechowiak, 2009), ale ocenia sprawiedliwość w kategoriach mierników zewnętrznych w stosunku do prawa z uwagi na niedookreśloność obu pojęć oraz zmienność ich treści w zależności od czasu i miejsca oraz możliwość postrzegania ich z wielu punktów widzenia i przy zastosowaniu różnych kryteriów (Karolak, 2005).

Przy czym nadal pozostaje nieustalone miejsce sprawiedliwości w całym porządku nie tylko prawnym, ale również społecznym. Z jednej strony stanowi ona bowiem rodzaj klauzuli generalnej o nieoznaczonej treści, odwołującej się do wartości ogólnoludzkich, podczas gdy z drugiej – dąży się do jej konkretnego urzeczywistnienia w jednostkowych przypadkach. Tym samym stanowiąc kryterium prawne służące ocenie norm prawnych *in abstracto*, w zindywidualizowanych przypadkach jawi się ona jako tzw. sprawiedliwość konkretna, jak choćby w postaci sprawiedliwego wykorzystania niejednakowych możliwości pozostających w dyspozycji uczestników procesu nauczania na różnych poziomach.

Niewątpliwie kluczowe dla zachowania wskazanych w części nienormatywnej Konstytucji RP wartości naczelnych w demokratycznym państwie prawnym jest realizowanie zasady sprawiedliwości społecznej (Konstytucja RP, 1997, artykuł 2) poprzez jej przestrzeganie w wielu

wymiarach życia społecznego. Niewątpliwie wiąże się to z zakazem dyskryminacji (Konstytucja RP, 1997, artykuł 233 ustęp 2), co należy podkreślić z uwagi na podjęty problem badawczy. W ramach projektowania uniwersalnego, mającego zastosowanie także w szkolnictwie wyższym, idea ta znajduje odzwierciedlenie w pierwszej z siedmiu zasad, określonej jako zasada sprawiedliwego wykorzystania. Wydaje się, że sprawiedliwość można postrzegać przez pryzmat osobowy zarówno w aspekcie wertykalnym, jak też w horyzontalnym jako wszechstronnie zmierzającą do umożliwienia pełnego uczestnictwa studentów z niepełnosprawnościami i szczególnymi potrzebami w procesie nauczania, jak też w pozostałym zakresie aktywności akademickiej.

4. Sprawiedliwość społeczna

Trafnie twierdzi Roman Ingarden, że generalnie wartości istnieją w sposób niezależny, natomiast ich bytowa niesamodzielność wymaga, aby zostały „odkryte” przez człowieka i były przez niego praktykowane (Furmanek, 2015). Wypada zwrócić uwagę na normatywne ujęcie w artykule 2 Konstytucji RP pojęcia „sprawiedliwość społeczna”, przez co jednak nie staje się ona obowiązującą normą prawną, a jedynie wyznacza kierunek kompetencjom prawodawczym. Tym samym można ją rozumieć wąsko jako sprawiedliwość ekonomiczną czy socjalną albo szerzej – jako odnoszącą się do realizowania władzy państwowej i funkcjonowania społeczeństwa (Stemplowski, 2016). W takim rozumieniu odnosi się ona także do stosunków między grupami społecznymi i między tymi grupami a państwem (Banaszak, 2008).

Trybunał Konstytucyjny zauważa: „w ujęciu polskiej ustawy zasadniczej sprawiedliwość społeczna jest też celem, który ma urzeczywistnić demokratyczne państwo prawne” (Trybunał Konstytucyjny, 2000). Doktryna natomiast stoi na stanowisku, że pojęcie „sprawiedliwość społeczna” z uwagi na swoją wieloznaczność powinno być interpretowane w ścisłym związku z całokształtem przepisów ustawy zasadniczej (w tym z preambułą, jak też z artykułami 1, 2, 20, 30, 32 oraz prawami i wolnościami człowieka i obywatela). W ocenie autorki słuszna jest interpretacja sprawiedliwości społecznej zaproponowana przez Wojciecha Sokolewicz (2016), dostrzegającego w artykule 2 Konstytucji RP zasadę obligującą państwo do realizowania wywiedzionych z niej bardziej szczegółowych zasad. Jest to zbieżne z poglądem Leszka Garlickiego (2020), który uważa, że sprawiedliwość społeczna jest „pewnego rodzaju wskazówką interpretacyjną do wykładni przepisów prawa”. Niejednokrotnie w literaturze sprawiedliwość społeczna postrzegana jest też jako konkretyzacja szerokiej zasady sprawiedliwości (Adjukiewicz, 2006). Przy czym Trybunał Konstytucyjny nie akcentuje różnicy między sprawiedliwością społeczną i sprawiedliwością *tout court* (Piechowiak, 2009).

Z uwagi na powyższe wydaje się, że stosowanie pojęcia „sprawiedliwość społeczna” wymaga każdorazowo doprecyzowania przynajmniej w zakresie „kto” i „wobec kogo” ma postępować sprawiedliwie czy też w odniesieniu do jakich dóbr jest to pojęcie używane (Ziembiński, 1992). Przy czym niewątpliwie w ten sposób obiektywizuje się ogólną zasadę sprawiedliwości, nadając jej rys społeczny (Sokolewicz, 2016, strona 65). Tym samym sprawdza się stwierdzenie Trybunału Konstytucyjnego, że „zasady sprawiedliwości społecznej są stałe i stare, zmienia się natomiast to, czy są przedmiotem większego, czy mniejszego zainteresowania, i to,

jakimi instrumentami chce się tę sprawiedliwość osiągnąć” (Stiglitz, 2006). W orzeczeniu z 22 grudnia 1997 roku, opowiadając się za dystrybutywnym (rozdzielczym) ujęciem sprawiedliwości, Trybunał powołuje się na wspomnianą *Teorię sprawiedliwości* Johna Rawlsa i interpretuje tę zasadę wraz z zasadą równości, uznając, iż „sprawiedliwość jest przeciwieństwem arbitralności, wymaga bowiem, aby zróżnicowanie poszczególnych ludzi pozostawało w odpowiedniej relacji do różnic w sytuacji tych ludzi” (Trybunał Konstytucyjny, 1997).

W świetle takiego rozumienia sprawiedliwość znajduje trafne zastosowanie w projektowaniu uniwersalnym tym bardziej, że jest ona społeczną miarą zagwarantowanej konstytucyjnie godności człowieka z uwagi na trwałe oraz uniwersalne wartości mające swoje źródło w prawie naturalnym. Można zatem stwierdzić, że sens sprawiedliwości tkwi w wypośrodkowaniu między prawem pozytywnym a określonymi wartościami oraz prawami jednostki, czego efektem jest konstytucyjne zagwarantowanie praw i wolności. Jak trafnie twierdzi Gustav Radbruch: „na ideę prawa składają się trzy elementy: bezpieczeństwo, celowość i sprawiedliwość”, przy czym prawo winno „zapewniać harmonię pomiędzy komponentami tej triady” (Zajadło, 2007). Tym samym także efektywne szkolnictwo wyższe nie może działać w próżni prawnej i społecznej, a przesłania zawarte w Konstytucji RP i w Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych oraz ich interpretacja i zobligowanie do wdrażania – powodują konieczność zawierania swoistych „sojuszy” z przedstawicielami społeczeństwa. W omawianym zakresie tego typu „sojusze” mają miejsce pomiędzy pracownikami uczelni a studentami, zarówno w układzie wertykalnym, jak i horyzontalnym, w celu zapewnienia możliwości realizowania różnorodnej aktywności

studentom bez względu na ich ewentualne niepełnosprawności czy też szczególne potrzeby. Dzieje się tak w imię realizacji konstytucyjnej godności człowieka, w celu zapewnienia wszystkim osobom poczucia bezpieczeństwa i sprawiedliwości (Łętowska, Pawłowski, 2013).

5. Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych

Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych (Konwencja, 2006) i jej Protokół fakultatywny weszły w życie w dniu 3 maja 2008 roku, a Unia Europejska ratyfikowała te dokumenty w imieniu państw członkowskich w 2010 roku. Tym samym wszystkie państwa wspólnoty (w tym Polska) zostały zobowiązane do ich przestrzegania. Już w preambule Konwencji państwa-strony przywołują zasady zawarte w Karcie Narodów Zjednoczonych uznające „przyrodzoną godność i wartość oraz równe i niezbywalne prawa wszystkich członków wspólnoty ludzkiej za podstawę wolności, sprawiedliwości i pokoju na świecie”, a także zgodnie z postanowieniami Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka „ogłosiły i uzgodniły, że każdy ma prawo do korzystania ze wszystkich praw i wolności ustanowionych w tych dokumentach, bez jakiegokolwiek rozróżnienia, potwierdzając powszechność, niepodzielność, współzależność i wzajemne powiązanie wszystkich praw człowieka i podstawowych wolności oraz potrzebę zagwarantowania osobom niepełnosprawnym pełnego z nich korzystania, bez jakiegokolwiek dyskryminacji”.

Czyniąc niniejszą analizę, należy zwrócić uwagę, że w punkcie 5 wyżej wymienionej preambuły uznaje się, „że niepełnosprawność jest pojęciem ewoluującym”, wynikającym z obiektywnych utrudnień w zakresie

„interakcji między osobami z dysfunkcjami a barierami wynikającymi z postaw ludzkich i środowiskowymi”. Natomiast z jej punktu 6 wynika, że Konwencja uznaje zasadność dążenia do „wyrównywania szans osób niepełnosprawnych”, polegającą na „popieraniu, formułowaniu i ocenie polityk, planów, programów i działań na szczeblu krajowym, regionalnym i międzynarodowym zmierzających do dalszego wyrównywania szans osób niepełnosprawnych”. Z uwagi na podjęty problem na uwagę zasługuje też punkt 7 wskazujący na istotność „włączania kwestii niepełnosprawności do odpowiednich strategii zrównoważonego rozwoju” oraz punkt 8, zgodnie z którym „dyskryminacja kogokolwiek ze względu na niepełnosprawność jest pogwałceniem przyrodzonej godności i wartości osoby ludzkiej”. Przy czym w punkcie 9 uznawana jest „różnorodność osób niepełnosprawnych”, a w punkcie 10 – potrzeba „popierania i ochrony praw człowieka wszystkich osób niepełnosprawnych, w tym osób wymagających bardziej intensywnego wsparcia”, które będąc nawet znacznie upośledzonymi, zasługują na pełnię człowieczeństwa. Nadto w punkcie 13 uznaje się „cenny wkład, obecny i potencjalny, osób niepełnosprawnych w ogólny dobrobyt i różnorodność społeczności, w których żyją” oraz „popieranie pełnego korzystania przez osoby niepełnosprawne z praw człowieka i podstawowych wolności”. Jak wskazano bowiem w punkcie 12 preambuły, Państwa-strony Konwencji są „zaniepokojone, że pomimo istnienia różnych rozwiązań i przedsięwzięć, osoby niepełnosprawne w dalszym ciągu napotykały na bariery w udziale w życiu społecznym”.

Tak też w świetle Konwencji projektowanie uniwersalne służy w najwyższym stopniu przełamywaniu barier w zakresie zapewnienia osobom niepełnosprawnym pełnego korzystania z praw człowieka

i podstawowych wolności oraz dostępności do środowiska społecznego, gospodarczego i kulturalnego, a także opieki zdrowotnej i edukacji. Warto też zaznaczyć, że zgodnie z omawianą Konwencją „do osób niepełnosprawnych zalicza się te osoby, które mają długotrwale naruszoną sprawność fizyczną, umysłową, intelektualną lub w zakresie zmysłów, co może, w oddziaływaniu z różnymi barierami, utrudniać im pełny i skuteczny udział w życiu społecznym, na zasadzie równości z innymi osobami”. Według Konwencji „dyskryminacja ze względu na niepełnosprawność oznacza jakiegokolwiek różnicowanie, wykluczanie lub ograniczanie ze względu na niepełnosprawność (...) w dziedzinie polityki, gospodarki, społecznej, kulturalnej, obywatelskiej lub w jakiegokolwiek innej”. Co z kolei oznacza konieczność wprowadzenia odpowiednich zmian w celu umożliwienia osobom z niepełnosprawnościami korzystania z wszelkich praw człowieka i podstawowych wolności. Zgodnie z definicją zawartą w Konwencji „projektowanie uniwersalne” jest to „projektowanie produktów, środowiska, programów i usług w taki sposób, by były użyteczne dla wszystkich, w możliwie największym stopniu, bez potrzeby adaptacji lub specjalistycznego projektowania” i nie wyklucza urządzeń wspomagających przeznaczonych dla szczególnych grup osób niepełnosprawnych, tam gdzie jest to potrzebne.

Można też wskazać zawarte w artykule 3 treści Konwencji zasady ogólne, w tym „poszanowanie przyrodzonej godności, autonomii osoby, w tym swobody dokonywania wyborów, a także poszanowanie niezależności osoby”, „niedyskryminację”, umożliwienie pełnego i skutecznego uczestnictwa w społeczeństwie i integracji społecznej, „poszanowanie odmienności i akceptacja osób niepełnosprawnych, będących częścią

ludzkiej różnorodności oraz ludzkości”, równość ich szans w zakresie dostępności do różnych dziedzin życia społecznego.

Podkreślenia wymaga, że jednym z podstawowych założeń Konwencji w zakresie wrażliwości na prawa osób niepełnosprawnych jest promowanie pozytywnego postrzegania i zwiększania świadomości społecznej wobec osób niepełnosprawnych, a także popieranie rozwoju tych osób w każdym wymiarze. Podkreśla się też wagę wszystkich praw i wolności, które zagwarantowane są również w Rozdziale II Konstytucji RP. Dodatkowo w artykule 19 Konwencji zwraca się uwagę na prawo „dokonywania wyborów na równi z innymi osobami”. W punkcie 1 artykułu 24 wskazuje się zaś, że „Państwa Strony uznają prawo osób niepełnosprawnych do edukacji. W celu realizacji tego prawa bez dyskryminacji i na zasadach równych szans, Państwa Strony zapewniają włączający system kształcenia umożliwiający integrację na wszystkich poziomach edukacji” i możliwość uczenia się przez całe życie, zmierzające do „pełnego rozwoju potencjału oraz poczucia godności i własnej wartości, a także wzmocnienia poszanowania praw człowieka, podstawowych wolności i różnorodności ludzkiej”, jak też „rozwijania przez osoby niepełnosprawne ich osobowości, talentów i kreatywności, a także zdolności umysłowych i fizycznych, przy pełnym wykorzystaniu ich możliwości”.

W rezultacie osoby niepełnosprawne w rozumieniu Konwencji nie tylko nie mogą być wykluczane z powszechnego systemu edukacji, ale państwa-strony zobowiązane są do wprowadzenia racjonalnych usprawnień zgodnie z indywidualnymi potrzebami, aby osoby niepełnosprawne uzyskiwały niezbędne wsparcie, także w ramach powszechnego systemu

edukacji, celem ułatwienia im efektywnego kształcenia. Nadto Konwencja wskazuje na istotność umożliwiania osobom niepełnosprawnym równego udziału zarówno w edukacji, jak i w życiu społecznym oraz zapewniania osobom niepełnosprawnym dostępu do powszechnego szkolnictwa wyższego, szkoleń zawodowych czy kształcenia dorosłych bez dyskryminacji i na równych zasadach z innymi osobami. Trzeba też zwrócić uwagę, że w artykule 30 punkt 1 Konwencji „Państwa Strony uznają prawo osób niepełnosprawnych do udziału, na zasadzie równości z innymi osobami, w życiu kulturalnym” oraz deklarują, że podejmą starania, by zapewnić „możliwości rozwoju i wykorzystywania potencjału twórczego, artystycznego i intelektualnego, nie tylko dla własnej korzyści, ale także dla wzbogacenia społeczeństwa”, jak też umożliwić udział „na zasadzie równości z innymi osobami w działalności rekreacyjnej, wypoczynkowej i sportowej”.

6. Projektowanie uniwersalne w edukacji wyższej

Z uwagi na powyższe także polskie uczelnie zobowiązane są do zapewnienia – w duchu Konwencji – studentom z niepełnosprawnościami i ze szczególnymi potrzebami zarówno pełnego dostępu do edukacji, jak też innych aktywności w ramach społeczności akademickiej. Jest to możliwe do osiągnięcia poprzez efektywne wdrażanie zasad projektowania uniwersalnego w celu organizowania zajęć w taki sposób, aby każdy student bez względu na swoje ograniczenia zdrowotne mógł studiować i realizować przynależne mu prawa zgodnie z konstytucyjną zasadą sprawiedliwości społecznej. W zależności od stopnia i rodzaju ewentualnego inwalidztwa winny zostać zapewnione proporcjonalne

udogodnienia w celu zniwelowania różnic i wyrównania szans wszystkich osób chcących studiować, co leży u podstaw zasady sprawiedliwego wykorzystania w projektowaniu uniwersalnym. Trzeba mieć przy tym na uwadze nie tylko wyrównanie szans w zakresie dostępu do edukacji, ale również w zakresie umożliwienia niepełnosprawnym studentom rozwoju i aktywności w innych dziedzinach życia społeczności akademickiej.

Koncepcja projektowania uniwersalnego (*Universal Design*) odgrywa istotną rolę w kształtowaniu pojęcia funkcjonalności i dostępności danego środowiska dla wszystkich użytkowników i winna przynosić korzyść wszystkim członkom danej społeczności w imię sprawiedliwości społecznej. Promuje ona równy, a tym samym sprawiedliwy dla wszystkich, dostęp do dóbr i usług, w tym edukacji wyższej, z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb użytkowników, których funkcjonowanie jest w pewnych aspektach ograniczone. Projektowanie uniwersalne nie jest bowiem zbiorem ściśle określonych norm i standardów, lecz pewną koncepcją, w której przyjmuje się za cel jak największą użyteczność i elastyczność uzyskanych efektów. Tym samym stosowanie indywidualnych ułatwień jest faktycznie niezbędne w konkretnym przypadku.

Istotę koncepcji projektowania uniwersalnego opisuje siedem zasad, które zostały ustanowione przez Centrum Projektowania Uniwersalnego w stanie Karolina Północna: sprawiedliwe wykorzystanie zakładające, że efekty projektu będą wykorzystywane przez osoby mające bardzo zróżnicowane możliwości użytkowania; elastyczność użycia, która obliguje do uwzględnienia w jak największym stopniu preferencji różnych użytkowników; prosta i intuicyjna obsługa, dzięki czemu korzystanie z danego produktu nie powinno nastęczać dużych trudności; dostępność

i czytelność informacji; tolerancja dla błędów w celu minimalizowania skutków przypadkowych i nieprawidłowych działań; niski poziom wysiłku fizycznego oraz wielkość i przestrzeń odpowiednie dla dostępu i użytkowania. Projektowanie uniwersalne jest pojmowane jako wspólny termin na określenie wszystkich działań, które dotyczą kształtowania otoczenia. Ma to na celu promowanie takiego społeczeństwa, które umożliwia włączanie wszystkich obywateli, przy zapewnieniu im pełnej równości oraz możliwości uczestnictwa w szeroko rozumianym życiu społecznym (Benek, Labus, Kampka, 2016).

Przenosząc powyższe zasady na realia szkolnictwa wyższego, warto zaznaczyć, że wykładowcy koordynujący i prowadzący zajęcia ze studentami powinni dołożyć starań, aby wdrażać reguły projektowania uniwersalnego w ramach prowadzonych zajęć, w celu zwiększenia ich dostępności i użyteczności. Zgodnie z pierwszą z przedstawionych zasad – sprawiedliwego wykorzystania – nauczanie akademickie winno być zarówno użyteczne, jak też atrakcyjne dla studentów o zróżnicowanych umiejętnościach (możliwościach), w tym także dla osób z niepełnosprawnościami. Koncepcję projektowania uniwersalnego należy wykorzystywać zarówno przy opracowywaniu metod nauczania, przygotowywaniu materiałów dydaktycznych, jak też w ramach definiowania sposobów oceniania.

Trzeba też zauważyć, że w przypadku osób, których potrzeby są niewiele odbiegające od osób zdrowych wystarczy zrozumienie ich sytuacji, empatia i zastosowanie ogólnych zasad projektowania uniwersalnego, aby umożliwić takim osobom prawidłowe funkcjonowanie w obrębie uczelni. Z oczywistych względów, gdy stopień niepełnosprawności jest

znaczny, istnieją większe bariery, których pokonanie wymaga znacznego zaangażowania ze strony osób odpowiedzialnych (zarówno w zakresie dostosowania architektonicznej dostępności budynków, jak też dostępu do materiałów, możliwości uczestniczenia w zajęciach czy realizowania innych aktywności w ramach społeczności akademickiej) przy aktywnej współpracy danego studenta. Wówczas od osób odpowiedzialnych za kształcenie oczekuje się wzmożonego zaangażowania i wnikliwszej analizy danej jednostkowej sytuacji studenta ze szczególnymi potrzebami, w celu zrozumienia jego potrzeb oraz zapewnienia mu odpowiedniej dostępności w zakresie edukacji i adekwatnego wsparcia. Chodzi bowiem o to, aby osoby ze szczególnymi potrzebami mogły zaistnieć nie tylko w obszarze zdobywania wiedzy, ale również jako aktywni, pełnoprawni członkowie społeczności akademickiej.

Mając na uwadze powyższą analizę, wydaje się, iż wykorzystywanie zasad projektowania uniwersalnego (z zasadą sprawiedliwego wykorzystania na czele) jest w konsekwencji drogą wiodącą do urzeczywistnienia realizacji szeroko rozumianej konstytucyjnej zasady sprawiedliwości społecznej. Wypada zwrócić też uwagę na fakt coraz większego zróżnicowania populacji studentów, wśród których coraz częściej funkcjonują osoby z różnymi niepełnosprawnościami i ze szczególnymi potrzebami. Wśród nich możemy wyróżnić chociażby cudzoziemców, których znajomość języka polskiego i wiedza o Polsce są na różnych poziomach, niejednokrotnie utrudniając im efektywny udział w zajęciach.

Należy spodziewać się, iż stosowanie zasad projektowania uniwersalnego ułatwi tworzenie warunków do nauczania włączającego zróżnicowanych w swoich możliwościach studentów, przy czym niewątpliwie wymaga

to pewnych modyfikacji dotychczasowych reguł procesu nauczania. Konieczne jest zatem posiadanie przez wykładowców i pracowników uczelni podstawowej znajomości zasad projektowania uniwersalnego, a także korzystanie z pomocy konsultantów w zakresie kształcenia osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych (na przykład pełnomocników lub pracowników biur do spraw osób niepełnosprawnych). W celu realizacji powyższego przydatna jest także wiedza z zakresu dostępności stron internetowych oraz elektronicznych materiałów edukacyjnych czy dostosowanie platformy e-learningowej, która winna spełniać warunki dostępności dla osób niepełnosprawnych (Ślusarczyk, 2012). Istotne jest zatem (po usunięciu ewentualnych barier architektonicznych w miejscach prowadzenia zajęć) zapewnienie pełnej dostępności materiałów i środków dydaktycznych dla studentów o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz umożliwienie im korzystania ze środków komunikacji elektronicznej, które winny być dostępne dla wszystkich osób uczestniczących w zajęciach.

Przedstawione powyżej wskazówki nie obejmują wszystkich działań mających na celu tworzenie warunków do realizacji edukacji włączającej w ramach uczelni wyższych, stanowią jedynie ogólne sugestie w tym zakresie. Oprócz wskazanych powyżej można zastosować wiele innych pomysłów, przygotowując zajęcia z uwzględnieniem projektowania uniwersalnego przy założeniu potencjalnych różnic i niepełnosprawności uczestników nauczania, a w czasie realnego prowadzenia zajęć – indywidualizować je, dostosowując do sytuacji konkretnych. Należy mieć na względzie, że uczestnikami procesu nauczania mogą być osoby o różnych niepełnosprawnościach, mające określone i zróżnicowane potrzeby edukacyjne. W związku z tym niezbędne jest stosowanie

adekwatnych metod i materiałów edukacyjnych, by potrzeby studentów mogły być w sposób sprawiedliwy zaspokojone. Przykładowo w przypadku studentów z dysfunkcją słuchu trzeba dążyć do tego, by język materiałów edukacyjnych był prosty i zrozumiały. Osoby takie winny mieć dostęp do specjalnych plików dźwiękowych oraz rozmaitych informacji akustycznych w alternatywnej wersji, w celu lepszej możliwości percepcji. Warto też mieć świadomość istnienia języka migowego jako formy przekazu informacji, który dla osób niesłyszących od urodzenia jest często pierwszym językiem, w którym mogą się porozumiewać z innymi osobami.

Już na etapie projektowania zajęć i konstruowania sylabusów trzeba zdawać sobie sprawę z tego, że niektóre powszechnie używane rodzaje materiałów, metody i technologie informacyjne mogą być zupełnie nieprzydatne w edukacji osób z indywidualnymi potrzebami z uwagi na trudność lub niemożliwość pozyskania z nich informacji przez niektórych studentów. Przykładowo animacje komputerowe są niedostępne dla osób niewidomych i słabowidzących – co powoduje konieczność stosowania w procesie nauczania innych środków dydaktycznych, które są bardziej odpowiednie z punktu widzenia możliwości percepcyjnych, jak choćby audiodeskrypcja lub opis tekstowy w przypadku filmów i prezentacji graficznych czy odpowiednie powiązania pomiędzy etykietami a polami formularza. Wszystkie tego typu zalecenia i wskazówki są istotne i stanowią podstawę do wdrażania przepisów ustawy z 2019 roku implementującej postanowienia Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych na gruncie polskim (Ustawa, 2019).

7. Podsumowanie

Konkludując, można zauważyć, że sprawiedliwość ma w nauce prawa, w tym prawa konstytucyjnego, szczególne znaczenie. Aczkolwiek ciągle otwarty wydaje się być problem ustalania zobiektywizowanej treści pojęcia „sprawiedliwość” i jego relacji wobec przyjętych przez doktrynę i zaaprobowanych społecznie wartości, celów i funkcji prawa, to jednak – jak to wynika z powyższych rozważań – realizacja szeroko rozumianej konstytucyjnej zasady sprawiedliwości, w tym zwłaszcza sprawiedliwości społecznej, wybrzmiewa także w jednej z głównych zasad projektowania uniwersalnego – zasadzie sprawiedliwego wykorzystania środków. Środki tego typu mają być stosowane w zależności od indywidualnych potrzeb osób ze szczególnymi potrzebami, w tym osób niepełnosprawnych, w imię ochrony godności i umożliwienia im realizacji praw i wolności konstytucyjnych.

Zasygnalizowane w artykule zagadnienia stanowią obecnie istotne determinanty, które pociągają za sobą konieczność konsekwentnego wdrażania postanowień Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych w celu eliminowania jakichkolwiek form dyskryminacji także w edukacji wyższej, z uwagi na różnorodne możliwości i potrzeby studentów. Poczucie sprawiedliwości społecznej będzie zapewne rosło wraz z rozpowszechnianiem tego zagadnienia i realnym wdrażaniem projektowania uniwersalnego w zakresie szeroko rozumianego kształcenia na uczelniach wyższych. Trzeba mieć bowiem świadomość, że jeszcze w niedalekiej przeszłości istniało wiele barier zarówno architektonicznych, jak i edukacyjnych, które praktycznie eliminowały młode osoby niepełnosprawne z edukacji i życia akademickiego.

Realne i szerokie zastosowanie projektowania uniwersalnego w oparciu o siedem podstawowych zasad – włącznie z poddaną analizie w niniejszym artykule zasadą sprawiedliwego wykorzystania – umożliwia podejmowanie nauki w szkołach wyższych przez osoby z niepełnosprawnościami, dając równą szansę na samorealizację wielu studentom polskich uczelni bez względu na ich indywidualne uwarunkowania zdrowotne. Wymaga to odpowiedniego przeszkolenia wykładowców, a następnie skutecznego stosowania zasad projektowania uniwersalnego w trakcie nauczania. Jednocześnie nie bez znaczenia pozostają wyzwania w zakresie udostępniania możliwości szerokiego uczestnictwa osób niepełnosprawnych w aktywnościach naukowych, kulturalnych, sportowych i innych w ramach uczelni. Istotne jest zatem powiązanie pomiędzy właściwym wdrażaniem projektowania uniwersalnego a rzetelną realizacją wdrożonych procedur, w celu osiągnięcia sprawiedliwego rezultatu w zakresie wyrównania szans studentów z różnymi niepełnosprawnościami wobec ich zdrowych koleżanek i kolegów w imię sprawiedliwości społecznej.

Można też zaznaczyć, iż pracownicy uczelni winni mieć świadomość nie tylko konieczności realizowania projektowania uniwersalnego w ramach procesu nauczania, ale również w zakresie postrzegania uczelni jako jednostki, w ramach której mają miejsce także inne aktywności studentów. Z uwagi na to niezwykle istotna jest też sprawność organizacyjna uczelni w znaczeniu instytucjonalnym. Dokonujące się obecnie zmiany w zakresie organizacji nauczania i innych aktywności podejmowanych przez studentów w ramach społeczności akademickiej przy wykorzystaniu zasad projektowania uniwersalnego oraz presja „z informatyzowanego” społeczeństwa obywatelskiego (Bansik, 2015)

nieuchronnie budzą refleksję nad rolą uczelni i ich organizacją, rolą wykładowców oraz wartościami, które powinny przyświecać funkcjonowaniu środowiska akademickiego w drodze do realizowania zasady konstytucyjnej sprawiedliwości oraz zakazu dyskryminacji.

BIBLIOGRAFIA

- Ajdukiewicz Kazimierz (2006). *O sprawiedliwości*. W wydawnictwie zwanym: Kazimierz Ajdukiewicz, *Język i poznanie* (strony 365–376), tom 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Arystoteles (2007). *Etyka nikomachejska*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Augustyn święty (1977). *O państwie Bożym. Przeciw poganom ksiąg XXII*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Banasik Przemysław, Tomaszewski Albert (2015). *Mapowanie sieci międzyorganizacyjnych w wymiarze sprawiedliwości metodami social network analysis*. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Przemysław Banasik, *Budowa wartości wymiaru sprawiedliwości. Wymiar prawny, zarządczy i ekonomiczny* (strony 194–235). Gdynia: Kowalewski & Wolff.
- Banaszak Bogusław (2008). *Prawo konstytucyjne*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
- Benek Iwona, Labus Agnieszka, Kampka Małgorzata (redakcja) (2016). *Wytyczne w zakresie projektowania uniwersalnego mając na uwadze potrzeby osób niepełnosprawnych*, ekspertyza wykonana na zlecenie Ministerstwa Infrastruktury i Budownictwa. Warszawa: Fundacja Laboratorium Architektury 60+.
- Dupréel Eugène. (1969). *Traktat o moralności*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Furmanek Waldemar (2015). Niektóre problemy związane z procesami urzeczywistniania wartości. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Agnieszka Długosz, Waldemar Furmanek, *Wartości w pedagogice. Urzeczywistnianie wartości* (strony 42–60). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

- Garlicki Leszek (2020). *Polskie prawo konstytucyjne. Zarys wykładu*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Karolak Stefan Jan (2005). *Sprawiedliwość. Sens prawa. Eseje*. Kraków: Kantor Wydawniczy Zakamycze.
- Łętowska Ewa, Pawłowski Krzysztof (2013). *O prawie i mitach*. Warszawa: Lex a Wolters Kluwer Business.
- Morawski Lech (2003). *Główne problemy współczesnej filozofii prawa. Prawo w toku przemian*. Warszawa: LexisNexis.
- Piechowiak Marek (2009). Aksjologiczne podstawy polskiego prawa. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Tadeusz Guz, Jan Głuchowski, Maria Pałubska, *Prawo polskie: próba syntezy* (strony 52–84). Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
- Platon (2001). *Państwo, Prawa (VII ksiąg)*. Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Rawls John (1994). *Teoria sprawiedliwości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sokolewicz Wojciech (2016). Komentarz do artykułu 2 Konstytucji RP. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Leszek Garlicki, Marek Zubik, *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, tom 1 (strony 64–65). Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe.
- Stelmach Jerzy (1999). *Współczesna filozofia interpretacji prawniczej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Stemplowski Ryszard (2016). O sprawiedliwości społecznej w polityce polskiej. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Wojciech Arndt, Sergiusz Bober, *Sprawiedliwość społeczna w polityce polskiej* (strony 11–35). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Stiglitz Joseph (2006). *Szalone lata dziewięćdziesiąte*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tkacz Sławomir (2003). *Rozumienie sprawiedliwości w orzecznictwie Trybunału Konstytucyjnego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Tokarczyk Roman (1993). Próba sformułowania paradygmatu sprawiedliwości. W czasopiśmie: *Państwo i Prawo*, numer 7.
- Zajadło Jerzy (2007). *Dziedzictwo przeszłości. Gustaw Radbruch. Portret filozofa, prawnika, polityka i humanisty*. Gdańsk: Arche.
- Ziemiński Zygmunt (1992). *O pojmowaniu sprawiedliwości*. Lublin: Daimonion.
- Ziemiński Zygmunt (1996). *Sprawiedliwość społeczna jako pojęcie prawne*. Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe.

NETOGRAFIA

Disabilities Opportunities, Internetworking, and Technology (DO-IT). <https://www.washington.edu/doit/universal-design-process-principles-and-applications> (dostęp: 12.07.2022).

Słownik języka polskiego PWN. <https://sjp.pwn.pl/szukaj/sprawiedliwo%C5%9B%C4%87.html> (dostęp: 3.01.2022).

Ślusarczyk Czesław (2012). *Uniwersalne projektowanie kursów e-learningowych*. http://e-edukacja.fundacja.edu.pl/dziwiata/referaty/Sesja_5_1.pdf (dostęp: 12.07.2022).

AKTY PRAWNE

Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 roku (Dziennik Ustaw 2012 pozycja 1169).

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dziennik Ustaw 1997 numer 78 pozycja 483).

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, Paryż 10.12.1948 (rezolucja Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217 A III).

Traktat o Unii Europejskiej (wersja skonsolidowana) (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2012/C 326/13).

Ustawa z dnia 19 lipca 2019 roku o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (Dziennik Ustaw 2019 pozycja 1696).

ORZECZNICTWO

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 12 kwietnia 2000 roku, sygnatura akt K. 8/98 (OTK ZU z 2000 roku numer 3 pozycja 87; Dziennik Ustaw 2000 numer 28 pozycja 352).

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 22 grudnia 1997 roku, sygnatura akt K. 2/97 (OTK 1997/3-4/41; Dziennik Ustaw 1997 numer 159 pozycja 1077).

PRZYPISY

przypis 1 Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych (Konwencja, 2006) przyjęta została przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 13 grudnia 2006 roku, weszła w życie 3 maja 2008 roku. Unia Europejska ratyfikowała ją 23 grudnia 2010 roku. [powrót do tekstu głównego](#)

Małgorzata Skowrońska

Uniwersytet w Białymstoku

ORCID: 0000-0002-4882-1620

IDEA PROJEKTOWANIA UNIWERSALNEGO JAKO ŹRÓDŁO INSPIRACJI DLA PRAKTYKI SOCJOLOGICZNEJ. O EWENTUALNYCH KORZYŚCIACH I WYZWANIACH

1. Wprowadzenie

Decydując się na zestawienie ze sobą idei projektowania uniwersalnego z praktyką socjologiczną, warto uczynić kilka wstępnych uwag i nakreślić, by tak rzec, pozycje wyjściowe.

Po pierwsze, pojęcie praktyki socjologicznej proponuję rozumieć w odniesieniu do trzech podstawowych kontekstów: (1) opisu socjologicznego tworzonego przez teoretyków i badaczy w oparciu o adekwatne, precyzyjne pojęcia i możliwie najbardziej jasne ich zakresy i kategorie; (2) realizacji badań empirycznych, które cechują adekwatne wskaźniki, celne hipotezy lub pytania badawcze; (3) „wrażliwego” raportowania i komentowania danych dotyczących poszczególnych zjawisk społecznych.

Po drugie, chcę zaznaczyć, że ideę projektowania uniwersalnego, a w szczególności jego zasady, traktuję w niniejszym tekście jako inspirację. Innymi słowy, dostrzegam w nich pewien impuls do myślenia o zmianach czy koniecznych przesunięciach w obrębie praktyki socjologicznej, a w następstwie także w życiu społecznym. Nie mam jednocześnie wątpliwości, że idea projektowania uniwersalnego bywa realizowana z różnym skutkiem. Znam też sporo przykładów (nie tylko polskich) rozwiązań rzekomo zgodnych z ideą *Universal Design*, które w rzeczywistości są jedynie grą pozorów. To wszystko jednak nie zmienia faktu, że projektowanie uniwersalne to dziś pewien filar ustawy o dostępności z 2019 roku (zobacz: Portal Funduszy Europejskich), która obowiązuje wszystkie instytucje publiczne w Polsce.

Dość ważne wydaje mi się zatem, żeby ten fakt uwzględniali autorzy badań socjologicznych na każdym szczeblu, dostarczając instytucjom i obywatelom adekwatnego opisu procesów, zjawisk, grup społecznych. Analizy socjologiczne powinny koncentrować się z jednej strony na opisie barier i wyzwań związanych z dostępnością, a z drugiej strony na pojawiających się dobrych praktykach w tym zakresie. Wziąwszy pod uwagę choćby fakt wykorzystywania wyników badań i analiz do tworzenia polityk publicznych czy nawet sytuację rozpowszechniania danych w ramach debat i dyskusji publicystycznych, należałoby założyć, że bardziej adekwatny opis może wspierać dążenie do faktycznej i możliwie najpełniejszej dostępności. Tyle w każdym razie są dla niej w stanie zrobić naukowcy.

2. Idea i zasady projektowania uniwersalnego.

Everyone is welcome, right?

Kiedy w połowie lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku Ronald Mace, uznawany za twórcę projektowania uniwersalnego, przekonywał, że czas odejść wreszcie od myślenia o „typowym użytkowniku” przestrzeni publicznej na rzecz rozpoznania różnych kondycji i możliwości uczestników życia społecznego (Mace, 1985), Polska była jeszcze odgradzona od zachodniego świata żelazną kurtyną. Niestety, spoglądając na przestrzeń, w których żyjemy, z dzisiejszej perspektywy, ze smutkiem można stwierdzić, że blisko 40 lat to wciąż za mało, by przyznać Mace’owi rację. Na faktyczne dążenie do szerokiej dostępności produktów, rozwiązań, usług, a co za tym idzie uwzględnianie w ich projektowaniu istniejącego przecież zróżnicowania społecznego, szansę stwarza jednak dziś w Polsce wspomniana wcześniej ustawa o dostępności. Niemniej naiwnością byłoby sądzić, że o lepszej dostępności można zdecydować poprzez akty prawne, bez wcześniejszej zmiany postaw społecznych. Koniecznym punktem wyjścia do tego rodzaju pracy nad postawami musiałaby być powszechna wiedza o tym, że w polskim społeczeństwie istnieją grupy, które z uwagi na rozmaite przesłanki – stopień sprawności, tożsamość płciową, wiek, pochodzenie etniczne, status socjoekonomiczny, orientację seksualną, kondycję psychofizyczną i inne – doświadczają dyskryminacji. W konsekwencji zaś nie dysponują pełnym i swobodnym dostępem do dóbr i usług w zakresie architektonicznym, percepcyjno-komunikacyjnym czy związanym z podstawowym poczuciem bezpieczeństwa. W sferze publicznej wspomniane nierówności i trudności w dostępie stają się szczególnie dojmujące dla tych, których dotyczą. Ich uczestnictwo w życiu społecznym

wymaga bowiem więcej siły fizycznej, czasu, motywacji, drobiazgowego planowania czy konieczności ciągłego przezwycięzania lęku. Część aktywności – na przykład w wypadku osób z niepełnosprawnościami czy osób neuronietypowych – w praktyce okazuje się zupełnie niedostępna. Przykłady można tu mnożyć, przyglądając się przestrzeniom osiedli, siedzibom instytucji publicznych, różnym punktom sprzedaży i usług, kawiarniom i restauracjom, środkom transportu, chodnikom, parkingom, a nawet cmentarzom. Wszystkie one niczym zwierciadło odbijają społeczne hierarchie, konserwują podziały klasowe. Są w domyśle przeznaczone dla wybranych grup użytkowników, w tym sensie, że to dla nich są najbardziej użyteczne i funkcjonalne. Przestrzenie, produkty, usługi adresowane rzekomo do „typowych użytkowników” dość często również są ekspresją przekonań i potrzeb tych, którzy dysponują w społeczeństwie wysokim statusem, władzą, a w konsekwencji hegemonią stanowienia norm i konwencji społecznych.

Odwoływanie się do „typowych” czy „uśrednionych” użytkowników kwestionowali twórcy idei *Universal Design* (Mueller, Mace, 1998), podkreślając przy tym, jak wiele negatywnych konsekwencji społecznych przynosi projektowanie przestrzeni, produktów i usług opartych o takie kategorie. Współcześnie zresztą na podobne bariery w użytkowaniu sfery publicznej zwraca się uwagę w literaturze naukowej (na przykład Erbel, 2022; Gawron, 2015; Sas-Bojarska, Rembeza, 2016), ale również w tej popularnonaukowej czy publicystyce (Criado Perez, 2020; Foran, 2013; Wicha, 2015).

Kogo więc brać pod uwagę, jeśli nie tych standardowych użytkowników? Do jakich wytycznych się odwołać? Język projektowania uniwersalnego

koncentruje się z jednej strony na **szczególnych** potrzebach zróżnicowanych grup użytkowników, a z drugiej strony na procesie społecznej inkluzji, który skierowany miałby być na wszystkich jednocześnie. Wówczas, w myśl idei *Universal Design*, przestrzenie stawałyby się przyjazne możliwie w najszerszym zakresie. W tym miejscu jęk zawodu z pewnością wydadzą pragmatycy, wskazując na trudności towarzyszące procesowi rozpoznawania szczególnych potrzeb i implementowania adekwatnych rozwiązań. W niektórych kwestiach trudno zresztą odmówić im racji. Społeczna inkluzja, bez względu na obszar, którego dotyczy, jest bowiem zawsze w pewnym stopniu niedoskonała. Imperatyw dostępności dla wszystkich łatwo zaś sprowadzić do abstrakcji, która z kolei zachęca do rozwiązań pozornych. Jeśliby jednak koncentrować się na ustawiczności procesu inkluzji, zgodzić się na jego długotrwały charakter i doprecyzować, że chodzi nam o dostęp możliwie najpełniejszy, a coraz szerszy zakres dostępności osiągamy, mobilizując myślenie o różnorodnych potrzebach, okaże się, że zmiany w otoczeniu społecznym są możliwe. Inkluzja to także, jak pokazuje Kat Holmes, proces, w którym przyszłość zmienia się wskutek pojawiania się i zawiązywania często nieoczekiwanych nowych partnerstw i współprac między ludźmi. Ta perspektywa jednak wielu z nas przeraża. Nowe kontakty i rozwiązania budzą lęk i niepewność. Łatwiej jest przecież podążać utartymi ścieżkami, w związku z czym wkładamy dużo pracy w to, by sami przed sobą utrzymać obraz świata, który nie wymaga zmian. Nadzwyczaj często prowadzi to jednak do społecznego wykluczenia (Holmes, 2018, strony 235–237).

Zwolennicy projektowania uniwersalnego od lat przekonują, że zmiany w stronę większej dostępności zazwyczaj nie generują

dodatkowych kosztów, jeśli wdrożone są przez architektów już na etapie konceptualizacji i planowania nowych inwestycji. Często są też atrakcyjne pod względem estetycznym (Mace, Hardie, Place, 1991, strona 2). Propagatorzy koncepcji *Universal Design* podpowiadają, że włączający charakter przestrzeni publicznych zależy od projektantów, architektów, a także od rozmaitych zleceniodawców i decydentów o tyle, że to oni muszą zobaczyć w grupach dyskryminowanych/przejawiających szczególne potrzeby swoich odbiorców czy klientów (nie tylko w sensie biznesowym). Często też muszą zrewidować własne przekonania i postawy wobec tych grup i ich postulatów. Ronald Mace, Graeme Hardie i Jaine Place odnoszą się wprawdzie wyłącznie do „błędnych założeń” na temat publicznego funkcjonowania i aktywności osób z niepełnosprawnościami, których potrzeb zwyczajnie nie bierze się pod uwagę podczas projektowania przestrzeni publicznych (Mace, Hardie, Place, 1991, strona 5). Autorów szczególnie interesuje tu pewna zmiana mentalna i przesunięcie od myślenia wyłącznie w kategoriach usprawnień i rozwiązań specjalnych kierowanych do osób z niepełnosprawnościami do uniwersalnie pojmowanej funkcjonalności i swobody użytkowania dostępnej dla wszystkich. Niemniej jednak mechanizm „błędnych założeń” należałoby rozumieć szerzej i odnosić go do rozmaitych grup czy potrzeb i kondycji tych, którzy będą z takich miejsc korzystać.

Twórcy i propagatorzy *Universal Design* proponują nam również katalog zasad projektowania, który stanowić ma pewną ramę dla podejmowanych działań skierowanych ku przemianom przestrzeni publicznych. Molly Story zwraca uwagę na fakt, że zasady projektowania uniwersalnego były efektem trzyletniego programu badawczego realizowanego przez Center for Universal Design w połowie lat dziewięćdziesiątych ubiegłego

wieku. Autorka podkreśla, że wypracowane wówczas zasady [przypis 1](#) wspierane szczegółowymi wskazówkami i wytycznymi każdorazowo powinny być jedynie punktem wyjścia do pracy nad ostatecznym kształtem projektowanych przestrzeni. W konkluzjach Molly Story wyraźnie wybrzmiewa potrzeba stałego monitorowania opinii otoczenia społecznego, ewaluacji proponowanych rozwiązań i nieustannej niemal koncentracji na potrzebach, na które rozwiązania architektoniczne, cyfrowe czy komunikacyjne powinny odpowiadać (Story, 2011, strony 59–68). Późniejsze publikacje z zakresu *Universal Design* czy *Design for All* odwołują się także do zasady percepcji równości, która z socjologicznego punktu widzenia jest szczególnie ciekawa (Kaletsch, 2009, strona 66). Zachęca bowiem do tego, by koncentrować uwagę także na tych „ukrytych” funkcjach przestrzeni, które nawet jeśli są architektonicznie dostępne, to poprzez przekaz kulturowy i symboliczny u przedstawicieli grup mniejszościowych stale wytwarzają poczucie obcości. Konsekwentne stosowanie tej zasady podczas planowania i realizowania inwestycji stanowić by mogło swoisty probierz dostępności społecznej.

Faktyczna dostępność przestrzeni społecznych (rozumianych fizycznie, ale także symbolicznie) w Polsce możliwa jest według mnie jedynie wtedy, gdy stanie się ona jednoczesnym dążeniem wielu aktorów społecznych: publicznych instytucji, władz różnego szczebla, organizacji pozarządowych, naukowców, aktywistów, grup nieformalnych (także tych mniejszościowych) i wreszcie samych obywateli i obywaterek. Innymi słowy, muszą się tu ze sobą spotkać działania instytucjonalno-polityczne i inicjatywy rzecznicze czy samorzecznicze. Doświadczenia ostatnich lat (weźmy tu choćby przykład protestu rodziców osób z niepełnosprawnościami) każą przypuszczać, że będą to spotkania

trudne. Wyrazistym przykładem w tym zakresie jest też seria uchwał podejmowanych na różnych szczeblach polityki samorządowej (od poziomu gminy i powiatu po województwo) sprzeciwiających się tzw. ideologii LGBT, a w istocie symbolicznie wykluczających z lokalnych wspólnot mieszkańców o mniejszościowych orientacjach seksualnych i tożsamościach płciowych. Dobrze obrazuje to osadzone w języku potocznym określenie „strefy wolne od LGBT”, co zresztą powinno przypominać nam o tym, jakie znaczenie dla dostępności przestrzeni publicznych ma język, jakim te przestrzenie opisują decydenci, a także sami mieszkańcy. Trzeba też podkreślić, że część tych uchwał została skutecznie unieważniona przez sądy. Stało się tak za sprawą interwencji ówczesnego Rzecznika Praw Obywatelskich, który takie uchwały zaskarżył (Bodnar, 2022, strona 4; Skowrońska 2021, strony 367–368). Taki stan rzeczy daje więc nadzieję także na pozytywne scenariusze.

Ustawa o dostępności umożliwia zresztą większy nacisk na urzędników czy włodarzy, a co za tym idzie, rosną szanse na inicjowanie dyskusji i egzekwowanie adekwatnych rozwiązań. Na mniejszą liczbę rozwiązań pozornych z pewnością wpłynęłaby sytuacja, w której koncepcje projektowe dotyczące przestrzeni byłyby przez poszczególne społeczności wypracowywane partycypacyjnie. Mieszkańcy korzystający z konkretnych przestrzeni (zróżnicowane grupy użytkowników) mogliby wówczas aktywnie włączać się zarówno w proces planowania, jak i projektowania przestrzeni publicznej. Jednak, jak pokazują autorzy zajmujący się tą problematyką, w praktyce pogłębione dyskusje ze zróżnicowanym gronem użytkowników ustępują czasem miejsca fasadowym konsultacjom społecznym czy też, w najlepszym wypadku, spotkaniom, podczas których gromadzi się uwagi dotyczące przygotowanych wcześniej planów

inwestycyjnych czy innych dokumentów. Należy także nadmienić, że moc prawna takich uwag formułowanych przez mieszkańców wciąż pozostaje słaba (Kaczmarek, Wójcicki, 2015, strona 226; Wójcicki, 2018).

3. Jak do lepszej dostępności ma się praktyka socjologiczna? Kierunki i wyzwania

Współczesna rzeczywistość powoli przyzwyczaja naukowców przeróżnych dyscyplin do tego, że ich stanowiska teoretyczne, wyniki badań czy działania popularyzatorskie, pomimo zachowywania standardów naukowych, stają się (w najlepszym wypadku) jedną z kilku narracji na temat otaczającego świata. Dobrze tę tendencję obrazują badania nad pandemią COVID-19 albo badania nad stanem klimatu, które w debacie publicznej często muszą konkurować z teoriami spiskowymi czy potocznym rozumieniem tych złożonych zjawisk. Nie inaczej, jak sądzę, byłoby w przypadku, w którym socjologowie z dużym natężeniem zajęliby się badaniami nad dostępnością przestrzeni publicznych, produktów czy usług. Niemniej w dalszej części tekstu próbuję pokazać, dlaczego tego rodzaju wysiłek wydaje mi się opłacalny. Postaram się zarysować kierunki, w których mogłaby rozwijać się praktyka socjologiczna, by wspierać dążenia do możliwie najpełniejszej dostępności instytucji i przestrzeni publicznych w Polsce. Jednocześnie zasygnalizuję wyzwania, które wiążą się z podejmowaniem takich dążeń.

Socjologowie badają i opisują przestrzeń właściwie od zawsze, a w każdym razie od początku istnienia naszej dyscypliny. Kiedy w 1892 roku wraz z powołaniem do życia Uniwersytetu w Chicago

powstaje pierwszy wydział socjologii, w ciągu kilku kolejnych lat formuje się tam tzw. szkoła chicagowska, której rola w rozwoju badań empirycznych jest wyjątkowa. Prace jej przedstawicieli, między innymi Roberta Parka, skupione wokół ekologii społecznej i właśnie przestrzennych uwarunkowań życia społecznego mają dziś w naukach społecznych status klasyki. Zaproponowany przez Parka kompleksowy program badań nad miastem, który opisywany jest jako manifest szkoły chicagowskiej, zawierał z jednej strony postulat eksplorowania struktury materialnej miasta, a z drugiej przyglądania się treściom kulturowym, które odnajdziemy w przestrzeni. Park sugerował, by w pracy badawczej nie koncentrować się jedynie na gromadzeniu wiedzy na temat cech charakterystycznych populacji. Zachęcał, by opisywać charakter i rodzaje sąsiedztwa, przyglądać się miejskim organizacjom i instytucjom. Wszystko to także w kontekście czysto przestrzennym. Parka interesowało oczywiście to, w jaki sposób w przestrzeni działają ludzie, ale także to, w jakim stopniu ich doświadczenia formuje otaczająca przestrzeń (Czekaj, Wódz, 2002, strona 149). Domyślać się możemy, że zróżnicowanie populacji miast skutkowało i wciąż skutkuje również wielością potrzeb poszczególnych grup, które są w przestrzeni manifestowane i na które przestrzeń może odpowiadać. Roberta Parka interesowała zresztą także dynamika relacji międzyludzkich, w tym również tych międzyetnicznych/rasowych. Jest on także autorem klasycznego dla nauk społecznych pojęcia dystansu społecznego – synonimu rezerwy, niechęci czy chęci unikania przedstawicieli poszczególnych grup społecznych w naszym najbliższym otoczeniu. O ile samo pojęcie dystansu niemal automatycznie chcemy kojarzyć z przestrzenią fizyczną, to Park rozumiał je raczej metaforycznie. Zgodnie więc z jego definicją duży dystans wiąże się raczej z emocjonalno-poznawczym oddaleniem

od obiektu postawy, a nie odległością *stricte* fizyczną, jaka nas od tego obiektu dzieli (Park, 1924). Podobnie rzecz ujmował, od połowy lat dwudziestych poprzedniego stulecia, uczeń Roberta Parka – Emory Bogardus. Znany jest on dziś głównie jako twórca wciąż powszechnie używanej kumulatywnej skali dystansu, która jest narzędziem pomiaru uprzedzeń. Mimo że Bogardus nie podkreślał znaczenia przestrzeni fizycznej w procesie formowania się dystansu, to zaproponowane przez niego pytania składające się na słynną skalę (na przykład o zgodę na zamieszkiwanie przedstawicieli poszczególnych grup na terenie kraju bądź w bliskim sąsiedztwie) wprost do niej nawiązują (Bogardus, 1933).

Powojenna socjologia, za sprawą między innymi Maurice'a Halbwachsa czy Henriego Lefebvre'a, przynosi pojęcie społecznego wytwarzania przestrzeni. Rozmaici badacze, w tym także polscy, w ramach socjologii miasta czy socjologii wsi i społeczności lokalnych od lat siedemdziesiątych poprzedniego stulecia niezmiennie interesują się tym, jak ludzie kreują przestrzeń wokół siebie oraz jak warunkuje czy kierunkuje ona aktywność jednostek i grup (Jałowiecki, 2000, strony 241–243). We współczesnej literaturze naukowej (nie tylko socjologicznej) nie brak też pewnych teoretycznych zwrotów lub koniecznych przesunięć nieuchronnie związanych z następującymi w poszczególnych krajach zmianami cywilizacyjnymi, technologicznymi, demograficznymi i tym podobnymi. Wskażmy tu choć kilka współczesnych przykładów. Nieco prowokacyjnie postuluje się na przykład „koniec socjologii miasta”, w istocie zachęcając nie do unicestwienia tej ważnej subdyscypliny, ale do wypracowania adekwatnych pojęć i twierdzeń dotyczących polskich suburbiów, z uwzględnieniem dynamiki procesu suburbanizacji miast postsocjalistycznych. Sugeruje się także wyjście poza opozycję miasto–

wieś i włączenie w dyskusję pojęcia podmiejskości (Kajdanek, 2012, strony 30–31). Przekonuje się także, by tereny zielone w miastach projektować w ścisłym związku z dostępnymi danymi na temat zdrowia psychicznego (Olszewska-Guizzo, 2022, strony 77–82). Zwraca się wreszcie uwagę na to, w jaki sposób projektować miejskie polityki oraz przestrzenie powszechnie dostępne, szanując ludzką wyjątkowość, zmienność i różnorodność (Erbel, 2022; Olszewska, 2022).

Krótko rzecz ujmując, socjologia, a także pokrewne jej nauki, dysponują dziś sporym dorobkiem teoretycznym w zakresie kompleksowego opisu przestrzeni i jej społecznych funkcji. Względnie trwałe jest też zainteresowanie socjologów badaniami empirycznymi związanymi z tą problematyką. Ten rodzaj teoretyczno-metodologicznego zaplecza może stanowić dla socjologów pewną kartę przetargową w ramach debaty publicznej nad faktyczną dostępnością przestrzeni publicznych.

Potrzebny byłby tu jednak wyraźny zwrot w stronę pojęć wprost odnoszących się do dostępności, ujmujących szeroki jej zakres. Dostępność rozumiana jako możliwie najpełniejsze dopasowanie do rozmaitych potrzeb fizycznych, sensorycznych, społecznych, poznawczych i emocjonalnych coraz bardziej widoczna jest w badaniach nad miastem. Niemniej brakuje jej w lokalnych diagnozach i ekspertyzach. Znacznie rzadziej mówi się o dostępności w odniesieniu do terenów wiejskich lub podmiejskich. Szczególnie ważne wydaje mi się także skoncentrowanie na faktycznych potrzebach rozmaitych grup użytkowników, uwzględnienie trudności i barier towarzyszących procesowi społecznej inkluzji. Dopóki bowiem dążenia i postulaty niektórych grup użytkowników (szczególnie tych grup mniejszościowych, którym trudniej jest mówić we własnym imieniu), ale

także samo ścieranie się ze sobą różnych potrzeb, nie wybrzmiały w ramach debaty publicznej, także na szczeblu lokalnym, uwzględnienie ich udziału w życiu publicznym będzie zwyczajnie trudniejsze.

Adekwatne pojęcia to też niezbędne minimum, by projektowane i prowadzone badania nad dostępnością przestrzeni publicznej faktycznie chwytały niuanse, a w konsekwencji mogły prowadzić do istotnych wniosków. Równie ważne są w tym kontekście oczywiście przyjęte wskaźniki dostępności, hipotezy i pytania badawcze. Z jednej strony mogłyby one być inspirowane zasadami projektowania uniwersalnego, ale przede wszystkim najświeższym dorobkiem naukowym wielu dyscyplin (nauk społecznych, neuronauk, geografii społecznej). Z drugiej strony powinny kierować się w stronę zróżnicowanych potrzeb artykułowanych w przestrzeniach publicznych. Istotne jest więc, by proponować badania partycypacyjne, zapraszające do udziału przedstawicieli grup o szczególnych potrzebach. Dziś coraz częściej wykorzystuje się metodę warsztatów Charette (zobacz portal Partycypacja obywatelska), podczas których różni interesariusze intensywnie pracują nad zmianami w obszarze swojej społeczności. Warto zatem zainteresować taką formą władze samorządowe. O ile jednak komponent partycypacyjny zdarza się badaczom włączać do koncepcji badań o zasięgu lokalnym, o tyle trudniej go sobie wyobrazić w dużych badaniach sondażowych. Tam częściej stawia się na wskaźniki i pytania stosowane już wcześniej. Ma to oczywiście uzasadnienie, jeśli idzie o porównywalność danych. Niemniej jednak czasami przynosi również skutek w postaci ograniczonej trafności czy wręcz „nienadążania za rzeczywistością”. Wciąż jednak należy próbować

działać na dużych zbiorach danych, które umożliwiają tworzenie nowych, lepiej ujmujących dostępność wskaźników.

Jeśli interesuje nas perspektywa zróżnicowanej zbiorowości użytkowników, dobrze byłoby stwarzać możliwości cyklicznego spotykania się i konfrontowania z ich opiniami czy opisem ich doświadczeń. Wiedzy na ten temat dostarczać mogą socjologowie i realizowane przez nich badania pod warunkiem, że zgromadzone dane nie pozostaną jedynie w murach akademii. Istotnym warunkiem wydaje mi się zatem dostępność, a zarazem przystępność opracowywanych przez nas danych. Istnieją dziś możliwości technologiczne, by raporty, ekspertyzy, artykuły były publikowane online. To się oczywiście dzieje. Najważniejsze wyniki badań rozpowszechnia się poprzez media społecznościowe w postaci prezentacji, komentarzy czy infografik. Owe materiały staną się jednak faktycznie dostępne, gdy ich autorzy/ autorki będą intensywniej dążyć do prezentowania ich publiczności pozaakademickiej. Kiedy ich główne założenia, ale także wątpliwości, wybrzmiały podczas ogólnodostępnych dyskusji i spotkań. Tu dochodzimy do pointy, która może wydawać się gorzka. Brzmi ona: wzmocnijmy znaczenie wiedzy eksperckiej, a pojęcia, wskaźniki, wyniki badań wpłyną na jakość życia społecznego. Co jednak w sytuacji, w której dyskurs naukowy to tylko jedna z „opowieści” o świecie? Na domiar złego, czasem jest to opowieść niezbyt porywająca. Często też bez spektakularnego happy endu. Wydaje mi się, że jedynym ratunkiem dla praktyki socjologicznej i jej eksperckiego statusu jest, nieraz na przekór wszystkiemu, próba (samo)włączania się do rozmaitych lokalnych zespołów i gremiów decydujących o przestrzeni. Zabieranie w nich głosu jako naukowcy, badacze, a jednocześnie obywatele. Próba

dyskusji, negocjacji czy przekonywania, ale zawsze w odniesieniu do danych i bez nadmiernego upraszczania, do czego jesteśmy zobowiązani jako naukowcy. Przysłuchiwanie się głosom rozmaitych interesariuszy i uwzględnianie ich we własnych rozważaniach teoretycznych. Nieraz także wspieranie danymi i wiedzą głosów czy intuicji pojedynczych mieszkańców lub grup. Naciski, jakie próbują wywierać na władze i decydentów, mogą stać się wtedy bardziej skuteczne.

4. Podsumowanie

Niniejszy artykuł traktuje z jednej strony o wyzwaniach, jakie przed praktyką socjologiczną stawia myślenie w kategoriach typowych dla myślenia inkluzywnego i projektowania uniwersalnego, a z drugiej strony o inspiracjach, które mogą płynąć z idei *Universal Design* dla socjologów. Pewną ramą kontekstową dla zawartych tu rozważań jest obowiązująca od 2019 roku wszystkie publiczne instytucje w Polsce ustawa o dostępności. Potencjalnie, zgodnie ze wspomnianym aktem prawnym, polska przestrzeń publiczna powinna ewoluować w stronę większej dostępności dla wszystkich jej użytkowników. Rola socjologów i prezentowanych przez nas koncepcji, badań i stanowisk może być istotna o tyle, że adekwatnie dobrane pojęcia i wskaźniki, trafne hipotezy i pytania badawcze, a w efekcie pogłębione wyniki badań mogą się przyczynić do unikania rozwiązań pozornych, jedynie markujących dostępność. W dłuższej perspektywie wyniki badań nad dostępnością w powiązaniu ze szczególnymi potrzebami zróżnicowanych grup użytkowników mogą służyć też jako podstawa do modyfikacji istniejących lub budowania nowych, odpowiedzialnych i skutecznych polityk publicznych. Szczególnie

ważne wydaje się zatem to, by po pierwsze zintensyfikować współczesne badania nad dostępnością przestrzeni publicznej, a po drugie wzmacniać znaczenie wiedzy eksperckiej i umożliwić powszechny dostęp do danych, raportów i komentarzy na ten temat.

BIBLIOGRAFIA

- Bodnar Adam (2022). Miasta praw człowieka. W wydawnictwie zwartym, redakcja: Dominika Sadowska, *Miasta praw człowieka. Inspiracje, dobre praktyki, narzędzia* (strony 4–5). Gdańsk–Gdynia: Stowarzyszenie Arteria.
- Bogardus Emory (1933). A Social Distance Scale. W czasopiśmie: *Sociology and Social Research*, numer 17, strony 265–271.
- Criado Perez Caroline (2020). *Niewidzialne kobiety. Jak dane tworzą świat skrojony pod mężczyzn*. Kraków: Karakter.
- Czekaj Krzysztof, Wódcz Kazimiera (2002). Hasło: *szkoła chicagowska*. W wydawnictwie zwartym, redakcja: Kazimierz Frieske i inni, *Encyklopedia socjologii*, tom 4 (strony 147–154). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Erbel Joanna (2022). Neuroróżnorodność w przestrzeni i politykach miejskich. W wydawnictwie zwartym, redakcja: Dominika Sadowska, *Miasta praw człowieka. Inspiracje, dobre praktyki, narzędzia* (strony 88–94). Gdańsk–Gdynia: Stowarzyszenie Arteria.
- Gawron Grzegorz (2015). *Universal Design – Projektowanie uniwersalne jako idea w dążeniu do osiągnięcia partycypacji społecznej osób niepełnosprawnych*. W czasopiśmie: *Roczniki Nauk Społecznych*, numer 43, zeszyt 1, strony 125–144.
- Holmes Kat (2018). *Mismatch. How Inclusion Shapes Design*. Cambridge: The MIT Press.
- Jałowiecki Bohdan (2000). Hasło: *przestrzeń społeczna*. W wydawnictwie zwartym, redakcja: Henryk Domański i inni, *Encyklopedia socjologii*, tom 3 (strony 241–243). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kaczmarek Tomasz, Wójcicki Michał (2015). Uspołecznienie procesu planowania przestrzennego na przykładzie miasta Poznania. W czasopiśmie: *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, numer 77, zeszyt 1, strony 219–236.

- Kajdanek Katarzyna (2012). O potrzebie końca socjologii miasta. W czasopiśmie: *Przestrzeń Społeczna*, numer 2, zeszyt 4, strony 29–44.
- Kaletsch Konrad (2009). The Eight Principle of Universal Design. W czasopiśmie: *Design For All*, numer 4, zeszyt 3, strony 66–72.
- Mace Ronald (1985). Universal Design. Barrier-Free Environments for Everyone. W czasopiśmie: *Designers West*, numer 33, zeszyt 1, strony 147–152.
- Mace Ronald, Hardie Graeme, Place Jaime (1991). *Accessible Environments: Toward Universal Design*. Raleigh: North Carolina State University, The Center for Universal Design.
- Mueller James, Mace Ronald (1998). Introduction. W wydawnictwie zwartym, redakcja: Molly Story, James Mueller, Ronald Mace, *The Universal Design File: Designing for People of All Ages and Abilities* (strony 1–5). Raleigh: North Carolina State University, The Center for Universal Design.
- Olszewska Natalia (2022). Projektowanie inkluzywne. W wydawnictwie zwartym, redakcja: Dominika Sadowska, *Miasta praw człowieka. Inspiracje, dobre praktyki, narzędzia* (strony 70–76). Gdańsk–Gdynia: Stowarzyszenie Arteria.
- Olszewska-Guizzo Agnieszka (2022). Zielone miasta a prawo do zdrowia psychicznego. W wydawnictwie zwartym, redakcja: Dominika Sadowska, *Miasta praw człowieka. Inspiracje, dobre praktyki, narzędzia* (strony 76–82). Gdańsk–Gdynia: Stowarzyszenie Arteria.
- Park Robert (1924). The concept of social distance as applied to the study of racial attitudes and racial relations. W czasopiśmie: *Journal of Applied Sociology*, numer 8, strony 339–344.
- Sas-Bojarska Aleksandra, Rembeza Magdalena (2016). Planning the City against Barriers. Enhancing the Role of Public Spaces. W czasopiśmie: *Procedia Engineering*, numer 161, strony 1556–1562.
- Skowrońska Małgorzata (2021). *Dystans społeczny wobec osób homoseksualnych. Mechanizmy, uzasadnienia, strategie dyskursywne*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Story Molly (2011). The Principles of Universal Design. W wydawnictwie zwartym, redakcja: Wolfgang Preiser, Korydon Smith, *Universal Design Handbook. Second edition* (strony 59–68). Nowy Jork: McGraw-Hill.
- Wicha Marcin (2015). *Jak przestałem kochać design*. Kraków: Karakter.

Wójcicki Michał (2018). Pojęcie, istota i formy partycypacji społecznej w procesie planowania przestrzennego. W czasopiśmie: *Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna*, numer 24, strony 169–184.

NETOGRAFIA

Foran Clare (2013). *How to design a city for women. A fascinating experiment in "gender mainstreaming"*. <https://www.bloomberg.com/news/articles/2013-09-16/how-to-design-a-city-for-women> (dostęp: 30.10.2022).

Partycypacja obywatelska. *Warsztaty Charette*. <https://partycypacjaobywatelska.pl/strefa-wiedzy/techniki/charette> (dostęp: 11.11.2022).

Portal Funduszy Europejskich. *Ustawa o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami*. <https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/strony/o-funduszach/fundusze-europejskie-bez-barier/dostepnosc-plus/ustawa-o-dostepnosci> (dostęp: 30.10.2022).

PRZYPISY

przypis 1 Chodzi o 7 zasad projektowania uniwersalnego: 1) identycznego zastosowania, 2) elastyczności użycia, 3) prostej i intuicyjnej obsługi, 4) tolerancji dla błędu, 5) dostępności i czytelności informacji, 6) niskiego wysiłku fizycznego oraz 7) odpowiedniego wymiaru i przestrzeni. [powrót do tekstu głównego](#)

Urszula Abłażewicz-Górnicka

Uniwersytet w Białymstoku

ORCID: 0000-0002-4261-9093

WYKLUCZENIE PRZESTRZENNE I PROJEKTOWANIE UNIWERSALNE W PERSPEKTYWIE SOCJOLOGICZNEJ

1. Wprowadzenie

Projektowanie uniwersalne, które ma służyć wypracowaniu rozwiązań (produktów, usług, programów, środowiska) dostępnych w sposób możliwie szeroki i równy dla wszystkich ludzi, wymaga pogłębionej i stale rozwijanej wiedzy o kategoriach społecznych doświadczających marginalizacji i wykluczenia, wymiarach zróżnicowania i nierówności społecznych oraz mechanizmach dyskryminacji. Niniejszy tekst koncentruje się na problemie wykluczenia przestrzennego, przyjmując za punkt wyjścia socjologiczne rozumienie przestrzeni. W pierwszej części tekstu omówione zostały kluczowe elementy i kierunki rozwoju koncepcji projektowania uniwersalnego. Następnie przedstawiono pojęcie przestrzeni oraz kategorie i formy wykluczenia przestrzennego [przypis 1](#) z uwzględnieniem dwóch istotnych elementów – szerokiego, materialno-symbolicznego charakteru przestrzeni i wykluczenia

przestrzennego oraz zjawiska intersekcjonalności, czyli krzyżowania się różnych form zróżnicowania i nierówności społecznych i ich znaczenia w kontekście marginalizacji i wykluczenia przestrzennego. W zakończeniu przedstawiono wybrane problemy praktyki projektowania uniwersalnego.

2. Od dostępności architektonicznej do projektowania intersekcjonalnego

Idea projektowania uniwersalnego ma swoje źródła w koncepcjach i projektach podejmujących problem wykluczenia społecznego osób z niepełnosprawnościami. Koncentrowała się pierwotnie na dostępności przestrzeni w jej architektonicznym rozumieniu, zogniskowanym wokół jej materialnych cech i praktycznych funkcji (zobacz: Giannoumis, Stein, 2019, strona 2). W takim rozumieniu dostępność miała umożliwiać korzystanie z przestrzeni oraz instytucji kluczowych z punktu widzenia uczestnictwa społecznego.

Współczesne ujęcia modyfikują tę perspektywę, przede wszystkim poprzez zdecydowanie szersze definiowanie kategorii społecznych, które doświadczają barier uczestnictwa społecznego, [przypis 2](#) uwzględnienie różnych wymiarów dostępności (architektonicznej i transportowej, edukacyjnej, cyfrowej, komunikacyjnej i tym podobnych), [przypis 3](#) a także złożonego, wielowymiarowego charakteru zróżnicowania społecznego, nierówności i dyskryminacji.

Podstawę koncepcji projektowania uniwersalnego stanowi siedem zasad wypracowanych w 1997 roku przez zespół działający przy The Center

for Universal Design Uniwersytetu Stanowego Północnej Karoliny (USA).

Zasady te obejmują:

1. identyczne zastosowanie (*equitable use*),
2. elastyczność użycia (*flexibility in use*),
3. prostą i intuicyjną obsługę (*simple and intuitive use*),
4. zauważalną informację (*perceptible information*),
5. tolerancję dla błędów (*tolerance for error*),
6. niski poziom wysiłku fizycznego (*low physical effort*),
7. wymiary i przestrzeń dla podejścia i użycia (*size and space for approach and use*) (Connell i inni, 1997).

W 2009 roku Konrad Kaletsch zaproponował kolejną, ósmą zasadę projektowania uniwersalnego – percepcję równości (*perception of equality*), która dotyczy minimalizowania możliwości postrzegania osoby lub osób w sposób dyskryminujący (Kaletsch, 2009).

George Anthony Giannoumis i Michael Ashley Stein w swojej analizie projektowania uniwersalnego w kontekście technologii informacyjno-komunikacyjnych wskazują na cztery elementy projektowania uniwersalnego, istotne z punktu widzenia praktyki zapewniania dostępności w różnych obszarach życia społecznego:

1. równość społeczną i niedyskryminowanie (*social equality and non-discrimination*),
2. zróżnicowanie społeczne i nieuprzywilejowana sytuacja społeczna (*human diversity and social disadvantage*),
3. dostępność i użyteczność (*accessibility and usability*),
4. proces partycypacyjny (*participatory proces*) (Giannoumis, Stein, 2019, strony 10–16).

Podstawą projektowania uniwersalnego jest zasada równości substancjalnej. Przeciwdziałaniu dyskryminacji nie wystarczy formalne zrównanie praw, bez uwzględniania i niwelowania istniejących barier strukturalnych i innych, w konsekwencji których pewne kategorie społeczne doświadczają ograniczeń w zakresie uczestnictwa społecznego. Projektowanie uniwersalne ma na celu zapewnienie dostępności i użyteczności stosowanych rozwiązań, czyli możliwości osiągnięcia celów w sposób możliwie efektywny i satysfakcjonujący przez wszystkich użytkowników. Realizacja wspomnianych zasad wymaga możliwie szerokiego zaangażowania osób doświadczających barier uczestnictwa w proces planowania i wprowadzania rozwiązań z zakresu projektowania uniwersalnego (Giannoumis, Stein, 2019, strony 10–16).

Współczesne podejścia do idei projektowania uniwersalnego akcentują nie tylko wielość płaszczyzn różnicowania społecznego, ale także zjawisko intersekcjonalności. Pojęcie to, użyte po raz pierwszy przez amerykańską prawniczkę Kimberle Crenshaw, w eseju opublikowanym w 1989 roku, rozumiane jest w socjologii jako:

„Przecinanie się różnych form nierówności społecznych, w tym nierówności klasowych, »rasowych« lub etnicznych, płciowych i wynikających z niepełnosprawności lub orientacji seksualnej, które prowadzi do powstawania bardziej złożonych wzorów dyskryminacji niż te wynikające z ujęć jednowymiarowych” (Giddens, Sutton, 2014, strona 130).

Krzyżowanie się różnych form nierówności społecznych wytwarza nowe pozycje społeczne i formy wykluczenia, które nie mogą być sprowadzone do prostej sumy poszczególnych elementów i badane w oderwaniu od siebie (Giddens, Sutton, 2014, strona 131). W tym rozumieniu projektowanie uniwersalne powinno być równocześnie, w możliwie szerokim stopniu,

projektowaniem intersekcjonalnym (wrażliwym). Zasada ta coraz częściej jest uwzględniana w różnych obszarach badawczych (Couillard, Higbee, 2018; Skjerve, Giannoumis, Naseem, 2016).

Obowiązująca w Polsce Ustawa z dnia 19 lipca 2019 roku o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami nie uwzględnia wprost problemu intersekcjonalności i społecznych mechanizmów dyskryminacji, które wiążą się z tym zjawiskiem. [przypis 4](#) W ustawie przez osobę ze szczególnymi potrzebami rozumie się

„osobę, która ze względu na swoje cechy zewnętrzne lub wewnętrzne, albo ze względu na okoliczności, w których się znajduje, musi podjąć dodatkowe działania lub zastosować dodatkowe środki w celu przezwyciężenia bariery, aby uczestniczyć w różnych sferach życia na zasadzie równości z innymi osobami” (Ustawa, 2019, artykuł 2).

Rządowy program Dostępność Plus 2018–2025 precyzuje, że dostępność i kategoria osób ze szczególnymi potrzebami dotyczy przede wszystkim:

- „osób na wózkach inwalidzkich, poruszających się o kulach, o ograniczonej możliwości poruszania się;
 - osób niewidomych i słabo widzących;
 - osób głuchych i słabo słyszących;
 - osób głuchoniewidomych;
 - osób z niepełnosprawnościami psychicznymi i intelektualnymi;
 - osób starszych i osłabionych chorobami;
 - kobiet w ciąży;
 - osób z małymi dziećmi, w tym z wózkami dziecięcymi;
 - osób mających trudności w komunikowaniu się z otoczeniem (także z rozumieniem języka pisanego albo mówionego);
 - osób o nietypowym wzroście (w tym również dzieci);
 - osób z ciężkim lub nieporęcznym bagażem, towarem”.
- (Dostępność Plus 2018–2025, 2018, strony 9–10).

Wprowadzenie kategorii osób ze szczególnymi potrzebami miało na celu rozszerzenie praktyki projektowania uniwersalnego na różne kategorie społeczne doświadczające marginalizacji i wykluczenia społecznego. Warto jednak podkreślić, że zarówno zrozumienie sytuacji osób ze szczególnymi potrzebami, jak i przeciwdziałanie zjawiskom prowadzącym do wykluczenia społecznego nie jest w pełni możliwe bez uwzględnienia złożonej i wielowymiarowej dyskryminacji, której mogą doświadczać te osoby.

3. Materialno-symboliczny charakter przestrzeni społecznej i wykluczenia przestrzennego

W perspektywie socjologicznej przestrzeń, obok materialnego wymiaru, jest także nośnikiem wartości i znaczeń. Jak zauważa Bohdan Jałowiecki,

„Ludzie wytwarzają swoją przestrzeń, kształtując określone jej formy, które mają zarówno funkcje, jak i znaczenia. Ta wytworzona przestrzeń, stając się materialnym kadrem życia, warunkuje z kolei zachowania ludzkie poprzez ilość, jakość i dostępność miejsc, w których mogą oni zaspokajać swoje potrzeby. Przestrzeń jednakże (...) ma nie tylko wymiar materialny, lecz także symboliczny, naznaczona jest bowiem przez emocje, uczucia i wartości” (2010, strony 23–24).

Materialno-symboliczny charakter przestrzeni wytworzonej przez człowieka znajduje swój wyraz w terminie „przestrzeń społeczna” rozumianym w socjologii jako

„przestrzeń istniejącą fizycznie, lecz będącą także tworem antropogenicznym, kulturowym, nabierającym konkretnego kształtu i znaczenia dzięki ludzkiej obecności, użytkowanym i przekształcanym przez jednostki, grupy i zbiorowości w długim okresie” (Majer, 2010, strona 43).

Sposób organizacji przestrzeni, podział na centrum i peryferie, usytuowanie kategorii społecznych i różnych form działalności ludzkiej w przestrzeni, a także granice i praktyki przestrzenne odzwierciedlają cenione wartości społeczne, ale także społeczne dystanse.

Kto doświadcza wykluczenia przestrzennego? Jak wspomniano wcześniej, do kategorii osób ze szczególnymi potrzebami zaliczamy zarówno osoby z niepełnosprawnościami, osoby starsze, jak i rodziców małych dzieci. Warto jednak podkreślić, że marginalizacja i wykluczenie przestrzenne dość powszechnie dotyczą także innych, często szerokich kategorii społecznych – osób ubogich, kobiet, młodzieży, mniejszości społecznych i tym podobnych. Krzyżowanie się wymienionych cech może skutkować różnicami doświadczenia wykluczenia przestrzennego oraz w konsekwencji potrzebą uwzględnienia innych rozwiązań lub racjonalnych usprawnień zapewniających inkluzywność przestrzeni.

Wykluczenie przestrzenne (architektoniczne) może być postrzegane jako konsekwencja modernistycznej wizji projektowania, dla której punktem odniesienia był antropocentryczny wzór odpowiadający skali i proporcjom „typowego” mężczyzny. Jak podkreśla Natalia Olszewska:

„W wiele projektów wbudowano stereotypy dotyczące zarówno fizycznych, jak i poznawczych zdolności człowieka, ale także nierówności i hierarchie społeczne. Budynek, miasta, produkty czy systemy stanowiące podstawę naszego życia są wypadkową decyzji projektantek i projektantów, a nierówności i wykluczenie są często niezamierzonymi konsekwencjami wyborów projektowych” (Olszewska, 2022, strona 70).

Podstawowa forma marginalizacji i wykluczenia przestrzennego osób ze szczególnymi potrzebami jest wyznaczana ograniczeniem lub niemożnością korzystania z przestrzeni, [przypis 5](#) w tym obiektów i usług w niej zlokalizowanych, ze względu na istniejące **bariery architektoniczne i/lub transportowe**.

Bariery te mogą mieć charakter stały (na przykład brak podjazdu, niedostosowanie taboru transportu publicznego) lub czasowy (przeszkody pozostawione przez innych użytkowników przestrzeni, zmiany dostępności taboru, zapewnienie dostępności w ograniczonym wymiarze czasowym i tym podobne), przy czym te drugie, ograniczając lub odbierając jednostkom możliwość kontrolowania sytuacji, mogą mieć szczególnie ważne konsekwencje dla uczestnictwa społecznego.

Bariery fizyczne (architektoniczne) mogą dotyczyć zarówno przeszkód materialnych, takich jak wysoki krawężnik, zbyt wąski ciąg komunikacyjny, jak też braku miejsca do odpoczynku lub innych rozwiązań i elementów architektury dostosowanych do szczególnych potrzeb użytkowników. Bariery architektoniczne i transportowe często są ze sobą powiązane – możliwość swobodnego i równego korzystania z transportu publicznego jest warunkowana dostępnością architektoniczną dworców i przystanków, a dostęp do obiektów architektonicznych dostosowanych do potrzeb osób ze szczególnymi potrzebami jest utrudniony lub niemożliwy, jeśli nie zapewniono dostępności transportowej. [przypis 6](#)

Odrębną grupę barier architektonicznych i transportowych stanowią **zjawiska dostosowania pozornego** (rozwiązania, które nie spełniają warunków zapewnienia dostępności, na przykład zbyt stromy podjazd,

konieczność pokonania dużej odległości, co z wielokrotnia włożony wysiłek) i/lub **dyskryminującego** (możliwe do uniknięcia ograniczenie równoprawnego, w tym przede wszystkim samodzielnego, korzystania z architektury i przestrzeni). Stosowane rozwiązania mogą być przejawem ukrytej dyskryminacji poprzez odwołanie się do stereotypów związanych z osobami ze szczególnymi potrzebami, na przykład postrzeganiem osób z niepełnosprawnościami jako biernych zawodowo.

Oprócz wymienionych barier materialnych osoby ze szczególnymi potrzebami napotykają w przestrzeni inne utrudnienia. Mimo ich niematerialnego charakteru odnoszą się one bezpośrednio lub pośrednio do dostępności przestrzennej. Są to bariery:

- percepcyjne (sensoryczne) związane ze szczególnymi potrzebami dotyczącymi odbierania i przetwarzania bodźców zmysłowych, w tym sygnałów wizualnych i dźwiękowych, zapachowych i dotykowych, skali przestrzeni (na przykład niedostateczne lub nadmierne oświetlenie, echo lub wibracje, nadmiar bodźców) (Erbel, 2022);
- informacyjno-komunikacyjne, rozumiane jako brak oznaczeń, wskazówek ułatwiających orientację, stosowanie komunikatów bądź nośników informacji niedostosowanych do różnych grup użytkowników, które utrudniają lub uniemożliwiają równe korzystanie z przestrzeni.

Przyjmując zarysowany wcześniej materialno-symboliczny charakter przestrzeni społecznej, można wskazać także na inne formy marginalizacji i wykluczenia przestrzennego. Osoby ze szczególnymi potrzebami mogą doświadczać **wykluczenia symbolicznego**, rozumianego dwojako – jako nieobecność (lub obecność marginalna, peryferyjna) pewnych kategorii

społecznych w przestrzeni publicznej, w jej symbolice – w znakach, nazwach ulic, miejscach pamięci i tym podobne (zobacz: Erbel, 2010) lub naznaczenie przestrzeni symbolami wykluczającymi pewne kategorie społeczne (zobacz: Bierwiazzonek, Lewicka, Nawrocki, 2012). Ważną formą wykluczenia przestrzennego jest także **brak lub ograniczenie udziału osób ze szczególnymi potrzebami w procesie planowania/kształtowania przestrzeni publicznej**, co może skutkować między innymi ograniczeniem problemu dostępności i projektowania uniwersalnego do arbitralnie wybranych usług i funkcji przestrzeni. Nieuczestniczenie w procesie kształtowania przestrzeni pogłębia nie tylko wykluczenie architektoniczne i transportowe, ale też wykluczenie symboliczne.

Elementami warunkującymi doświadczenie wykluczenia przestrzennego są między innymi **bariery finansowe i psychospołeczne**. Uczestnictwo społeczne osób ze szczególnymi potrzebami, w tym przypadku rozumiane jako dostęp przestrzenny, może wiązać się z ponoszeniem dodatkowych kosztów, często wyższych niż w przypadku pozostałych użytkowników przestrzeni (na przykład wynikających z konieczności korzystania z transportu prywatnego), oraz z barierami o charakterze psychospołecznym, związanymi ze stereotypami i dyskryminacją społeczną, której doświadczają w przestrzeni.

Wymienione bariery mogą występować oddzielnie, ale najczęściej łączą się ze względu na dynamiczny charakter praktyk przestrzennych oraz krzyżowanie się cech społecznych powiązanych z nierównościami (płci, wieku, statusu socjoekonomicznego, niepełnosprawności i tym podobnych). Przykładowo kobiety z niepełnosprawnością mogą doświadczać problemów i barier związanych z dostępnością przestrzeni, które są odmienne zarówno

od doświadczeń innych kobiet, jak i mężczyzn z niepełnosprawnością. Równocześnie bariery te mogą mieć różne znaczenie dla uczestnictwa społecznego w zależności od posiadanych zasobów finansowych, wykształcenia czy też rodzaju niepełnosprawności i związanych z nią stereotypów. Badania dotyczące dostępności gabinetów ginekologicznych, realizowane z inicjatywy Fundacji Kulawa Warszawa (2019), pokazały, że bariery napotymane przez kobiety z niepełnosprawnością nie dotyczą wyłącznie dostosowania architektonicznego, ale też między innymi problemów organizacyjnych i komunikacyjnych (umówienie się na wizytę, organizacja rejestracji) czy świadomościowych (stosunek do seksualności osób z niepełnosprawnościami). W dużej mierze mają one także charakter klasowy. Mogą być złagodzone poprzez zakup prywatnych usług medycznych, opłacenie transportu prywatnego, uzyskanie wsparcia osoby asystującej, na przykład tłumacza języka migowego (Bierzanowska i inni, 2019).

4. Zakończenie

Projektowanie i użytkowanie przestrzeni jest zawsze procesem społecznym. Nie jest to proces pozbawiony konfliktów, także wówczas, gdy zaproponowane rozwiązania mają służyć większej dostępności. Możliwe są konflikty między różnymi potrzebami użytkowników, funkcjami przestrzeni, jej dostępnością a wartościami estetycznymi lub historycznymi, zapewnieniem dostępności a swobodą użytkowania i kształtowania przestrzeni przez różne kategorie użytkowników. Jak zauważa Natalia Olszewska,

„Myślenie w kategoriach inkluzji, czy lepiej – włączenia, nie przychodzi nam w sposób naturalny, a projektowanie włączające jest umiejętnością, która wymaga intencjonalności, czasu i doświadczenia” (Olszewska, 2022, strona 70).

Projektowanie uniwersalne wymaga nie tylko precyzyjnych przepisów w zakresie rozwiązań architektonicznych, ale także uwzględnienia zróżnicowania użytkowników przestrzeni, jej wielozmysłowego charakteru i różnic w sensorycznym odbieraniu i odczytywaniu jej znaczeń. W tym kontekście warto podkreślić znaczenie zasady partycypacyjnego charakteru procesu projektowania uniwersalnego. Jest to szansa na poznanie sposobu percepcji i waloryzacji przestrzeni z perspektywy osób ze szczególnymi potrzebami. Partycypacyjne planowanie rozwiązań z zakresu projektowania uniwersalnego może pomóc także w lepszym poznaniu praktyk przestrzennych, na przykład preferowanych sposobów korzystania z przestrzeni wspólnej i komunikacji publicznej. Zmiana podejścia do osób ze szczególnymi potrzebami powinna zmierzać w kierunku zapewnienia pełnego uczestnictwa, rozumianego nie tylko jako prawo do obecności, czyli wąsko rozumiana dostępność przestrzenna, ale też jako prawo do udziału w kształtowaniu i doświadczaniu przestrzeni w sposób szanujący podmiotowość jednostek.

BIBLIOGRAFIA

- Bierwiaczonek Krzysztof, Lewicka Barbara, Nawrocki Tomasz (2012). *Rynki, malle i cmentarze. Przestrzeń publiczna miast śląskich w ujęciu socjologicznym*. Kraków: Wydawnictwo Nomos.
- Bierzanowska Katarzyna, Dubanik Justyna, Kocejko Magdalena, Sopalska-Rybak Izabela, Trojanowska Milena, Wołowicz Agnieszka (2019).

Przychodzi baba do lekarza – dostępność usług ginekologicznych dla kobiet z niepełnosprawnościami. Raport z badania. Warszawa: Fundacja Kulawa Warszawa. <https://www.kulawawarszawa.pl/przychodzi-baba-do-lekarza> (dostęp: 24.10.2022).

Connell Bettye, Jones Mike, Mace Ronald, Mueller Jim, Mullick Abir, Ostroff Elaine, Sanford Jon, Steinfeld Ed, Story Molly, Vanderheiden Gregg (1997). *The Principles of Universal Design, Version 2.0.* Raleigh: North Carolina State University.

Couillard Ellyn, Higbee Jeanne (2018). Expanding the Scope of Universal Design: Implications for Gender Identity and Sexual Orientation. W czasopiśmie: *Education Sciences*, numer 8, zeszyt 3. DOI: [10.3390/educsci8030147](https://doi.org/10.3390/educsci8030147).

Erbel Joanna (2010). Gender w mieście. Jak perspektywa urbanistyczna zmienia myślenie o płci? W wydawnictwie zwartym, redakcja: Ewa Furgał, *Krakowski Szlak Kobiet. Przewodniczka po Krakowie emancypantek*, tom 2 (strony 61–82). Kraków: Fundacja Przestrzeń Kobiet. https://issuu.com/przestrzenkobiet/docs/przewodniczka_tom_ii (dostęp: 24.10.2022).

Erbel Joanna (2022). Neuroróżnorodność w przestrzeni i politykach miejskich. W wydawnictwie zwartym, redakcja: Dominika Sadowska, *Miasta praw człowieka. Inspiracje, dobre praktyki, narzędzia* (strony 88–94). Gdańsk–Gdynia: Stowarzyszenie Arteria.

Giannoumis George, Stein Michael (2019). Conceptualizing Universal Design for the Information Society through a Universal Human Rights Lens. W czasopiśmie: *International Human Rights Law Review*, numer 8, zeszyt 1, strony 38–66. DOI: [10.1163/22131035-00801006](https://doi.org/10.1163/22131035-00801006).

Giddens Anthony, Sutton Philip (2014). *Socjologia. Kluczowe pojęcia.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Jałowiecki Bohdan (2010). *Społeczne wytwarzanie przestrzeni.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Kaletsch Konrad (2009). The Eighth Principle of Universal Design. W czasopiśmie: *Design For All*, numer 4, zeszyt 3, strony 66–72. http://www.designforall.in/newsletter_March2009.pdf (dostęp: 31.10.2022).

Majer Andrzej (2010). *Socjologia i przestrzeń miejska.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Olszewska Natalia (2022). Projektowanie inkluzywne. W wydawnictwie zwartym, redakcja: Dominika Sadowska, *Miasta praw człowieka. Inspiracje, dobre praktyki, narzędzia* (strony 70–76). Gdańsk–Gdynia: Stowarzyszenie Arteria.
- Orchowska Justyna (2022). „W ogóle autobusu nie widać”. Życie na obszarach wykluczenia transportowego. W czasopiśmie: *Studia Regionalne i Lokalne*, numer 2, zeszyt 88, strony 108–121. [DOI: 10.7366/1509499528807](https://doi.org/10.7366/1509499528807).
- Skjerve Rannveig, Giannoumis George, Naseem Sumaira (2016). An Intersectional Perspective on Web Accessibility. W wydawnictwie zwartym, redakcja: Pat Langdon, Jonathan Lazar, Ann Heylighen, Hua Dong, *Designing Around People* (strony 13–22). Cham: Springer. [DOI: 10.1007/978-3-319-29498-8_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-29498-8_2).

AKTY PRAWNE I DOKUMENTY URZĘDOWE

- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 roku (Dziennik Ustaw 2012 pozycja 1169).
- Program rządowy Dostępność Plus 2018–2025 (2018). Warszawa: Ministerstwo Inwestycji i Rozwoju.
- Ustawa z dnia 19 lipca 2019 roku o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (Dziennik Ustaw 2019 pozycja 1696).

PRZYPISY

- przypis 1** Ze względu na ograniczony charakter niniejszego opracowania oraz praktykę projektowania uniwersalnego, tekst koncentruje się przede wszystkim na wykluczeniu i dostępności w kontekście przestrzeni publicznej. [powrót do tekstu głównego](#)
- przypis 2** W polskim porządku prawnym, określonym w Ustawie z dnia 19 lipca 2019 roku o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami kategorie te definiowane są jako „osoby ze szczególnymi potrzebami”. [powrót do tekstu głównego](#)
- przypis 3** W rozumieniu zaproponowanym w programie Dostępność Plus przez dostępność rozumie się „właściwość środowiska (przestrzeni fizycznej, rzeczywistości cyfrowej, systemów informacyjno-komunikacyjnych,

produktów, usług), która pozwala osobom z trudnościami funkcjonalnymi (fizycznymi, poznawczymi) na korzystanie z niego na zasadzie równości z innymi” (Program rządowy Dostępność Plus 2018–2025, 2018, strona 9). [powrót do tekstu głównego](#)

przypis 4 Zapisy akcentujące krzyżowanie się różnych form zróżnicowania i nierówności pojawiły się wcześniej w Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych przyjętej w 2006 roku przez ONZ (Dziennik Ustaw 2012 pozycja 1169). [powrót do tekstu głównego](#)

przypis 5 Analizy z zakresu projektowania uniwersalnego koncentrują swoją uwagę na dostępności przestrzeni publicznej. Warto jednak zauważyć, że nawet dobrze zaprojektowana przestrzeń publiczna nie rozwiąże problemu uczestnictwa bez wprowadzenia adekwatnych rozwiązań dotyczących przestrzeni mieszkaniowej. W tym kontekście ważną koncepcją obejmującą problem projektowania środowiska, w tym przestrzeni mieszkaniowej dla osób starszych, jest idea *Aging-In-Place*. [powrót do tekstu głównego](#)

przypis 6 Wykluczenie transportowe w szczególności dotyczy mieszkańców wsi i małych miejscowości. Badania wskazują na pogłębienie tego procesu w efekcie pandemii COVID-19 (zobacz: Orchowska, 2022). [powrót do tekstu głównego](#)

Tomasz Bajkowski

Uniwersytet w Białymstoku

ORCID: 0000-0003-4931-8637

IMPLEMENTACJA IDEI PROJEKTOWANIA UNIWERSALNEGO NA UNIWERSYTECIE W BIAŁYMSTOKU – TRIADA: STUDENT, NAUCZYCIEL AKADEMICKI, OTOCZENIE SPOŁECZNE

1. Wprowadzenie

W katalogu podstawowych praw człowieka zapisanych we współczesnych ustawach zasadniczych i konwencjach międzynarodowych prawo do nauki stanowi jedną z głównych osi. W zakresie dostępu do edukacji osób z niepełnosprawnością lub osób o specjalnych potrzebach na gruncie obowiązującego prawa w Polsce nie ma zasadniczo barier formalno-prawnych, natomiast dostępne dane statystyczne ukazują niepokojąco niski wskaźnik takich osób podejmujących kształcenie w uczelniach wyższych.

Z danych spisu powszechnego z 2011 roku odsetek niepełnosprawnych osób z wyższym wykształceniem wynosił 7,6 procent, przy 17,5 procent

w przypadku osób bez orzeczeń. Na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego możemy zauważyć w ostatnich latach wzrost dysproporcji pomiędzy tymi grupami – odpowiednio 9 procent w przypadku osób z niepełnosprawnością i 26 procent w przypadku osób w pełni sprawnych. Odzwierciedlają te tendencje dane dotyczące liczby studentów obu analizowanych grup. I tak w roku akademickim 2010/2011 studentów z niepełnosprawnością było ponad 30 tysięcy (ponad 7 tysięcy absolwentów). W roku akademickim 2019/2020 studentów z orzeczeniem o niepełnosprawności było już nieco ponad 21 tysięcy (ponad 5,7 tysiąca absolwentów). Aktualnie studenci legitymujący się orzeczeniem o niepełnosprawności stanowią w Polsce 1,9 procent ogółu studentów (dane Głównego Urzędu Statystycznego). Przedstawione statystyki, w sposób oczywisty, nie odzwierciedlają rzeczywistej liczby studentów z niepełnosprawnością, a tym bardziej studentów o specjalnych potrzebach. Raporty Głównego Urzędu Statystycznego obejmują jedynie studentów, którzy zgłosili uczelni posiadanie orzeczenia o niepełnosprawności, a jak wiadomo nie wszyscy takiego zgłoszenia dokonują. Poza tym jest wielu studentów, którzy mają specjalne potrzeby ze względu na czasowe lub trwałe uszczerbki na zdrowiu fizycznym lub psychicznym, ale nie ubiegają się o orzeczenie. Dodatkowym utrudnieniem dokładnej ewidencji są przepisy Ustawy o ochronie danych osobowych lub ukrywanie niepełnosprawności przez samych studentów (Gorczycka, Kanasz, 2014, strona 18). Pomimo świadomości potencjalnie zaniżonych statystyk, odnoszących się do osób z niepełnosprawnością wśród studentów, można przyjąć, że nadal jest zbyt mały udział tej grupy w edukacji na poziomie wyższym. Wskazuje to na konieczność wprowadzania rozwiązań wspierających partycypację osób o specjalnych potrzebach w edukacji akademickiej (Mikrut, 2013, strona 53).

Odpowiedzią na problemy osób ze specjalnymi potrzebami funkcjonujących w przestrzeni uniwersyteckiej jest wdrażanie idei projektowania uniwersalnego (*Universal Design*), a bardziej szczegółowo uniwersalnego projektowania w edukacji (*Universal Design for Learning*).

2. Idea projektowania uniwersalnego

Projektowanie uniwersalne jest strategicznym podejściem do planowania i projektowania otoczenia społecznego w taki sposób, aby zapewnić równy dostęp wszystkim jego uczestnikom. Należy zaznaczyć, że nie chodzi w tym jedynie o likwidowanie barier architektonicznych, ale również o dostępność cyfrową, komunikacyjną oraz społeczną. Koncepcja projektowania uniwersalnego uwzględnia wszystkie podmioty życia społecznego, nie tylko osoby z niepełnosprawnością, lecz wszystkich, których funkcjonowanie jest w pewnym aspekcie ograniczone, tj. seniorów, kobiety w ciąży czy też osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Projektowanie uniwersalne to filozofia „projektowania produktów oraz otoczenia tak, aby były one dostępne dla wszystkich ludzi, w największym możliwym stopniu, bez potrzeby adaptacji bądź wyspecjalizowanego projektowania” (Benek, Labus, Kampka, 2016, strona 13). Koncepcja ta została stworzona przez amerykańskiego architekta Ronalda Lawrence’a Mace’a i początkowo odnosiła się do projektowania architektonicznego. Mierząc się z własnymi ograniczeniami w przestrzeni uniwersyteckiej, stworzył on pierwsze Centrum Projektowania Uniwersalnego. Mace przekonywał, że projektowanie uniwersalne powinno obejmować tworzenie nie tylko środowiska fizycznego, ale też

kulturowego, umożliwiającego bezpieczne i komfortowe podejmowanie codziennych aktywności, bez zbędnych ograniczeń i przeszkód, przez ludzi o różnorodnej kondycji i sprawności (Gawron, 2015, strony 125–144).

Projektowanie uniwersalne to stosunkowo nowe pojęcie, które katalogiem rozwiązań wykracza poza warunki techniczne z ich wytycznymi projektowania przestrzeni publicznej dla osób z niepełnosprawnościami oraz obecne rozumienie dostępności budynków dla osób niepełnosprawnych. Zasady projektowania uniwersalnego mogą być także zastosowane w innych dziedzinach projektowania, takich jak wzornictwo przemysłowe czy projektowanie interfejsów komputerowych lub serwisów komputerowych, a przede wszystkim w szeroko rozumianej edukacji. Należy dodać, że nie można oczekiwać, że produkt spełni oczekiwania i potrzeby wszystkich użytkowników, można jedynie dążyć do rozszerzenia jego grupy odbiorców. Projektowanie uniwersalne powinno być traktowane raczej jako kierunek i sposób myślenia niż ścisła metoda. Generalnie chodzi o to, żeby projektować tak, by z założenia, bez podkreślania, że chodzi o osoby niepełnosprawne, tworzyć przestrzenie (usługi, programy i tak dalej) dostępne dla wszystkich.

Bariery i trudności, które napotykają osoby z niepełnosprawnościami, są podstawowym wyzwaniem projektowania uniwersalnego. Należą do nich bariery: architektoniczne (brak możliwości samodzielnego lub swobodnego poruszania się po obiekcie ze względu na brak podjazdów, wind), społeczne (dyskryminacja ze względu na niepełnosprawność, nieodpowiednie traktowanie ze strony innych osób), czynne (brak możliwości porozumiewania się, zdobywania i przekazywania informacji), bierne (nieczytelne napisy, brak brajlowskich oznaczeń), względne (osoby

napotykają na bariery i problemy, ale mogą je niwelować na przykład za pomocą specjalistycznych urządzeń) oraz bezwzględne (bariery, których nie można samodzielnie pokonać).

Warto wspomnieć o podstawowych zasadach (między innymi: Connell i inni, 1997; Konieczna-Woźniak, 2020), które przyświecają projektowaniu uniwersalnemu:

- sprawiedliwe wykorzystanie – projekt jest użyteczny i atrakcyjny dla ludzi o różnych umiejętnościach (możliwościach);
- elastyczność wykorzystania – projekt uwzględnia szeroki zakres indywidualnych preferencji i umiejętności odbiorców;
- prosta i intuicyjna obsługa – zastosowany projekt jest łatwy do zrozumienia, niezależnie od doświadczenia, wiedzy, umiejętności językowych czy obecnego poziomu koncentracji użytkownika;
- zauważalna informacja – projekt w sposób efektywny łączy ze sobą niezbędne informacje dla użytkownika, niezależnie od warunków otoczenia;
- tolerancja błędu – projekt minimalizuje zagrożenia i negatywne skutki przypadkowego lub zamierzonego działania;
- niewielki wysiłek fizyczny – projektowanie w taki sposób, aby produkt był efektywny, wygodny i wymagał minimalnego wysiłku użytkownika;
- wymiary i przestrzeń dostępne i użyteczne – odpowiednia wielkość i przestrzeń przewidziana do podejścia, działania i wykorzystania produktu, niezależnie od wielkości, postawy lub mobilności użytkownika;
- percepcja równości – równoprawny dostęp do środowiska, korzystania ze środków transportu i usług powszechnych lub powszechnie zapewnionych jest zapewniony w taki sposób, aby korzystający nie czuł się w jakikolwiek sposób dyskryminowany czy stygmatyzowany.

Stosowanie się do wyżej wymienionych zasad nie tylko włącza osoby o specjalnych potrzebach do partnerskiego funkcjonowania w sieci relacji społecznych, ale ułatwia też życie wszystkim innym podmiotom życia społecznego, stając się przy tym platformą uniwersalizmu przy jednoczesnym szanowaniu własnej indywidualności.

Warto przyjrzeć się temu, jak rozwiązania z zakresu projektowania uniwersalnego zostały zaimplementowane do otaczającej nas rzeczywistości społecznej. Rozwiązania takie jak: audiobooki, e-booki, audiodeskrypcje w muzeach i zabytkach, rampy, podjazdy i inne ułatwienia komunikacyjne, oznaczenia pionowe i poziome zwiększające pole informacji dla klientów miejsc użyteczności publicznej, autobusy i pociągi niskopodwoziowe czy też tryb napisów w telewizji zostały pierwotnie wynalezione z myślą o osobach niepełnosprawnych. Każde z tych udogodnień weszło do powszechnego użycia i usprawnia życie całej populacji. To bezwzględny walor i profit zmiany sposobu myślenia w kierunku pewnej „architektury” mentalnej w myśl założeń projektowania uniwersalnego.

3. Projektowanie uniwersalne w edukacji

Uniwersalne projektowanie w edukacji to podejście do organizacji edukacji włączającej skonstruowane w oparciu o wartości inkluzyjne, to jest: uznanie różnorodności wszystkich uczniów/studentów, pielęgnowanie równych praw wobec wszystkich, tworzenie warunków do pełnego uczestnictwa oraz tworzenie relacji wspólnotowych. Takie podejście nie jest zorientowane na określonych uczniów/studentów,

ale na wszystkie podmioty procesu edukacyjnego i uznaje ich różnice poznawcze, intelektualne, różnorodność zainteresowań i stylów uczenia się (Hymel, Katz, 2019; Lee, 2019). Uwzględniając różnorodność procesów poznawczych u ludzi, można powiedzieć, że „uniwersalne projektowanie uczenia się to ramy służące poprawie i optymalizacji nauczania i uczenia się dla wszystkich ludzi w oparciu o naukowe spostrzeżenia na temat tego, jak ludzie się uczą” (Meyer, Rose, Gordon, 2014, strona 3). Takie podejście do edukacji postuluje uwzględnienie takich zmiennych, jak procesy neurologiczne, programy nauczania, metody i środki dydaktyczne. Efektem uniwersalnego projektowania procesów uczenia się jest wdrożenie edukacji włączającej dla szerokiej społeczności edukacyjnej.

Przeniesienia idei projektowania uniwersalnego na grunt edukacji podjęła się organizacja Center for Applied Special Technology (CAST), której specjaliści opracowali trzy podstawowe zasady uniwersalnego projektowania w edukacji (za: Chomicz, Prokopiak, 2021, strony 28–38):

- zapewnienie wielu sposobów prezentacji wiedzy (nacisk na to, czego uczy my/uczy my się);
- zapewnienie wielu sposobów działania i ekspresji (nacisk na to, jak uczy my/uczy my się);
- zapewnienie wielu sposobów zaangażowania (nacisk na to, dlaczego uczy my/uczy my się).

Przedstawione powyżej zasady uniwersalnego projektowania w edukacji pozwalają wykształcić w uczniu/studentcie większą kontrolę nad własnym procesem uczenia się, a co za tym idzie większą kontrolę nad swoim życiem i dokonywanymi wyborami (Salmen, 2011, strona 15).

Komisja do spraw Wyrównywania Szans Edukacyjnych funkcjonująca przy Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (skrót: KRASP) zajęła się problemem dostępności szkół wyższych. Wyniki ich prac znalazły swoje odzwierciedlenie w rekomendacjach (zasadach) wsparcia edukacyjnego studentów z niepełnosprawnościami, które można odczytać w załączniku do Uchwały Prezydium Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich z dnia 2 czerwca 2016 roku. Jako pierwszą wymieniono zasadę indywidualizacji, przez którą rozumie się wszelkie adaptacje procesu kształcenia osoby z niepełnosprawnością dostosowane do jej indywidualnych potrzeb edukacyjnych, wynikających ze specyfiki stanu jej zdrowia oraz specyfiki zajęć, w tym także warunków, w jakich się one odbywają. Druga – zasada podmiotowości – jest rozumiana jako uznanie prawa osoby z niepełnosprawnością do zachowania własnej autonomii, wyrażającej się poprzez pełną odpowiedzialność za swoje decyzje i rozwój osobisty. Trzecia, potrzeba rozwijania potencjału osoby niepełnosprawnej w związku z realizowanym przez nią procesem kształcenia, powinna być osiągnięta poprzez poszukiwanie takich adaptacji, które pozwalałyby studentowi z niepełnosprawnością na realizację zajęć przewidzianych w programie studiów, a tym samym zdobywanie wiedzy i rozwijanie praktycznych umiejętności. Kolejna zasada, racjonalności dostosowania, gwarantuje skuteczne wyrównywanie szans studenta z niepełnosprawnością z zachowaniem standardu akademickiego, jednocześnie uwzględniając ekonomiczny aspekt proponowanych adaptacji, aby poniesiony koszt lub wysiłek związany z ich wprowadzaniem nie był zbyt duży. Wskazano również na potrzebę utrzymywania standardu akademickiego, co oznacza, że przygotowane adaptacje powinny gwarantować zachowanie kluczowych elementów procesu realizacji programu studiów obowiązujących wszystkich studentów. Adaptacje powinny być również

najbliższe standardowemu przebiegowi zajęć, co oznacza poszukiwanie takich rozwiązań, które nie mają charakteru przywileju dla osoby niepełnosprawnej, ale w sposób racjonalny wyrównywałyby jej szanse w zakresie możliwości realizacji procesu kształcenia uznanego za optymalny na danych zajęciach. Na końcu wskazuje się zasadę równych praw i obowiązków, przejawiającą się w zapewnieniu praw i równym traktowaniu wszystkich studentów, bez względu na poziom ich sprawności, jak i egzekwowaniu wypełniania obowiązków studenckich (załącznik do Uchwały 52/VI Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, 2016).

4. Dobre praktyki realizowane na Uniwersytecie w Białymstoku

Uniwersytet w Białymstoku od wielu lat stara się wdrażać ideę projektowania uniwersalnego i dbać o równy dostęp do edukacji wyższej wszystkich potencjalnych oraz aktualnie studiujących osób. Dużą część inicjatyw, zarówno na poziomie wypracowywania procedur, jak i codziennej obsługi osób o specjalnych potrzebach, realizuje powołany przez Jego Magnificencję Rektora Uniwersytetu w Białymstoku Pełnomocnik do spraw osób niepełnosprawnych wraz z pracownikami działu do spraw studenckich i do spraw dydaktycznych. Zarówno pełnomocnik, jak i władze poszczególnych jednostek organizacyjnych uczelni wprowadzają rozwiązania, które ułatwiają obsługę wszystkich studentów w sposób uwzględniający ich indywidualne predyspozycje i możliwości, ale jednocześnie tak, by nie stygmatyzować osób o specjalnych potrzebach. Takie rozwiązania w sposób oczywisty uwzględniają nie tylko studentów, ale również kadre, która z powodu różnego typu ograniczeń (między innymi związanych z niepełnosprawnością) także wymaga procedur

ułatwiających funkcjonowanie, zrealizowanych tak, by miały charakter uniwersalny. Zmianom w zakresie postaw studentów, nauczycieli akademickich oraz administracji służą realizowane przez Pełnomocnika projekty, na przykład „Nowoczesny Uniwersytet dostępny dla wszystkich”, który odpowiada na zapotrzebowanie poszerzenia wiedzy z zakresu projektowania uniwersalnego.

Przykładem takiego strategicznego podejścia do projektowania uniwersalnego przestrzeni edukacyjnej są rozwiązania wdrażane na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku, które poprzedził zrealizowany przez eksperta z zakresu projektowania uniwersalnego kompleksowy audyt dostępności (architektoniczny, cyfrowy, komunikacyjny i społeczny). Dał on podstawy do wyznaczenia kierunku działań modyfikujących plany rozwojowe Wydziału. Zgodnie z rekomendacjami umieszczonymi w raporcie audytowym na bieżąco dokonywane są modyfikacje architektoniczne, takie jak: instalacja dodatkowej windy, modyfikacja miejsc postojowych na parkingach, instalacja poręczy przy schodach, oznaczenia pomieszczeń pismem brajlowskim, zakup sprzętów oraz oprogramowania spełniającego wymagania dostępności dla wszystkich użytkowników. Projektowanie uniwersalne to często podejmowany temat projektów naukowych, badawczych, rozwojowych i wdrożeniowych, których autorami są pracownicy Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku. To tutaj powstała pierwsza w Polsce Katedra Edukacji Międzykulturowej, a wraz z jej powstaniem Wydział – jako pierwszy ośrodek akademicki w Polsce – wprowadził przedmioty dotyczące edukacji międzykulturowej i komunikacji międzykulturowej do programu nauczania studentów wszystkich kierunków pedagogicznych. Idea kształtowania postaw tolerancji i szacunku

dla odmienności wpisuje się w doskonały sposób w nurt projektowania uniwersalnego w edukacji. Realizacja przedmiotów z zakresu projektowania uniwersalnego i szeroko rozumianej dostępności występuje praktycznie na wszystkich kierunkach realizowanych na Wydziale, nie tylko na kierunku pedagogika specjalna, która w sposób oczywisty jest na tę problematykę szczególnie wyczulona. Zauważalny jest również trend zainteresowań badawczych naszych macierzystych naukowców, ale też studentów, w zakresie badań i stawiania diagnoz dotyczących postaw różnych grup społecznych wobec osób o specjalnych potrzebach. Na Wydziale Nauk o Edukacji powstają też grupy osób aplikujących i realizujących projekty takie jak „Akademia Trzeciego Wieku”, której zadaniem jest uaktywnienie grupy seniorów do edukacji ustawicznej i umożliwienie jej korzystania ze spotkań z ekspertami z różnych dziedzin oraz recepcji dóbr kultury.

To tylko kilka przykładów implementacji idei projektowania uniwersalnego realizowanych w przestrzeni Uniwersytetu w Białymstoku. Uwrażliwienie na problematykę projektowania uniwersalnego całej społeczności akademickiej potwierdza chęć przystąpienia licznej grupy studentów, nauczycieli akademickich oraz administracji do propozycji projektowych z tego zakresu, których przykłady zaprezentuję w dalszej części tego opracowania.

5. Przykładowe projekty implementacji idei projektowania uniwersalnego

Chciałbym zaprezentować trzy przykładowe projekty z zakresu projektowania uniwersalnego, które zostały zrealizowane na Uniwersytecie w Białymstoku w partnerstwie z Open Education Group,

których beneficjentami były trzy grupy odbiorców: studenci, nauczyciele akademicy oraz jednostki samorządu terytorialnego jako przedstawiciele otoczenia społecznego uczelni.

Pierwszy z projektów, „Eliminacja barier elementem misji uniwersytetu. Implementacja zasad projektowania uniwersalnego”, jest realizowany w ramach konkursu Narodowego Centrum Badań i Rozwoju (budżet: ponad milion złotych). Rozpoczął się w marcu 2020 roku, a jego ukończenie planowane jest na koniec września 2023 roku.

Celem głównym projektu jest opracowanie i wdrożenie na minimum czterech kierunkach studiów (stacjonarnych oraz niestacjonarnych) Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku programu studiów obejmującego zajęcia obowiązkowe w zakresie projektowania uniwersalnego. Prace projektowe zostały rozpoczęte od opracowania trzech modułów programów zajęć z projektowania uniwersalnego, z uwzględnieniem specyfiki kierunków studiów, na które były przygotowywane. W przypadku tego projektu zostały wytypowane kierunki studiów pierwszego stopnia pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, pedagogiki resocjalizacyjnej i pracy socjalnej oraz pedagogiki drugiego stopnia. Studenci tych kierunków w przeciągu trzech lat mieli zrealizować trzy niezależne moduły przedmiotowe (na pierwszym i trzecim roku pierwszego stopnia i na pierwszym roku drugiego stopnia), które miały przybliżyć słuchaczom wiedzę na temat założeń projektowania uniwersalnego, różnych typów niepełnosprawności oraz sposobów niwelowania trudności w równym dostępie do edukacji. Poza tym założeniem projektu było wsparcie w realizacji poszczególnych modułów poprzez zapraszanie osób z otoczenia społecznego, które byłyby w stanie

przybliżyć rzeczywistość funkcjonowania osób o specjalnych potrzebach. Przygotowane programy zajęć zostały również przetransferowane na platformę internetową w formie pakietów e-learningowych, zaopatrzonych w różne formy dydaktyczne i metodyczne, zakończonych testem sprawdzającym wiedzę studentów. W międzyczasie przygotowano procedury zmiany planów studiów na wytypowanych kierunkach studiów. Odbyły się również dwa cykle szkoleń kierowane do dziesięciu nauczycieli akademickich, aby wyposażyć ich w wiedzę i kompetencje niezbędne przy realizacji przygotowanych modułów przedmiotowych. Począwszy od października 2020 roku, rozpoczęto realizację trzech modułów przedmiotowych z zakresu projektowania uniwersalnego.

Niezależnie od działań dydaktycznych w ramach rzeczonoego projektu zamówiono audyt dostępności budynków Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku. Został on zrealizowany przez specjalistów z zakresu projektowania uniwersalnego, a jego efektem był raport, w którym wskazano braki w zakresie architektonicznym oraz rekomendacje do opracowania jednolitych standardów dostępności. Wskazane w audycie braki zostały w ramach budżetu w dużej części zrealizowane, a procedury wdrożone w standardy obsługi studentów. W ramach podnoszenia jakości kształcenia studentów zostały zrealizowane zakupy sprzętu, oprogramowania i tym podobnych, stanowiącego obecnie wyposażenie dwóch laboratoriów/pracowni projektowania uniwersalnego. Służyć to ma społeczności akademickiej w podwójnej funkcji. Po pierwsze – umożliwi zaprezentowanie studentom narzędzi ułatwiających funkcjonowanie osobom o specjalnych potrzebach. Po drugie – służy w codziennym funkcjonowaniu na uczelni samym studentom o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Tym samym

realizacja wskazanego projektu pozwala zmieniać postawy młodzieży akademickiej oraz dydaktyków wobec osób o specjalnych potrzebach w przestrzeni akademickiej i, szerzej, społecznej.

Drugi z projektów, „Dostępne Podlaskie – szkolenia i doradztwo dla jednostek samorządu terytorialnego”, został realizowany w ramach konkursu Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji (budżet: ponad 2 miliony złotych). Okres realizacji projektu trwał od początku lutego 2021 roku do końca sierpnia 2022 roku. Głównym celem projektu było podniesienie kompetencji pracowników 56 jednostek samorządu terytorialnego w zakresie stosowania rozwiązań ułatwiających zatrudnianie osób z niepełnosprawnością, a także zwiększenie kompetencji koordynatorów dostępności w zakresie zagadnień związanych z przestrzeganiem przez urząd zasad dostępności.

Działania projektu zostały zainicjowane przez proces naboru jednostek samorządu terytorialnego, które chciały przystąpić do działań rozpisanych w projekcie. Po procesie rekrutacji wyłonione specjalistyczne firmy audytowe przystąpiły do badań stanu zgłoszonych podmiotów samorządowych w kwestii ich dostępności dla osób o specjalnych potrzebach. Kompleksowe audyty dostępności obejmowały weryfikację przestrzeni architektonicznej, cyfrowej, komunikacyjnej i społecznej, ze szczególnym zwróceniem uwagi na dostępność procedur audytowanych urzędów. Efektem raportów były rekomendacje zmian procedur, które zostały wprowadzone przez podmioty samorządowe w trakcie trwania projektu. W celu kompleksowego opracowania projektów zmian procedur zostały zaproponowane działania doradcze w postaci konsultacji ze specjalistami z zakresu dostępności. Równolegle podjęto

działania szkoleniowe, skierowane z jednej strony do koordynatorów dostępności poszczególnych jednostek samorządu terytorialnego (bardziej specjalistyczne), z drugiej zaś do pozostałych urzędników, którzy zadeklarowali chęć poszerzenia wiedzy i kompetencji w temacie projektowania uniwersalnego i szeroko rozumianej dostępności. W przypadku niektórych podmiotów samorządowych, w ramach wsparcia projektowego, zostały dokonane zmiany architektoniczne, które wykazano jako konieczne w rekomendacjach audytowych. Działania zrealizowane w ramach tego projektu mają w założeniu podnieść kompetencje pracowników jednostek samorządu terytorialnego, ułatwić proces obsługi wszystkich interesantów (również tych ze specjalnymi potrzebami) oraz zwiększyć świadomość społeczną dotyczącą korzyści z funkcjonowania w myśl idei projektowania uniwersalnego przestrzeni społecznej.

Trzeci prezentowany projekt, „Zwiększenie kompetencji kadry dydaktycznej Uniwersytetu w Białymstoku z zakresu projektowania uniwersalnego”, jest realizowany w ramach konkursu Narodowego Centrum Badań i Rozwoju (budżet: ponad milion złotych). Rozpoczął się w październiku 2021 roku, a jego ukończenie planowane jest na koniec lutego 2023 roku. Celem głównym projektu jest podniesienie kompetencji dydaktycznych kadry uczelni w zakresie projektowania uniwersalnego tak, aby zapewnić wysoką jakość kształcenia studentów w tym obszarze. Nabór do projektu zgromadził 134 nauczycieli akademickich z 14 jednostek organizacyjnych (wydziałów i instytutów) Uniwersytetu w Białymstoku. Wszyscy uczestnicy projektu przeszli dwa moduły szkoleniowe: pierwszy, jednodniowy, wstępnie zaznajamiający z problematyką projektowania uniwersalnego, drugi, trzydniowy (realizowany w Krakowie), mający na celu pogłębienie wiedzy

z zakresu dostępności i ukazanie dobrych praktyk realizowanych w przestrzeni architektonicznej oraz edukacyjnej. Dodatkowo grupa 21 nauczycieli akademickich – reprezentantów poszczególnych jednostek organizacyjnych Uniwersytetu w Białymstoku – odbyła trzydniowe szkolenie wyjazdowe na zamiejscowym wydziale Uniwersytetu w Białymstoku w Wilnie. To szkolenie było skierowane do koordynatorów poszczególnych wydziałów i instytutów, którzy w dalszej części projektu mieli realizować pilotaż zajęć z zakresu projektowania uniwersalnego lub planować tego typu zajęcia we własnych jednostkach organizacyjnych w przyszłości. Szkolenie miało na celu zapoznanie odbiorców z zasadami audytowania dostępności przestrzeni społecznej, a efektem finalnym było dokonanie audytów wybranych przestrzeni urbanistycznych miasta Wilna.

Kolejnym działaniem podjętym w ramach omawianego projektu było stworzenie platformy internetowej dostępnej dla wszystkich uczestników projektu. W założeniu miało to być miejsce wymiany informacji, materiałów dydaktycznych i metodycznych z zakresu projektowania uniwersalnego. Zostały tam też umieszczone materiały szkoleniowe, które mają być podstawą budowania programów zajęć pilotażowych realizowanych w wybranych jednostkach organizacyjnych Uniwersytetu w Białymstoku.

Jednym z efektów przewidzianych w projekcie było zmodyfikowanie przez wszystkich uczestników projektu sylabusów przedmiotów realizowanych przez nich w roku akademickim 2022/2023. W tym celu każdy z uczestników miał możliwość skorzystania z doradztwa (w formie bezpośredniej lub zdalnej) udzielanego przez specjalistów z zakresu projektowania uniwersalnego w edukacji.

W ramach projektu zorganizowano także sześciodniowe wizyty studyjne dla 33 pracowników dydaktycznych Uniwersytetu w Białymstoku (reprezentantów poszczególnych wydziałów i instytutów) w Norwegii (Oslo) oraz Irlandii (Dublin). Wybór tych miejsc był związany z próbą zaobserwowania trendów zmian urbanistycznych, cyfrowych i społecznych w zakresie projektowania uniwersalnego u przedstawicieli państw, które były prekursorami takich rozwiązań, oraz zweryfikowania możliwości implementacji tych rozwiązań do naszej polskiej rzeczywistości edukacyjnej i społecznej.

Jednym z ważnych efektów projektu było wdrożenie zajęć pilotażowych z zakresu projektowania uniwersalnego w pięciu jednostkach organizacyjnych Uniwersytetu w Białymstoku (Wydziale Prawa, Wydziale Ekonomii i Finansów, Wydziale Nauk o Edukacji, Wydziale Chemii oraz Instytucie Socjologii). W tym celu dokonano naboru studentów na dodatkowy moduł zajęć dotyczących projektowania uniwersalnego, który był realizowany we wskazanych jednostkach organizacyjnych w pierwszym semestrze roku akademickiego 2022/2023.

Całość proponowanych w projekcie działań wieńczy stworzenie interdyscyplinarnej monografii wieloautorskiej z zakresu projektowania uniwersalnego. Przedstawiana właśnie Państwu publikacja ma być podręcznikiem prezentującym zarówno sposób rozumienia idei projektowania uniwersalnego w przestrzeni różnych dyscyplin naukowych, jak też dobre praktyki z zakresu dostępności, szczególnie te obserwowane w rzeczywistości edukacyjnej.

6. Podsumowanie

Przedstawione przykłady implementacji zasad projektowania uniwersalnego to dopiero początek pracy, której efektem powinno być nie tylko stworzenie warunków optymalnego uczenia się dla studentów ze specjalnymi potrzebami w przestrzeni naszego uniwersytetu, ale przede wszystkim zmiany mentalne, których egzemplifikacją będzie zmiana postaw całej społeczności akademickiej oraz jej otoczenia społecznego wobec szeroko rozumianej inności, różnorodności oraz powszechnej dostępności edukacji. Wdrażanie zasad projektowania uniwersalnego w edukacji pozwoli stworzyć włączające środowisko edukacyjne dla studentów ze specjalnymi potrzebami, tak by unikać procesu wykluczania ich z równego dostępu do realizacji programów nauczania, materiałów dydaktycznych czy też swobodnej aktywności (Green, 2009, strony 36–47). W czasach powszechnej mobilności, również akademickiej, warto zadbać o wymianę myśli i doświadczeń, która zwiększy komfort życia wszystkich, a w szczególności grup społecznie defaworyzowanych.

BIBLIOGRAFIA

- Benek Iwona, Labus Agnieszka, Kampka Małgorzata (redakcja) (2016). *Wytyczne w zakresie projektowania uniwersalnego mając na uwadze potrzeby osób niepełnosprawnych*, ekspertyza wykonana na zlecenie Ministerstwa Infrastruktury i Budownictwa. Warszawa: Fundacja Laboratorium Architektury 60+.
- Chimicz Dorota, Prokopiak Anna (2021). Koncepcja projektowania uniwersalnego w edukacji. W czasopiśmie: *Szkoła Specjalna*, numer 1, zeszyt 307, strony 28–38.

- Connell Bettye, Jones Mike, Mace Ronald, Mueller Jim, Mullick Abir, Ostroff Elaine, Sanford Jon, Steinfeld Ed, Story Molly, Vanderheiden Gregg (1997). *The principles of universal design. Version 2.0*. Raleigh, NC: The Center for Universal Design.
- Gawron Grzegorz (2015). *Universal Design – projektowanie uniwersalne jako idea w dążeniu do osiągnięcia partycypacji społecznej osób niepełnosprawnych*. W czasopiśmie: *Roczniki Nauk Społecznych*, numer 7, zeszyt 43, strony 125–144.
- Gorczycka Ewa, Kanasz Tatiana (2014). *Niepełnosprawni studenci Akademii Pedagogiki Specjalnej w opiniach własnych i środowiska akademickiego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Green Ravonne (2009). Assistive technology and academic libraries: Legal issues and problem resolution. W czasopiśmie: *Journal of Access Services*, numer 6, zeszyty 1–2, strony 36–47.
- Hymel Shelley, Katz Jennifer (2019). Designing classrooms for diversity: Fostering social inclusion. W czasopiśmie: *Educational Psychologist*, numer 54, zeszyt 4, strony 331–339.
- Konieczna-Woźniak Renata (2020). Miejsca i przestrzenie sprzyjające inkluzji i partycypacji społecznej w starości. Propozycja gospodarstw opiekuńczych. W czasopiśmie: *Edukacja Dorosłych*, numer 82, zeszyt 1, strony 31–46.
- Lee Bryan (2019). UDL: A Primer for Community College CTE Instruction. W czasopiśmie: *The CTE Journal*, numer 7, zeszyt 2, strony 44–59.
- Meyer Anne, Rose David, Gordon David (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield: CAST Professional Publishing.
- Mikrut Adam (2013). Kształcenie integracyjne na poziomie wyższym w kontekście podmiotowości studenta z niepełnosprawnością. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Beata Tylewska-Nowak, Władysław Dykcik, *Student z niepełnosprawnością w szkole wyższej* (strony 45–56). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu imienia Adama Mickiewicza.
- Salmen John (2011). Universal design for academic facilities. W czasopiśmie: *New Directions for Student Services*, numer 134, strony 13–20.
- Załącznik do Uchwały 52/VI Prezydium KRASP – Zasady wsparcia edukacyjnego studentów z niepełnosprawnościami. http://arch.krasp.org.pl/pl/archiwum_uchwaly_2012_2016/u_2012_2016 (dostęp: 3.11.2022).

Oksana Voytyuk

Uniwersytet w Białymstoku

ORCID: 0000-0001-6452-2893

KONCEPCJA SMART UNIVERSITY W KONTEKŚCIE PROJEKTOWANIA UNIWERSALNEGO NA PRZYKŁADZIE UNIWERSYTETU W BIAŁYMSTOKU

1. Wprowadzenie

Osoby ze szczególnymi potrzebami są na całym świecie. Bardzo często nie zdajemy sobie sprawy, że te osoby to nie tylko niepełnosprawni fizycznie, jak na przykład osoby głuche, niewidome, poruszające się na wózkach, ale także kobiety w ciąży, rodzice z wózkami dziecięcymi, osoby starsze, a czasem również całkowicie zdrowi ludzie, na przykład kobiety na obcasach; oni wszyscy mogą kwalifikować się do grupy osób ze szczególnymi potrzebami. Osoby ze szczególnymi potrzebami są w różnych kategoriach wiekowych. Jedną z takich grup stanowią uczniowie szkół i studenci. Zarówno jedni, jak i drudzy potrzebują i mają prawo do wysokiej jakości edukacji, aby móc rozwijać swoje umiejętności i w pełni wykorzystać swój potencjał. Z roku na rok liczba studentów ze szczególnymi potrzebami rośnie, jednak interesy takich osób do niedawna

często były pomijane lub niewystarczająco uwzględniane, co ograniczało im dostęp do edukacji, pozbawiało ich możliwości uczestniczenia w życiu społecznym, gospodarczym, politycznym (UNICEF, 2022).

Pandemia COVID-19 wywołała znaczące zmiany w różnych dziedzinach życia. Nie ominęło to i edukacji. Potrzeba realizacji zamierzonych zadań w ramach programów nauczania w okresie pandemii zmusiła uczelnie na całym świecie, w większym lub mniejszym stopniu, do sięgnięcia po nowoczesne technologie i metody nauczania. Uniwersytet w Białymstoku (skrót: UwB), który prawie na rok był zmuszony przenieść edukację w tryb online, także sięgnął po nowoczesne rozwiązania. Technologie cyfrowe, zwłaszcza informacyjno-telekomunikacyjne (skrót: ICT), stały się podstawowym elementem nauczania w trybie online. W okresie pandemii umożliwiły one dotarcie do większej części studenckiej społeczności, a szczególnie do osób ze szczególnymi potrzebami. Pandemia przyczyniła się do szybkiego wdrożenia technologii informacyjno-telekomunikacyjnych w edukacji i ta metoda okazała się skuteczna w kontekście studentów ze szczególnymi potrzebami, ale również studentów pracujących. Ponadto, aby sprostać wyzwaniom współczesnego świata i podążać za nowymi trendami, w 2021 roku Uniwersytet w Białymstoku przystąpił do realizacji projektu pod tytułem „Zwiększenie kompetencji kadry dydaktycznej Uniwersytetu w Białymstoku z zakresu projektowania uniwersalnego” (POWR.03.04.00-00-KP15/21). Realizacja projektu rozpoczęła się 1 października 2021 roku i będzie trwała do 28 lutego 2023 roku. Wartość projektu wynosi ponad 1,03 miliona złotych, z czego ponad milion złotych to dofinansowanie ze środków Unii Europejskiej.

„Głównym celem projektu jest podniesienie kompetencji dydaktycznych w zakresie projektowania uniwersalnego kadry dydaktycznej Uniwersytetu w Białymstoku poprzez udział między innymi w szkoleniach, wizytach studyjnych, seminarium metodycznym. Grupę docelową projektu stanowi 134 pracowników 9 wydziałów Uniwersytetu w Białymstoku. To nauczyciele akademicy, którzy chcą rozwinąć swoje kompetencje i wprowadzić elementy projektowania uniwersalnego do realizowanego programu kształcenia” (UwB, 2).

Realizacja projektu ma zapewnić nie tylko likwidowanie barier architektonicznych (Uniwersytet w Białymstoku rozbudowuje nowy kampus, część budynków już powstała, między innymi biblioteka i planetarium, reszta jest w trakcie budowy), nie mniej ważne znaczenie ma również dostępność cyfrowa, komunikacyjna czy społeczna uczelni. Koncepcja projektowania uniwersalnego uwzględnia bowiem wszystkich uczestników życia społecznego, wraz z ich z różnymi ograniczeniami (UwB, 2).

2. *Smart university*

Koncepcja *smart university* jest próbą odpowiedzi na nowoczesne wyzwania współczesnego świata i wymaga rekonstrukcji szkolnictwa wyższego w kierunku innowacji naukowych, dydaktycznych, organizacyjnych. Jest ona oparta na Internecie rzeczy (*Internet of Things*). Koncepcja zaczęła rozwijać się w bardzo szybkim tempie na przestrzeni ostatnich 8 lat. Pierwsze wzmianki na jej temat pojawiły się w 2014 roku (Lenart-Gansiniec, 2019).

Omawiana koncepcja jest wieloprezydentową konfiguracją zintegrowanych ze sobą obszarów, takich jak: *smart* edukacja, *smart* sala lekcyjna, *smart*

kampus, *smart* wykładowca oraz *smart* społeczność ucząca się. W ten sposób integralną częścią *smart university* są: technologie, oprogramowanie, sprzęt, systemy, narzędzia edukacyjne, programy nauczania i środowisko akademickie. Połączenie koncepcji *smart university* z koncepcją planowania uniwersalnego daje szansę na zwiększenie efektywności zarządzania uniwersytetem. Systemowe podejście do inkluzyjnego „dizajnu” w ramach koncepcji *smart* kampus (*smart campus*), spersonalizowane uczenie się w ramach *smart* edukacji (*smart education*) i wykorzystanie nowoczesnych technologii w połączeniu z potrzebami inkluzyjnych studentów w kontekście wyposażenia sal (*smart classroom*) daje możliwość rozszerzenia oferty edukacyjnej o nowoczesne metody podawania i przedstawiania informacji (*smart teacher*) oraz umożliwia monitorowanie postępów wszystkich studentów (*smart environment*) i eliminowanie lub udoskonalanie nieefektywnych metod nauczania – *smart* społeczność ucząca się (*smart learning communities*) i środowisko akademickie. Wynikiem tych działań jest kreowanie nie tylko *smart* społeczności studenckiej, ale również miejskiej (Lenart-Gansiniec, 2019).

3. Od tradycyjnego nauczania w kierunku *smart*

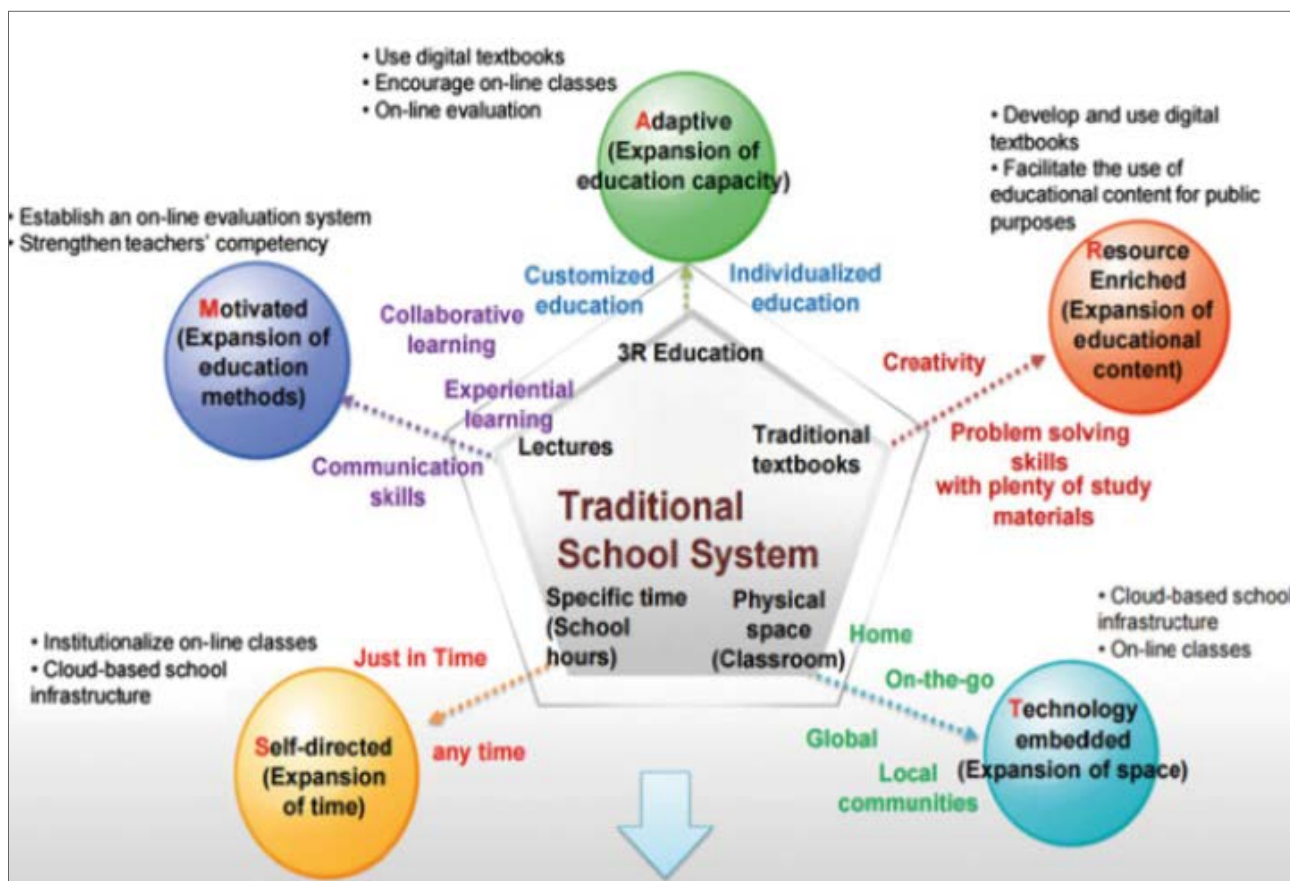
Pandemia COVID-19 nie tylko ujawniła problemy w polskim systemie edukacji, ale również pokazała nowe możliwości i nowe horyzonty rozwoju nowoczesnych form i metod nauczania. Uniwersytet w Białymstoku, jak i większość polskich uniwersytetów, przyspieszył przejście z tradycyjnego systemu szkolnictwa wyższego do *smart* edukacji. Tradycyjny system szkolnictwa ma pięć podstawowych cech, które we współczesnym zglobalizowanym świecie stają się coraz mniej

skuteczne – są to: *3R education* (podstawy wykształcenia: czytanie, pisanie i arytmetyka), tradycyjne podręczniki, przestrzeń fizyczna (sala lekcyjna), godziny zajęć w specjalnie określonym czasie, wykłady.

Stosowanie nowoczesnych technologii cyfrowych staje się fundamentalnym wymogiem, aby usługi szkolnictwa wyższego były dostępne i użyteczne, zwłaszcza dla osób ze szczególnymi potrzebami. Dzięki technologiom informacyjno-telekomunikacyjnym szansa na osiągnięcie i wypełnienie celów zrównoważonego rozwoju (zobacz: *Agenda 2030*, 2021) w zakresie infrastruktury, industrializacji i innowacji (cel 9), dobrego zdrowia i dobrego samopoczucia (cel 3), jakości i inkluzyjnej edukacji (cel 4) znacznie wzrasta (Varriale, Briganti, Volpe, 2022). Technologie cyfrowe skoncentrowane na technologiach informacyjno-telekomunikacyjnych mogą zwiększyć zaangażowanie studentów i poprawić jakość materiałów. Dlatego ważne jest, aby nauczyciele akademicki włączali technologię do swojego nauczania, przede wszystkim aby wspierać studentów ze szczególnymi potrzebami, w tym również studentów o różnym stopniu niepełnosprawności (wzrokowej, słuchowej, ruchowej, poznawczej). Istotne znaczenie w tym kontekście ma przyjęcie innowacyjnych rozwiązań wykorzystujących technologię udostępniania i praktycznego wykorzystania stron internetowych instytucji edukacyjnych. Łączenie specjalnych metod i materiałów z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych może w znaczący sposób pomóc studentom przyswoić wymagany materiał w ramach studiów. W ten sposób, w zależności od rodzaju niepełnosprawności studentów, którzy napotykają różne bariery w dostępie do szkolnictwa wyższego, niektóre z tych przeszkód można wyeliminować poprzez zapewnienie alternatywnych form uczenia się. Rysunek 1 przedstawia zmianę

paradygmatu z tradycyjnej edukacji na edukację *smart*, co po przełożeniu na język polski w skrócie oznacza skierowaną na siebie, zmotywowaną, adaptacyjną, wzbogaconą w zasoby edukację osadzoną w nowoczesnych technologiach (Chun, 2013).

Rysunek 1. Schemat zmiany paradygmatu z tradycyjnej edukacji na *smart* edukację (źródło: Uskov i inni, 2018)



4. Elementy *smart university* oraz projektowania uniwersalnego wdrażane na Uniwersytecie w Białymstoku

Według Reginy Lenart-Gansiniec, *smart* edukacja to wielodyscyplinarny system edukacji skoncentrowany na studentach (Lenart-Gansiniec, 2019). Inteligentna edukacja wymaga:

- nowej pedagogiki, która powinna zajmować się nie tylko literami i cyframi, ale także dźwiękami i obrazami wraz ze wszystkimi innymi rodzajami multimedialności;
- równego zaangażowania nauczycieli akademickich i studentów podczas pracy w salach lekcyjnych;
- aby środowisko uczenia się zostało wzbogacone o zasoby wdrożone w postaci chmury treści, w której nauczyciele i studenci będą mogli swobodnie i bezpiecznie przysyłać i pobierać dostępne zasoby edukacyjne i treści (Chun, 2013).

Stosowanie nowoczesnych technologii w systemie edukacji ułatwia komunikację oraz przyswajanie wiedzy przez studentów.

Nie mniej ważne znaczenie w kontekście koncepcji *smart university* ma edukacja inkluzyjna. Jest ona elementem *smart* edukacji i ma na celu promowanie realizacji dostępnych i integracyjnych możliwości kształcenia na poziomie wyższym dla studentów ze specjalnymi potrzebami.

Edukacja inkluzyjna to edukacja równych szans. Oznacza to realne możliwości uczenia się dla grup, które tradycyjnie były wykluczane – nie tylko studentów niepełnosprawnych, ale także osoby posługujące się językami mniejszości (na przykład na Uniwersytecie w Białymstoku jest liczna grupa studentów z Białorusi, Ukrainy oraz innych państw) (UNICEF, 2022). Edukacja inkluzyjna pozwala studentom różnych środowisk uczyć się i rozwijać obok siebie, z korzyścią dla wszystkich. Postęp ten przychodzi powoli. Systemy integracyjne wymagają zmian na wszystkich poziomach społeczeństwa.

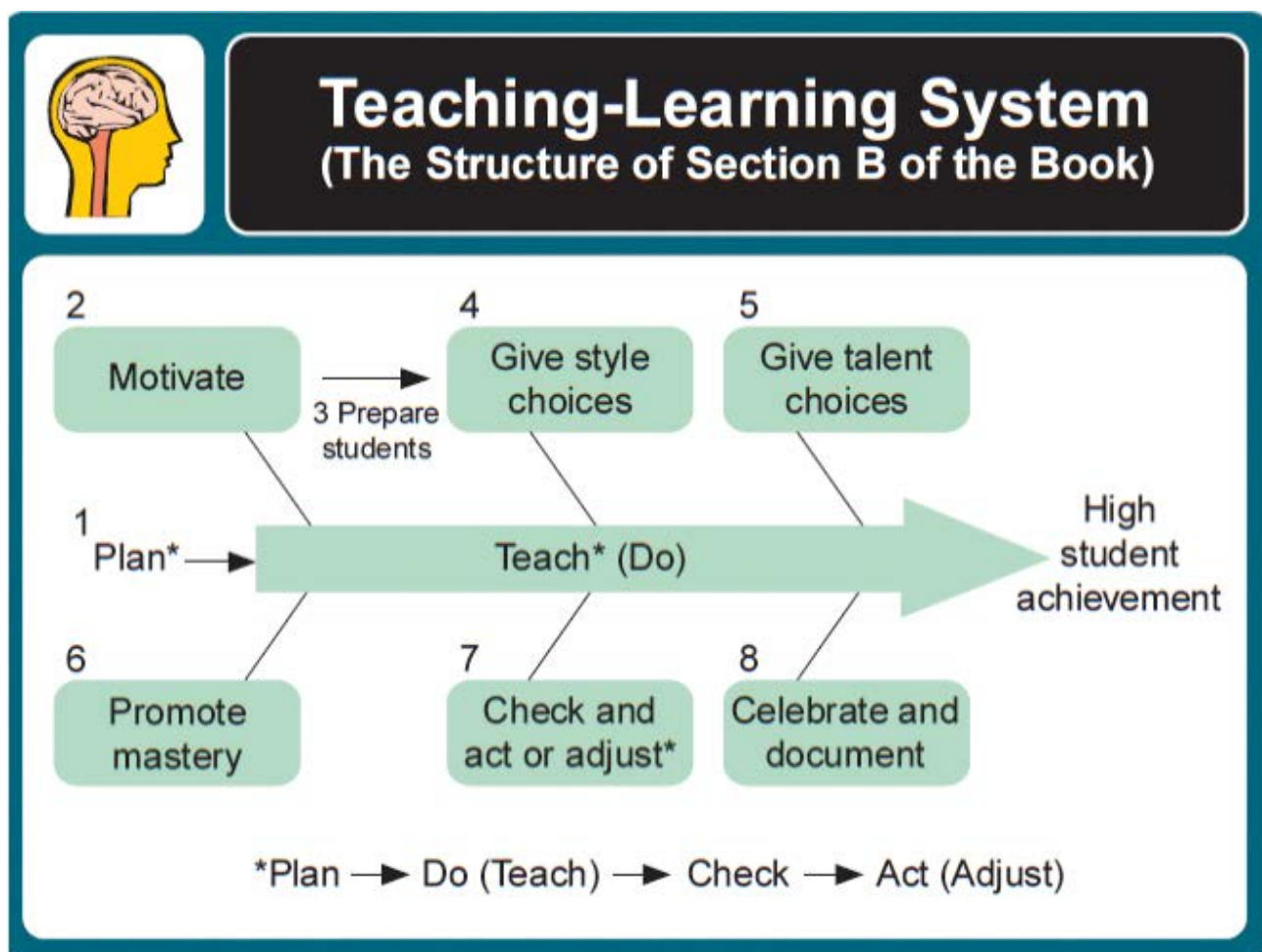
W ramach inteligentnej edukacji inkluzyjnej Uniwersytet w Białymstoku z roku na rok przedstawia studentom coraz bardziej przystępną ofertę edukacyjną. Zajęcia są prowadzone przy pomocy nowoczesnych metod nauczania (e-booki, prezentacje, treści edukacyjne tworzone przez studentów, nauka oparta na projektach, nauka oparta na grach, wspólna nauka, dostęp do baz danych, zintegrowany system komunikacji USOSweb) oraz dostosowane do potrzeb studentów ze specjalnymi potrzebami.

Z pojęciem „*smart* edukacji” idzie w parze pojęcie „*smart* nauczyciela”. *Smart* edukacja to nie tylko tworzenie warunków i udogodnień dla nauczycieli akademickich w celu wsparcia ich pracy, ale również tworzenie nowoczesnego systemu doskonalenia ich umiejętności w zakresie nauczania. Wykorzystanie nowoczesnych instrumentów i narzędzi technologicznych w znaczny sposób może ułatwić komunikację pomiędzy wykładowcą a studentem, uczynić proces wystawiania ocen łatwym i przejrzystym. *Smart* nauczyciele dzięki wdrażaniu koncepcji uniwersalnego planowania na Uniwersytecie w Białymstoku mają możliwość podniesienia kompetencji w zakresie pracy z inkluzyjnymi studentami.

Misją nauczyciela jest nie tylko przekazywanie wiedzy, ale także ułatwianie jej przyswajania. Procesy nauczania muszą być stale ulepszone, aby zapewnić każdemu studentowi w zależności od jego potrzeb naukę na najwyższym możliwym poziomie. Rysunek 2 przedstawia podstawowe czynniki, które w dużym stopniu wpływają na efektywność nauczania i uczenia się. Czynniki te, które czasami są omawiane osobno lub w sposób fragmentaryczny w programach szkolenia nauczycieli, są

powiązane z procesem Zaplanuj > Wykonaj > Sprawdź > Działaj/Dostosuj (Fitzgerald, 2005).

Rysunek 2. Smart system nauczania-studiowania (źródło: Fitzgerald, 2005)



Każdy z przedstawionych na powyższym rysunku elementów ma duże znaczenie w procesie nauczania z uwzględnieniem wymogów planowania uniwersalnego. Niezwykle istotne znaczenie ma sposób planowania zajęć. Planowanie to pierwszy podstawowy krok w tworzeniu dowolnego systemu osiągnięcia wyników. Właściwie zaplanowane zajęcia z uwzględnieniem potrzeb inkluzyjnych studentów jest podstawą dobrego nauczania. Motywacja w procesie nauczania sprowadza się do tego, że nauczyciel, zanim zacznie wdrażać plan nauczania, powinien

zrobić wprowadzenie do przedmiotu zajęć, wyjaśnić, dlaczego jest on tak ważny, jakie są jego zalety, aby studenci docenili wartość tego, czego będą uczyć się w ramach konkretnego przedmiotu. Pomijanie działań motywacyjnych często prowadzi do rozczarowania w pracy z grupą, która nie jest zainteresowana tym, czego się uczy. Motywacja dla studentów ze szczególnymi potrzebami ma ogromne znaczenie – dzięki niej mogą poczuć, że w przyszłości ta wiedza im się przyda.

Niezwykle ważna dla nowoczesnych studentów jest możliwość wyboru stylu nauczania. Każdy student ma swoje sposoby uczenia się. Student, który dobrze wie, co pomaga mu w przyswajaniu wiedzy, jest bardziej efektywnym studentem. Możliwość wyboru stylu uczenia się sprzyja przyswajaniu wiedzy. Niektórzy studenci dobrze radzą sobie z abstrakcyjnymi pojęciami, inni najlepiej uczą się na konkretnych przykładach lub wykonując praktyczne zadania. Biorąc to pod uwagę, jest ważne, aby plan systemu nauczania-uczenia się zwracał uwagę na możliwość wyboru różnych indywidualnych stylów uczenia się. Poszczególni studenci mają różne mocne strony i talenty. Podstawowym sposobem na zwiększenie zaangażowania studentów w tryb uczenia się jest pozwolenie im na wykorzystanie swoich talentów w trakcie zajęć. Jednostki dydaktyczne powinny być zaprojektowane tak, aby zachęcić każdego studenta do pełnego opanowania umiejętności. Nauczanie o wysokiej jakości powinno stać się procesem, w którym za każdym razem, gdy uczymy jednostki, analizujemy skuteczność naszego systemu. Następnie wraz ze studentami powinno się próbować zidentyfikować sposoby ulepszenia, zmiany lub dostosowania elementów systemu, aby osiągnąć wyższy poziom efektywności w przyszłości. Dobre wyniki ankiet ewaluacyjnych i wysokie stopnie

zaliczeń mogą być powodem do dumy i świętowania nie tylko dla studentów, ale również dla nauczycieli. Sukces sprzyja pewności siebie i zachęca do robienia dalszych postępów w kierunku doskonalenia umiejętności nauczycieli (Fitzgerald, 2005).

W ramach projektu „Zwiększenie kompetencji kadry dydaktycznej Uniwersytetu w Białymstoku z zakresu projektowania uniwersalnego” na uczelni tej w celu poszerzenia wiedzy i udoskonalenia umiejętności nauczycieli zaplanowano różnorodne działania, między innymi: szkolenia w obszarze projektowania uniwersalnego, seminaria metodyczne z zakresu projektowania uniwersalnego, wizyty studyjne w Irlandii oraz Norwegii, stworzenie platformy internetowej, która będzie służyła jako wsparcie dla pracowników dydaktycznych we wdrażaniu idei projektowania uniwersalnego na poszczególnych wydziałach Uniwersytetu w Białymstoku, a na zakończenie projektu – wydanie monografii wieloautorskiej (UwB, 2).

Smart sala lekcyjna oznacza dostosowanie pomieszczeń Uniwersytetu według nowoczesnych wymogów form nauczania. W praktyce oznacza to wyposażenie sal wykładowych w nowoczesny sprzęt, niezbędny do przeprowadzenia zajęć. Są to przede wszystkim tablice *smart* i/lub interaktywne białe tablice, projektory montowane na suficie (w niektórych przypadkach projektory 3D), inteligentne panoramiczne kamery wideo (aby móc nagrać wszystkie zajęcia w sali), połączone ze sobą monitory lub telewizory z dużym ekranem (aby stworzyć efekt „jaskini inteligentnego uczenia się”), połączone laptopy lub komputery stacjonarne, inteligentne urządzenia wskazujące, sterowane głosem inteligentne centrum klasowe (to jest centralny system do integracji i sterowania różnymi inteligentnymi

urządzeniami w sali), inteligentnie sterowane i samoczynnie aktywowane mikrofony, inteligentne głośniki, czytniki kart inteligentnych, urządzenia kontroli dostępu oparte na biometrii (w tym urządzenia rozpoznające twarz), inteligentne przełączniki (Uskov i inni, 2018). Wszystkie te urządzenia usprawniają proces prowadzenia zajęć, a także dbają o bezpieczeństwo studentów podczas zajęć. Rysunek 3 przedstawia, jakie elementy przykładowo może zawierać sala lekcyjna *smart*.

Rysunek 3. Zestaw podstawowych inteligentnych urządzeń do zwykłej sali lekcyjnej *smart* (źródło: Uskov i inni, 2018)



Głównym celem wdrażania takich rozwiązań jest zachęcanie studentów do nauki, ale również zmiana sposobu myślenia w procesie kształcenia oraz przedstawienie i udostępnienie nowoczesnych metod nauczania, które pomogą studentowi nabyć lub udoskonalić umiejętności

samoorganizacji, samokształcenia, zarządzania zasobami oraz sprzyjać rozwojowi logicznego myślenia (Lenart-Gansiniec, 2019).

W kontekście planowania uniwersalnego sale wykładowe powinny zostać dostosowane także do potrzeb studentów ze szczególnymi potrzebami, szczególnie dla tych poruszających się na wózkach, niewidomych lub niedosłyszących oraz z innymi potrzebami edukacyjnymi.

Ustalenie poziomu dostosowania sal wykładowych rozpoczyna się od określenia aktualnego poziomu uczestnictwa w nauce studenta ze szczególnymi potrzebami, jego udziału społecznego, integracji i niezależności w środowisku uczenia się. Na przykład poziom uczestnictwa studentów w zajęciach może być zaangażowany, aktywny, konkurencyjny lub żaden, integracja z rówieśnikami w trakcie działania – pełna, selektywna lub żadna, a poziom niezależności – wspomagany, z konfiguracją lub w pełni niezależny. Następnym krokiem jest identyfikacja barier, które mogą uniemożliwiać studentowi aktywniejsze uczestnictwo, integrację i zwiększenie niezależności w jakiegokolwiek aktywności edukacyjnej w sali. Kolejną czynnością jest usunięcie barier, co pomaga zoptymalizować uczestnictwo studenta w środowisku akademickim i społecznym, integrację i niezależność (Dunn, Inglis, 2010). Uniwersytet w Białymstoku, w zależności od możliwości, stara się maksymalnie dostosować sale wykładowe dla potrzeb inkluzyjnych studentów.

Proces uczenia się w inteligentnym środowisku to proces składający się z czterech etapów: uczenia się, oceny, interakcji i analizy, które odzwierciedlają rekurencyjny i zrównoważony charakter *smart* środowiska. Głównym zadaniem *smart* środowiska uczenia się jest uwzględnianie

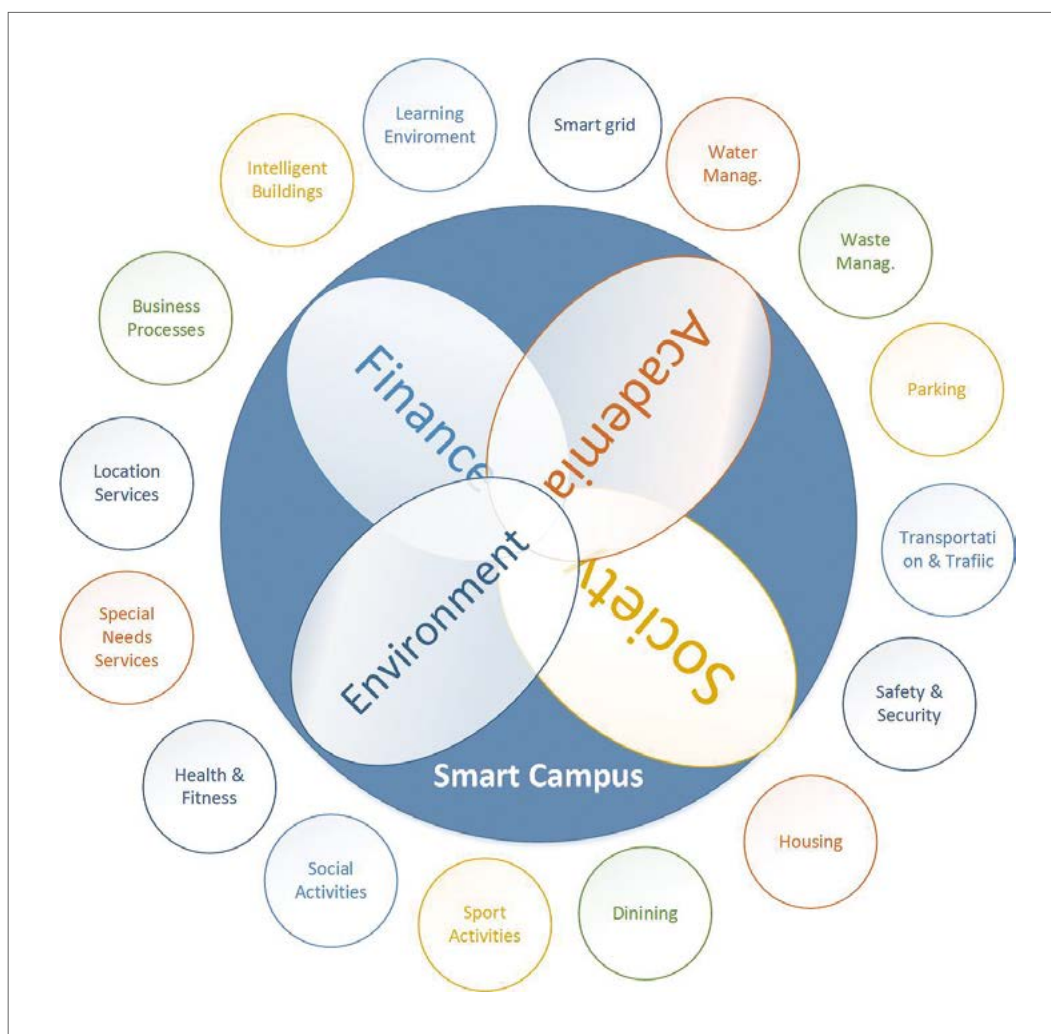
aspiracji uczniów, ich intelektualnych talentów i poziomu wiedzy, co zaowocuje wyartykułowanym środowiskiem uczenia się dla uczących się (Wang, Ng, 2012). W ciągu ostatnich dziesięcioleci nauczanie i uczenie się zmieniły się radykalnie w kierunku wykorzystania zaawansowanej technologii. Proponuje się podejście, które profiluje uczniów na podstawie ich zachowań w sieci społecznościowej obejmującej cały kampus, aby zapewnić spersonalizowane doświadczenie uczenia się oparte na kontekście. Podejście to wykorzystuje technologię wykrywania i mobilnego uczenia się z prostymi skonfigurowanymi serwerami sieciowymi, aby osiągnąć wszechobecne środowisko uczenia się (*uLearning*) (Atif, Mathew, 2013). Tego typu monitoring jest nakierowany na pomoc studentowi, kiedy będzie ona potrzebna, oraz sprzyja uzyskaniu informacji zwrotnej dotyczącej wyników i osiągnięć. Inteligentne środowisko koncentruje się na dostosowaniu edukacji do potrzeb i możliwości osoby uczącej się. Dla wykładowcy ten system jest korzystny pod względem możliwości identyfikacji stylu uczenia się studentów, co pomaga wypracować nowe zindywidualizowane i spersonalizowane metody pracy (Lenart-Gansiniec, 2019).

Inteligentny kampus nie posiada formalnej i powszechnie akceptowanej definicji. Głównym założeniem jest stworzenie miejsca, które efektywnie wykorzystuje zasoby, zapewnia wysokiej jakości usługi dla społeczności akademickiej przy jednoczesnym obniżeniu kosztów operacyjnych.

Jego podstawowymi elementami są środowisko, finanse i wspólnota akademicka oraz oczywiście sam kampus. Inteligentny kampus może przynieść szereg korzyści, takich jak: zapewnienie interaktywnego i kreatywnego środowiska dla studentów i wykładowców poprzez

e-learning, sieci współpracy, zrównoważony rozwój technologii informacyjno-telekomunikacyjnych, promowanie inteligentnego zarządzania energią, wprowadzenie skutecznego bezpieczeństwa (Alghamdi, Shetty, 2016). W praktyce oznacza to ułatwienie w zarządzaniu kampusem Uniwersytetu w Białymstoku poprzez integrację systemów elektrycznych i zasilających, oświetleniowych, audiowizualnych, telekomunikacyjnych, informatycznych, systemów bezpieczeństwa, parkingów, klimatyzacji i wentylacji, systemów ogrzewania oraz możliwości uprawiania sportów, konsumpcji, aktywności społecznej i wielu innych. Wyżej opisana koncepcja została przedstawiona na rysunku 4.

Rysunek 4. Koncepcja *smart* kampus (źródło: Alghamdi, Shetty, 2016)



Nowy kampus Uniwersytetu w Białymstoku został zaprojektowany jako nowoczesne centrum edukacyjne. Na chwilę obecną wybudowano 4 budynki – dla Wydziałów Fizyki, Biologii, Chemii i Wydziału Matematyki i Instytutu Informatyki wraz z Uniwersyteckim Centrum Obliczeniowym – oraz bibliotekę i planetarium. W trakcie budowy są pozostałe wydziały. Wymienione obiekty są częścią projektu o całkowitej powierzchni około 30 hektarów. Po zakończeniu wszystkich prac budowlanych, na Uniwersytecie w Białymstoku powstanie nowoczesna baza dydaktyczna i naukowo-badawcza, co między innymi będzie sprzyjało wzmocnieniu innowacyjności regionu. Nowo zbudowane „budynki są wyposażone w nowoczesny system ogrzewania, chłodzenia, wentylacji i klimatyzacji, który jest sterowany przez system BMS i pozwala na indywidualną kontrolę temperatury w salach wykładowych. Obiekty posiadają także system ogrzewania podłogowego. Urządzenia techniczne są umieszczone na dachu oraz w parterze” (WSP, 2022).

Według Lenart-Gansiniec *smart learning communication*

„to środowisko zorientowane na nawiązywanie komunikacji z innymi, funkcjonujące na zasadzie reguł wzajemności, współpracy, zaufania i wdzięczności przy maksymalnym wykorzystaniu technologii. Środowisko to jest świadome zachowania wszystkich użytkowników w procesie uczenia się oraz pomocne w wymianie treści edukacyjnych” (Lenart-Gansiniec, 2019).

Aby uwrażliwiać społeczność uniwersytecką na problemy ludzi o specjalnych potrzebach, ale też ułatwiać takim osobom swobodny dostęp do kształcenia na Uniwersytecie w Białymstoku, na Wydziale Nauk o Edukacji w roku akademickim 2020/21 rozpoczęła się realizacja

projektu „Eliminacja barier elementem misji uniwersytetu. Implementacja zasad projektowania uniwersalnego”. W ramach tego projektu studenci uczestniczą w zajęciach związanych z projektowaniem uniwersalnym. Podczas zajęć studenci dowiadują się, jak budować środowisko uniwersalne, dostępne pod względem fizycznym i społecznym. Poznają potrzeby osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności oraz zasady projektowania uniwersalnego. Zajęcia są prowadzone zarówno w formie teoretycznej, jak i praktycznej (UwB, 2).

4. Wnioski

Postęp technologiczny przyczynił się do tego, że uniwersytety na całym świecie, w tym i polskie, zaczęły podążać za nowoczesnością poprzez wdrażanie koncepcji *smart university*, opartej na Internecie rzeczy. Do realizacji tej koncepcji przyczynił się szereg czynników: zmiany demograficzne, postępująca informatyzacja życia społecznego, wymagania rynku, ale również konieczność wdrażania idei zrównoważonego rozwoju opartej o zasady równości szans i niedyskryminacji oraz tworzenia społeczeństwa obywatelskiego zdolnego rozumieć potrzeby osób ze szczególnymi potrzebami. Chodzi nie tylko o osoby z niepełnosprawnością, które na co dzień doświadczają różnych barier utrudniających im nie tylko przemieszczanie się, ale również ograniczających dostęp do odbioru informacji czy komunikowania się, co może pogłębiać zjawisko wykluczenia społecznego. Koncepcja *smart university* realizowana w połączeniu z koncepcją planowania uniwersalnego na Uniwersytecie w Białymstoku ma na celu uczynić Uniwersytet i edukację dostępnymi dla wszystkich. Chodzi o to, aby przestrzeń, produkty i usługi mogły być dostępne dla wszystkich

uczestników w jak największym stopniu i były na tyle uniwersalne, aby nie było potrzeby wprowadzania dodatkowych rozwiązań dla poszczególnych osób czy grup. Uniwersytet w Białymstoku rozpoczął realizację kilku projektów, które są skierowane zarówno do kadry naukowo-badawczej, jak i studentów, i są one realizowane z uwzględnieniem wymagań osób ze szczególnymi potrzebami. Ostateczny rezultat tych działań będzie widoczny po zakończeniu budowy wszystkich elementów kampusu i po zrealizowaniu zamierzonych działań w ramach projektów skierowanych na uczynienie Uniwersytetu w Białymstoku miejscem dostępnym dla wszystkich chętnych do uczenia się.

BIBLIOGRAFIA

Agenda 2030. Kampania 17 Celów. <https://kampania17celow.pl/agenda-2030> (dostęp: 10.03.2021).

Alghamdi Abdullah, Shetty Sachin (2016). Survey Toward a Smart Campus Using the Internet of Things. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Muhammad Younas, Irfan Awan, Winston Seah, *2016 IEEE 4th International Conference on Future Internet of Things and Cloud (FiCloud)*, strony 235–239. [DOI: 10.1109/FiCloud.2016.41](https://doi.org/10.1109/FiCloud.2016.41).

Atif Yacine, Mathew Sujith (2013). A Social Web of Things Approach to a Smart Campus Model. W wydawnictwie zwanym: *2013 IEEE International Conference on Green Computing and Communications and IEEE Internet of Things and IEEE Cyber, Physical and Social Computing*, strony 349–354. [DOI: 10.1109/GreenCom-iThings-CPSCoM.2013.77](https://doi.org/10.1109/GreenCom-iThings-CPSCoM.2013.77).

Chun Seyeoung (2013). Korea's Smart Education Initiative and its pedagogical implications. W czasopiśmie: *CNU Journal of Educational Studies*, numer 34, zeszyt 2, strony 1–18. [DOI: 10.18612/cnujes.2013.34.2.1](https://doi.org/10.18612/cnujes.2013.34.2.1).

Dunn Alex, Inglis Alison (2010). Smart Inclusion for the 21st Century Classroom. W czasopiśmie: *Closing the Gap. Solutions*, numer 29, zeszyt 5, strony 6–11.

- Fitzgerald Ronald (2005). *Smart Teaching: Using Brain Research and Data to Continuously Improve Learning*. Milwaukee: ASQ Quality Press.
- Lenart-Gansiniec Regina (2019). Przesłanki i bariery wdrożenia koncepcji *smart university*. W wydawnictwie zwartym, redakcja: Łukasz Sułkowski, Jarosław Górniak, *Strategie i innowacje organizacyjne polskich uczelni* (strony 121–132). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- UNICEF, *Inclusive education*. <https://www.unicef.org/education/inclusive-education> (dostęp: 5.11.2022).
- (UwB, 1), Uniwersytet w Białymstoku. *Studenci Uniwersytetu w Białymstoku będą uczyć się projektowania uniwersalnego*. <https://uwb.edu.pl/aktualnosci/studenci-universytetu-w-bialymstoku-beda-uczyc-sie-projektowania-uniwersalnego-5125.html> (dostęp: 5.11.2022).
- (UwB, 2), Uniwersytet w Białymstoku. *Uniwersytet w Białymstoku rozwija dostępność i projektowanie uniwersalne – Dzięki NCBiR*. <https://kompetencjedu.uwb.edu.pl/index.php/universytet-w-bialymstoku-rozwija-dostepnosc-i-projektowanie-uniwersalne-dzieki-ncbir> (dostęp: 5.11.2022).
- Uskov Vladimir, Bakken Jeffrey, Karri Srinivas, Uskov Alexander, Heinemann Colleen, Rachakonda Rama (2018). *Smart University: Conceptual Modeling and Systems' Design*. W wydawnictwie zwartym, redakcja: Vladimir Uskov, Jeffrey Bakken, Robert Howlett, Lakhmi Jain, *Smart Universities: Concepts, Systems, and Technologies* (strony 49–86). Cham: Springer International Publishing. DOI: [10.1007/978-3-319-59454-5_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-59454-5_3).
- Varriale Luisa, Briganti Paola, Volpe Tiziana (2022). *Smart inclusive universities: The role of technology for the accessibility and usability in the Italian context*. W czasopiśmie: *ITM Web of Conferences*, numer 41, zeszyt 1, DOI: [10.1051/itmconf/20224104003](https://doi.org/10.1051/itmconf/20224104003).
- Wang Minjuan, Ng Jason (2012). *Intelligent Mobile Cloud Education: Smart Anytime-Anywhere Learning for the Next Generation Campus Environment*. W wydawnictwie zwartym: *2012 Eighth International Conference on Intelligent Environments*, strony 149–156. DOI: [10.1109/IE.2012.8](https://doi.org/10.1109/IE.2012.8).
- WSP. *Kampus Uniwersytetu w Białymstoku*. <https://www.wsp.com/pl-pl/projekty/kampus-universytetu-w-bialymstoku> (dostęp: 5.11.2022).

Katarzyna Borawska-Kalbarczyk

Uniwersytet w Białymstoku

ORCID: 0000-0003-4315-2226

Bożena Tołwińska

Uniwersytet w Białymstoku

ORCID: 0000-0002-2909-9783

IDEA PROJEKTOWANIA UNIWERSALNEGO JAKO ŹRÓDŁO INSPIRACJI W KSZTAŁCENIU STUDENTÓW

1. Wprowadzenie

Celem artykułu jest upowszechnienie idei projektowania uniwersalnego traktowanego jako jedna z koncepcji mogących służyć za źródło inspiracji w realizacji procesu kształcenia na uniwersytecie zgodnie z zasadami edukacji włączającej i tym samym wychodzącej naprzeciw oczekiwaniom studentów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi. Obecnie tak w Polsce, jak i w większości krajów europejskich szczególne potrzeby edukacyjne uczących się uznawane są za szczególnie ważny element teorii i praktyki dydaktycznej. Znajduje to przełożenie w modernizacji prawa oświatowego, zmianach organizacji procesu kształcenia czy we wprowadzaniu innowacyjnych rozwiązań realizacji celów i treści kształcenia w postaci doboru adekwatnych metod, form i środków dydaktycznych. Działania podejmowane zarówno na szczeblu edukacyjnej

polityki państwa, jak i oddolnie w postaci codziennej pracy pedagogicznej nauczycieli mają na celu podniesienie efektywności kształcenia nie tylko bezpośrednio grupy uczniów ze szczególnymi potrzebami, ale także ogółu uczących się. Interesującą kategorią pojęciową w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi posługuje się Agnieszka Olechowska, która w nawiązaniu do koncepcji Homiego Bhabhy przywołuje pojęcie „podmiotu hybrydującego”. Autorka uznaje, że uczniowie ci odznaczają się szczególną mocą transformującą dotychczasowe środowiska uczniów uczęszczających do szkół ogólnodostępnych. Ich obecność w przestrzeni edukacyjnej szkół przyczynia się do przeobrażeń wielu sfer dydaktycznego oddziaływania, ale z drugiej strony nie powoduje całkowitej transformacji oblicza społeczności szkolnych. Są one „nowe”, „inne”, ale także z cechami dobrze znanymi, już od lat „oswojonymi”, ale jednak nieco przeobrażonymi (Olechowska, 2019, strona 26).

Priorytetowym krokiem w niwelowaniu różnic między dotychczasowymi przeciwstawnymi przestrzeniami (ogólnodostępną i specjalną; ogólnodostępną i integracyjną) zdaniem Olechowskiej może być stworzenie „trzeciej przestrzeni” pedagogicznego dyskursu. Ma ona szansę „zmaterializować się w praktyce pedagogicznej w postaci edukacji hybrydowej, szczelinowej, stanowiącej szczególną formę porozumienia między pierwotnymi dychotomiami” (Bhabha, 2010, strona 38, za: Olechowska, 2019, strona 252). W tej specyficznej przestrzeni edukacyjnej mają szansę urzeczywistnić się humanistyczne postulaty emancypacji, podmiotowości i autonomii z respektowaniem praw wszystkich podmiotów edukacyjnych współistniejących w jej obrębie. Powinno to znaleźć przełożenie nie tylko w normach prawnych, uwarunkowaniach systemowych, organizacyjnych, ekonomicznych, społecznych, ale również

w postaci autentycznej akceptacji potrzeb i zainteresowań wszystkich uczniów, w oparciu o rozpoznanie wieloaspektowego kontekstu ich rozwoju, wychowania i kształcenia (Olechowska, 2019, strona 254). Kreowaniu przestrzeni edukacyjnej odpowiadającej potrzebom współczesnych uczniów i wyzwaniom, jakie jeszcze staną przed nimi w przyszłości, wychodzą naprzeciw zasady projektowania uniwersalnego, a zwłaszcza projektowanie uniwersalne w uczeniu się. W niniejszym artykule powyżej wskazane koncepcje będą rozpatrywane na płaszczyźnie edukacji akademickiej. Narracja artykułu budowana jest w odniesieniu do tezy, iż wykorzystanie idei projektowania uniwersalnego w edukacji akademickiej sprzyja tworzeniu elastycznych („hybrydowych”) środowisk edukacyjnych, które niwelują bariery i odpowiadają na zróżnicowane potrzeby wszystkich studentów.

Potrzeba uwzględniania projektowania uniwersalnego w dydaktyce szkoły wyższej wynika z uwarunkowań formalno-prawnych, ale celem tych działań jest przede wszystkim realizacja podstawowego prawa człowieka do edukacji (zobacz: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, 1948, artykuł 26) i poprawa dostępności do niej osobom ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami. Artykuł 24 ustęp 5 Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 13 grudnia 2006 roku i ratyfikowanej przez Polskę w 2012 roku, zawiera postanowienie:

„Państwa Strony zapewnią, że osoby niepełnosprawne będą miały dostęp do powszechnego szkolnictwa wyższego, szkolenia zawodowego, kształcenia dorosłych i możliwości uczenia się przez całe życie, bez dyskryminacji i na zasadzie równości z innymi osobami. W tym celu Państwa Strony zagwarantują, że zapewnione będą racjonalne usprawnienia dla osób niepełnosprawnych” (Konwencja, 2012).

Obecność w edukacji uczniów z niepełnosprawnościami oraz innymi szczególnymi potrzebami edukacyjnymi współcześnie stała się zjawiskiem naturalnym i powszechnym. Na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci wypracowane normy prawne, postulaty i dyrektywy dotyczące reformowania edukacji sprawiły, że upowszechniła się idea inkluzji. Za międzynarodowe przełomowe wydarzenie dotyczące rozwoju edukacji włączającej uznaje się tzw. Deklarację z Salamanki z 1994 roku (The Salamanca Statement, 1994). W dokumencie wskazano, że

„dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych muszą mieć dostęp do zwykłych szkół, które powinny przyjąć je w ramach nauczania stawiającego dziecko w centrum zainteresowania i zdolnego zaspokoić jego potrzeby” (Konwencja 2012, strona 8). [przypis 1](#)

Edukacja włączająca stała się przejawem dobrych praktyk, przynoszących wymierne korzyści wszystkim grupom uczniów. Problematyka edukacji włączającej zdecydowanie częściej była podejmowana w odniesieniu do kształcenia obowiązkowego i średniego – jako odpowiedź na edukację segregacyjną – niż wyższego. Na poziomie szkolnictwa wyższego nie funkcjonowały oddzielne placówki zajmujące się kształceniem osób niepełnosprawnych (a tylko nieliczne z tych osób podejmowały studia w uczelniach ogólnodostępnych), zaś sposoby organizacji procesu kształcenia wypracowywane były intuicyjnie (Ślusarczyk, 2013). Uczelnie wspomagały osoby niepełnosprawne, organizując biura do spraw osób niepełnosprawnych lub powołując stanowisko rzecznika. Były to bardzo ważne działania w aspekcie organizacyjnym, ale niewystarczające w stosunku do obecnej sytuacji (Domagała-Zyśk, 2021, strona 860) i zwiększającej się liczby osób ze szczególnymi potrzebami wśród studentów. Edukacja włączająca implikuje rozwój badań dotyczących

sposobów uwzględniania potrzeb każdego studenta z jednoczesnym skupianiem uwagi na całej społeczności uczących się.

2. Projektowanie uniwersalne – zarys idei

Źródłem inspiracji do budowania dostępnych środowisk edukacyjnych dla zróżnicowanych grup osób uczących się na poziomie edukacji wyższej może być idea projektowania uniwersalnego, traktowana jako kluczowa strategia rozwoju edukacji włączającej. Zgodnie z zasadami kształcenia niesegregacyjnego koncepcja projektowania uniwersalnego kładzie ogromny nacisk zarówno na różnorodność, jak i włączanie – tym samym otwiera możliwość kreowania przestrzeni nie tylko fizycznej, ale także kulturowej i edukacyjnej, która sprawia, że studenci o zróżnicowanych potrzebach i specyficznej, wymagającej troski sprawności percepcyjno-fizycznej mogą funkcjonować w poczuciu dobrostanu oraz emocjonalno-intelektualnego komfortu (Błaszak, Przybylski, 2010; Gawron, 2015). Okazuje się bowiem, że każdy element akademickiego procesu dydaktycznego, od sformułowania celów przedmiotu lub konkretnych zajęć, poprzez dobór treści, form i metod pracy, środków dydaktycznych, aż do oceniania, może być opracowany zgodnie z ideą projektowania uniwersalnego.

Projektowanie uniwersalne (*Universal Design*), jako podstawa kreowania dostępnych środowisk edukacyjnych, wyrosło na fundamentach koncepcji opracowanej przez architekta Ronalda Mace'a. Jako osoba z doświadczeniami niepełnosprawności w efekcie przebytej choroby polio od 1970 roku zaczął działać na rzecz dostępności architektonicznej, opracowując wiele produktów i urządzeń dla osób z ograniczeniami

ruchowymi. Jego myślą przewodnią była idea organizowania publicznych przestrzeni w sposób umożliwiający dostępność do nich jak największej liczbie użytkowników, w możliwie optymalnym stopniu, unikając ich specjalistycznego projektowania lub skomplikowanej adaptacji (zobacz między innymi: Adaszyńska, 2017; Błaszak, Przybylski, 2010; Chimicz, Prokopiak, 2021). Ron Mace, interpretując określenie „uniwersalne”, podkreślał jego poniekąd kontrowersyjny charakter, gdyż niektórzy odbiorcy mogą upatrywać w nim „obietnicę idealnego dostrojenia do indywidualnych potrzeb, podczas gdy każde projektowanie jest obciążone ryzykiem niedopasowania do wymagań określonej grupy odbiorców czy użytkowników” (Błaszak, Przybylski, 2010, strona 55). Trafnie interpretuje to Grzegorz Gawron, wskazując, że uniwersalne projektowanie

„nie dąży (...) do utopijnego celu uwzględnienia wszystkich osób, grup i zbiorowości społecznych w każdej sytuacji. Stanowi ono jedynie dążenie do stworzenia warunków ułatwiających powszechną partycypację społeczną i niwelujących tym samym sytuacje o potencjale ekskludującym” (Gawron, 2015, strona 136).

Opracowana koncepcja projektowania uniwersalnego, która początkowo odnosiła się tylko do sfery architektury, znalazła zastosowanie w innych dziedzinach projektowania i technologii, a także kształcenia. Siedem kluczowych zasad, opisujących właściwości produktów i otoczenia oraz tworzenia przestrzeni architektonicznej w postaci dostępnej dla wszystkich użytkowników, opracowanych w 1997 roku przez grupę architektów, projektantów, inżynierów oraz naukowców kierowaną przez Rona Mace’a znalazło przełożenie w sferze edukacyjnej. Sprawdzone w praktyce i zaakceptowane zasady projektowania uniwersalnego (identyczne zastosowanie, elastyczność użycia, prosta i intuicyjna obsługa, dostępność i czytelność informacji, tolerancja dla błędów, niski

poziom wysiłku fizycznego, odpowiednie wymiary i przestrzeń) zostały początkowo zaadaptowane w procesie kształcenia amerykańskich, kanadyjskich i brytyjskich szkół wyższych. Założono, że implementacja zasad projektowania uniwersalnego pozwoli na podniesienie efektywności kształcenia, stworzy lepsze warunki edukacyjne i pozwoli na ograniczenie specjalnych ułatwień dla studentów niepełnosprawnych (Ślusarczyk, 2013). Za autora definicji projektowania uniwersalnego w edukacji uznaje się Franka Bowe'a, który dostosował zasady *Universal Design* do procesu nauczania poprzez „przygotowanie programów, materiałów i otoczenia w taki sposób, aby mogły być odpowiednio i z łatwością używane przez szerokie spektrum ludzi” (Wdówik, 2010, strona 16, za: Ślusarczyk, 2016, strona 185).

Przełożenie siedmiu zasad *Universal Design* na płaszczyznę edukacyjną przyczyniło się do wykreowania węższych koncepcji projektowania uniwersalnego. Odnoszą się one do uczenia się (UDL – *Universal Design for Learning*), nauczania (UDI – *Universal Design of Instruction* lub UID – *Universal Instructional Design*), oceniania (UDA – *Universally Designed Assessments*). Można także odnaleźć inkluzyjne praktyki w nauczaniu w zakresie projektowania technologii komunikacyjno-informacyjnych (WCAG – *Web Content Accessibility Guidelines*) (Knopik i inni, 2021, strony 57–58).

3. Projektowanie uniwersalne w nauczaniu-uczeniu się – główne założenia

U podstaw *Universal Design* znajduje się założenie o zróżnicowanych sposobach uczenia, a zatem sytuacja, w której uczniowie w rozmaity

sposób zdobywają informacje i budują wiedzę, powinna być uwzględniona w procesie organizacji każdego środowiska edukacyjnego. Zakłada się pełne uczestnictwo wszystkich uczniów w procesie dydaktycznym bez obniżania jego standardów. Należy zauważyć, że mimo iż idee *Universal Design* dotyczą ogółu uczniów, okazują się one wartościowe zwłaszcza dla uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi, co wpisuje się w nurt edukacji włączającej (Cichocka-Segiet, Mostowski, Rutkowski, 2019, strona 209).

Głównym podmiotem odpowiedzialnym za przeniesienie idei projektowania uniwersalnego na grunt edukacji była amerykańska organizacja CAST (Center for Applied Special Technology). Projektowanie uniwersalne w uczeniu się definiowane jest jako

„zbiór zasad dla opracowywania programów nauczania, które zapewniają wszystkim uczniom równe szanse uczenia się. UDL zapewnia pewne wzorce formułowania celów, doboru metod, materiałów i form oceniania, które mogą być zastosowane w odniesieniu do wszystkich uczniów – nie jest to jedno uniwersalne rozwiązanie, a raczej elastyczne podejścia, które można dostosowywać do indywidualnych potrzeb” (Canter i inni, 2017, strona 3, za: Chmielecki, Prokopiak, 2021, strona 32).

Założenia *Universal Design* oparte są na wnioskach z badań pedagogicznych, psychologicznych, a nawet neurobiologicznych (porównaj na przykład Domagała-Zyśk 2015, strona 554). Teoretyczne podwaliny koncepcji *Universal Design for Learning* tworzy odwołanie się do systemu sieci neuronalnych zaangażowanych w proces uczenia się i uporządkowanych w sposób, który umożliwia odpowiedź na pytania: czego (*recognition networks*), jak (*strategic networks*) i dlaczego (*affective networks*) powinniśmy się uczyć (Rose, Meyer, 2002, za: Knopik i inni,

2021, strona 61). W opracowaniach autorstwa Davida Rose'a i Nicole Strangman (2007, za: Galkienė, 2021, strona 12) czytamy, że w każdym akcie uczenia się zaangażowane są trzy systemy neurokognitywne: sieci poznawcze, strategiczne i afektywne.

„Sieci rozpoznawania identyfikują analizowane modele, sieci strategiczne planują i generują je, sieci zależności identyfikują, który model jest istotny. Każdy z tych komponentów związany jest nie tylko z aktem poznania, ale także z określonymi funkcjami, w tym z pamięcią, językiem, rozwiązywaniem problemów i myśleniem. Te trzy obszary ujawniają istotne różnice w uczących się, które (...) mogą być uwarunkowane różnymi przyczynami, począwszy od indywidualnych cech poznawczych, talentów, pewnych upośledzeń czy doświadczeń społecznych i edukacyjnych” (Galkienė, 2021, strona 9).

Funkcje sieci neuronalnych stały się punktem wyjścia do sformułowania trzech zasad *Universal Design for Learning*:

- zapewnienie różnorodnych środków przekazu informacji w czasie zajęć dydaktycznych;
- zapewnienie możliwości różnorodnych form ekspresji i prezentowania swoich osiągnięć edukacyjnych;
- zapewnienie różnorodnych form motywowania do pracy (Domagała-Zyśk, 2021; Knopik i inni, 2021).

Każda z zasad opiera się na trzech filarach: reprezentacji, działaniu i ekspresji oraz zaangażowaniu (The UDL, Guidelines). Dokładna lista wytycznych uniwersalnego projektowania opracowanych przez Center for Applied Special Technology znajduje się na stronie internetowej *Universal Design for Learning, Guidelines (The UDL, Guidelines)*.

Podstawowym założeniem tej koncepcji jest więc realizacja procesu kształcenia prowadzącego do „pełnego, integralnego rozwoju studenta we wszystkich sferach jego życia: poznawczej, społeczno-emocjonalnej, kulturowej i duchowej” (Domagała-Zyśk, 2021, strona 862), a środkiem prowadzącym do tego jest dostępność materiałów dydaktycznych dla każdej osoby, bez względu na doświadczane ograniczenia. Badacze zgodnie podkreślają, że *Universal Design for Learning* jest postrzegany jako odpowiednie ramy do projektowania planów lekcji w odniesieniu do zróżnicowanych ze względu na szczególne potrzeby edukacyjne klas i służy jako narzędzie do wprowadzania edukacji włączającej. Jest promowany jako struktura mająca na celu pomoc nauczycielom w ulepszaniu procesu uczenia się (Capp, 2017, strona 791). *Universal Design for Learning* dostarcza naukowo uzasadnionych ram do prowadzenia praktyki edukacyjnej, które z jednej strony zapewniają elastyczność w sposobie prezentowania informacji, w sposobach reagowania lub demonstrowania przez uczniów wiedzy i umiejętności oraz w sposobach angażowania uczniów, a z drugiej – niwelują bariery w nauczaniu, zapewniają odpowiednie udogodnienia, wsparcie i wyzwania oraz utrzymują wysokie oczekiwania dotyczące osiągnięć wszystkich uczniów, w tym uczniów z niepełnosprawnościami (Higher Education Opportunity Act, 2008, za: Boothe i inni, 2018, strony 3–4).

Wartym odnotowania jest fakt, że mimo iż założenia *Universal Design for Learning* mają prowadzić do zaspokojenia potrzeb zróżnicowanych grup uczniów, to zdecydowana większość badań nad *Universal Design for Learning* skupia się na skutkach tej koncepcji w odniesieniu do uczniów niepełnosprawnych. Jak wskazują Jennifer Katz i Laura Sokal, „podejście UDL dąży do zatarcia różnic między uczniami niepełnosprawnymi

i pełnosprawnymi, zapewniając wspólne strategie, które odpowiadają na potrzeby wszystkich uczniów, jednak uczniowie niepełnosprawni nadal są przedmiotem badań nad skutkami UDL” (Katz, Sokal, 2016, strona 42). W przemówieniu na konferencji Universal Design for Learning Implementation Research Network w 2016 roku sam David Rose apelował o szerzej zakrojone badania w oparciu o wyniki dotyczące wszystkich uczniów, a zwłaszcza uczniów ze szczególnymi potrzebami, ponieważ przeprowadzone dotychczas badania koncentrowały się prawie wyłącznie na uczniach z trudnościami w uczeniu się (Katz, Sokal, 2016, strona 42).

4. Technologia cyfrowa w realizacji zasad projektowania uniwersalnego w edukacji

Pedagodzy dobrze przygotowani do realizowania skutecznej edukacji włączającej wyróżniają się tym, że stosują kilka strategii dydaktycznych, między innymi odpowiednie ustrukturyzowanie i czytelne prezentowanie treści z wykorzystaniem zasad uniwersalnego projektowania zajęć. Poza tym udzielają uczniom częstych i wyczerpujących informacji zwrotnych o postępach, wzmacniają ich motywację do uczenia się, korzystają z metod opartych na współpracy, umiejętnie stosują technologie informacyjne do indywidualizowania nauczania i upogładowienia treści, a także efektywnie wykorzystują czas lekcji (Chrzanowska, Szumski, 2019, strona 61). Podkreślana w przywołanej opinii technologia cyfrowa stanowi wartościowy element w procesie realizacji zajęć z wykorzystaniem *Universal Design for Learning*. Będąc świadome, że zasady i korzyści wynikające z technicznego wykorzystania cyfrowych

sprzętów i materiałów dydaktycznych nie wyczerpują bogactwa postulatów koncepcji projektowania uniwersalnego, w zakończeniu zwracamy uwagę na znaczenie technologii cyfrowej w realizacji założeń projektowania uniwersalnego w edukacji. Tym bardziej, że wirtualne środowiska nauczania-uczenia się stają się szczególnie ważne w kontekście doświadczeń edukacyjnych wszystkich podmiotów wyniesionych jako następstwo kształcenia zdalnego w dobie pandemii COVID-19.

Wykorzystywane w okresie edukacji zdalnej i hybrydowej platformy e-learningowe, umożliwiające nie tylko wspomaganie nauczania oraz naukę na odległość, ale przesądzające o zaistnieniu w ogóle procesu kształcenia w okresie tzw. lockdownu, powinny być dostępne dla wszystkich grup użytkowników, także tych z niepełnosprawnościami (Królak, 2017, strony 45–46), ze względu na ich funkcje w kontekście respektowania zasad UDL dotyczących stosowania różnorodnych środków przekazu informacji, zapewnienia możliwości różnorodnych form ekspresji i prezentowania swoich osiągnięć edukacyjnych oraz sposobów motywowania do pracy. Ważnym aspektem jest dobór platform edukacyjnych – należy wziąć pod uwagę ich pełną dostępność dla osób ze szczególnymi potrzebami. Kwestia ta dotyczy również doboru materiałów internetowych (filmów, publikacji) wykorzystywanych w procesie edukacyjnym, zaprojektowanych zgodnie ze standardami dostępności. Dodatkowe funkcjonalności umożliwiają korzystanie z nich przez różne grupy osób z niepełnosprawnością. Przykładem takiego rozwiązania jest dodatek do platformy Moodle, który pozwala na jej spersonalizowanie po wybraniu przez użytkownika rodzaju niepełnosprawności (Królak, 2017, strona 47).

Większa dostępność (*accessibility*) i użyteczność (*usability*) internetowych platform edukacyjnych jest bardzo istotnym elementem w poprawie jakości nauczania szczególnie osób z niepełnosprawnościami.

„Istnieje wiele narzędzi, dokumentów i rekomendacji pomocnych w tworzeniu bardziej dostępnych narzędzi informatycznych. Należą do nich rekomendacje World Wide Web Consortium (W3C) takie jak ATAG, WCAG, UAAG i ARIA oraz standardy dotyczące dostępności: ISO 9241-171 odnoszący się do ergonomii interakcji człowiek-komputer; ISO/IEC 24751-1 odnoszący się do dostępności i dostosowywania narzędzi do e-learningu, część druga i trzecia ISO/IEC 24751 odnoszące się do »dostępu dla wszystkich« źródeł cyfrowych. Dostępne są też narzędzia do ewaluacji dostępności platform edukacyjnych i treści internetowych, np. WAVE, AChecker oraz Cynthia” (Królak, 2017, strona 47).

Zgodnie z dyrektywą wyrażoną przez Komisję Europejską w dokumencie pod tytułem „Plan działania w dziedzinie edukacji cyfrowej na lata 2021–2027. Nowe podejście do kształcenia i szkolenia w epoce cyfrowej”:

„technologia cyfrowa może wspierać w pełni realizację programu na rzecz zapewnienia wysokiej jakości i włączającego kształcenia i szkolenia w odniesieniu do wszystkich osób uczących się, o ile będzie wykorzystywana przez nauczycieli w sposób umiejętny, sprawiedliwy i skuteczny. Może także ułatwiać bardziej spersonalizowane, elastyczne i ukierunkowane na ucznia kształcenie we wszystkich fazach i na wszystkich etapach kształcenia i szkolenia” (Plan działania w dziedzinie edukacji cyfrowej, 2020, strony 1–2).

Technologia zapewnia nauczycielowi możliwość uwzględnienia zasady zróżnicowania środków przekazu informacji w czasie zajęć dydaktycznych. Narzędzia technologiczne i aplikacje zapewniają nauczycielowi różne, wzajemnie uzupełniające się lub alternatywne sposoby przedstawiania wiedzy. Uczniowie mają szansę na demonstrowanie swojego rozumienia

także na wiele sposobów. W obrębie współczesnej klasy wykorzystanie technologii może zaangażować i sprostać wymaganiom wszystkich uczniów.

„Integracja technologii cyfrowych z solidnymi strategiami kształcenia i programami nauczania pomaga w tworzeniu doświadczeń edukacyjnych i rusztowania dla rozwoju w odniesieniu do uczniów o zróżnicowanych wymaganiach. Wykorzystanie technologii i wielu sposobów nauczania zapewnia uczniom możliwość wzmocnienia siebie jako osób zdobywających wiedzę” (Capp, 2017, strona 793).

Interaktywne i elastyczne w wykorzystaniu narzędzia technologii informacyjno-komunikacyjnych mogą przyczynić się do lepszego zaspokojenia różnorodnych potrzeb uczniów w porównaniu z edukacją opartą na pracy z podręcznikiem i innymi tradycyjnymi materiałami do nauki (Boothe i inni, 2018, strona 3). Już ponad dwie dekady temu David Rose i Anne Meyer, dostrzegając znaczenie technologii cyfrowych w realizacji *Universal Design for Learning*, stwierdzili, że „plastyczność mediów cyfrowych (gdy materiały są dobrze zaprojektowane) przekłada się na ogromną elastyczność działania dla nauczycieli i uczniów” (Rose, Meyer, 2000, strona 7).

Włączenie technologii informacyjno-komunikacyjnej w nurt *Universal Design for Learning* wzmacnia różnorodne płaszczyzny procesu edukacyjnego. Należy tu wskazać przede wszystkim poprawę jakości niezależnego i spersonalizowanego uczenia się, co umożliwiają materiały i przebieg kształcenia dostosowane do indywidualnych potrzeb uczących się. Możliwe jest zwiększenie udziału uczniów we własnym kształceniu, któremu towarzyszy spersonalizowane miejsce w środowisku wirtualnym. Istotnym aspektem wynikającym pośrednio

z uczestnictwa w środowisku wirtualnym jest wzbogacenie alfabetyzacji cyfrowej uczniów, dzięki poznaniu przez nich mechanizmów działania środowisk pracy i współpracy, które dzisiaj są wykorzystywane w każdej organizacji i korporacji. Ważnym wymiarem jest także budowanie lokalnej społeczności uczących się, dzięki większemu udziałowi uczniów w jej kreowaniu (Borawska-Kalbarczyk, 2017). Współcześnie uczenie się we współdziałaniu umożliwiają technologie informacyjne (w rozumieniu mediów społecznościowych, takich jak Facebook, Twitter, Instagram, Snapchat, YouTube, Pinterest czy Slideshare i inne), które podkreślając wartość relacji i interakcji między osobami uczącymi się, oferują atrakcyjne modele kształcenia. Sposób, w jaki zostały zaprojektowane, sprzyja budowaniu wspólnoty i współpracy między użytkownikami. Platformy społecznościowe i rozliczne aplikacje świata wirtualnego ułatwiają wyszukiwanie informacji, dzielenie się wiedzą, szeroko zakrojoną współpracę, tworzenie spersonalizowanych materiałów i narzędzi oraz poszukiwanie własnych metod uczenia się. „Media społecznościowe w naturalny sposób oferują środowisko wspierające kolektywne uczenie się, wykraczające daleko poza ramy jednej klasy” (Borkowska, Witkowska, 2017, strona 18).

Technologie cyfrowe przy ich umiejętnym wykorzystaniu stanowią szansę na stworzenie środowiska kształcenia przełamującego bariery istniejące w tradycyjnych salach lekcyjnych. Oferują możliwość nieograniczonego czasem i przestrzenią zdobywania informacji, zarządzania nimi, współdziałania i komunikowania się. Potencjał w wykorzystaniu technologii w kontekście *Universal Design* w edukacji wynika z wielostronnych możliwości przez nie oferowanych, między innymi: gromadzenia, wykorzystywania i wymiany dostępnych danych,

bezpośredniej komunikacji, dostosowywania się urzędzeń do zachowań i potrzeb indywidualnych użytkowników oraz wykonywanych zadań (Wasyłuk, Kucner, Pacewicz, 2020, strona 48).

5. Wnioski – inspiracje dla dydaktyki akademickiej

Idea projektowania uniwersalnego poszerza obszar dyskusji dotyczącej sytuacji studentów mających szczególne potrzeby edukacyjne, ale również skłania do namysłu, w jaki sposób w codziennych praktykach/działaniach zmieniać środowisko kształcenia w przestrzeni uczelni wyższej, tak by zapewniało optymalne warunki rozwoju i efekty kształcenia wszystkim uczącym się, w tym także osobom z niepełnosprawnościami oraz z innymi szczególnymi potrzebami (na przykład osobom szczególnie uzdolnionym). *Universal Design* może stanowić impuls do przekierowania myślenia o wizji uczelni realizującej podstawowe humanistyczne wartości i wspierania działań organizatorów, pedagogów, badaczy zainteresowanych tym procesem. Jak wynika z danych przedstawionych w raporcie o dostępności edukacji akademickiej dla osób z niepełnosprawnościami, przygotowanym na zlecenie Rzecznika Praw Obywatelskich, „w odczuciu badanych studentów z niepełnosprawnościami ich relacje z rówieśnikami napotykają na różne bariery związane z brakiem zrozumienia lub obojętnością na ich potrzeby” (Dostępność edukacji akademickiej, 2015, strona 15). Podstawową barierą w realizacji prawa do edukacji wyższej obecnie nie są już braki architektoniczne czy potrzebny sprzęt (w tych aspektach sytuacja ciągle się poprawia), lecz podejście sprawnych studentów i wykładowców, którzy często postrzegają niepełnosprawność

przede wszystkim jako dysfunkcję, barierę czy też stan ograniczający funkcjonowanie w porównaniu do grupy osób sprawnych (Dostępność edukacji akademickiej, 2015, strona 15). Ich potencjał nie jest więc dostrzegany.

Uniwersalne projektowanie służy idei edukacji włączającej, w której cele edukacyjne rozumiane są znacznie pełniej niż zakładały to neoliberalne reformy przeprowadzane w ostatnich latach. Ponadto obserwowana rywalizacja pomiędzy uczniami, klasami i szkołami jako ich dominujące założenie nie spełnia rozwojowej funkcji, a wręcz przeciwnie – marginalizuje słabsze jednostki (Potulicka, Rutkowiak, 2010). Niezbędne są przemiany w sferze wartości, którymi nasycona jest/będzie kultura współczesnych instytucji edukacyjnych.

„Wartościami propagowanymi przez szkołę włączającą są nie tylko osiągnięcia edukacyjne, lecz również dobre samopoczucie uczniów, właściwe relacje między uczniami oraz między nimi a nauczycielami, ponadto silne więzi szkoły ze społecznością lokalną. Celem zatem jest zrównoważona edukacja, odpowiadająca indywidualnym potrzebom i wspierająca budowanie wspólnoty” (Szumski, 2019, strona 23).

Jak wskazuje Ewa Domagała-Zyśk, koncepcja edukacji inkluzyjnej jest przykładem

„integralnego modelu edukacji, który zakłada, że szkoła i uczelnia to nie tylko miejsca przekazywania wiedzy, ale także wspierania integralnego rozwoju osoby w taki sposób, aby każdy mógł w pełni rozwinąć swój potencjał i stał się „ekspertem od uczenia się” – zmotywowanym do uczenia się całościowego (zgodnie z koncepcją *life-long learning*), formułującym własne cele edukacyjne i znającym drogi dojścia do tych celów” (Domagała-Zyśk, 2021, strona 858).

Wynika z tego, że nie należy utożsamiać edukacji inkluzyjnej wyłącznie z kształceniem osób ze szczególnymi potrzebami, ponieważ jej wykorzystanie jest znacznie szersze – dotyczy edukacji wszystkich uczniów z różnych szczebli kształcenia, także na poziomie dydaktyki szkoły wyższej. Istotną wartością kształcenia włączającego jest docenienie różnorodności studentów jako czynnika sprzyjającego edukacji (Bąbka, Nowicka, 2019, strona 19). Na znaczenie wykształcenia dla osób z niepełnosprawnością wskazuje Barbara Rdzanek (2018, strona 45), zauważając, że problem społecznej integracji dzieci z niepełnosprawnościami jest dobrze rozpoznany i reprezentowany w dyskursie naukowym, natomiast nadal niewiele jest prac dotyczących funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami kształcących się na uczelniach wyższych. Podobną opinię wyraża Ewa Domagała-Zyśk, która podkreśla, że „we współczesnej dydaktyce akademickiej nieczęsto podejmowane są zagadnienia dotyczące nauczania studentów z niepełnosprawnością czy dodatkowymi/specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” (2021, strona 859).

Bardzo ważnym aspektem – rozpatrywanym poza właściwym procesem kształcenia akademickiego – jest wsparcie kandydatów na studia na etapie wyboru kierunku. Zdarzają się sytuacje, gdy sformułowane przez ucznia cele edukacyjne nie mogą zostać przez niego osiągnięte pomimo wysokiej motywacji, właśnie ze względu na szczególne potrzeby, ograniczające wybór kierunków nauki i wykonywanej pracy zawodowej w przyszłości. W takim przypadku osoby te powinny uzyskać duże wsparcie w przeformułowaniu celów i przygotowaniu indywidualnego planu rozwoju, by właściwie wykorzystać i móc rozwijać posiadany przez nie potencjał (Domagała-Zyśk, 2021, strony 867–868).

Wspieranie studentów ze szczególnymi potrzebami polega na planowaniu oddziaływań skierowanych do całej grupy. Sporym wyzwaniem jest zapewnienie dobrostanu wszystkim uczestnikom zajęć, przestrzeganie równowagi w respektowaniu potrzeb osób ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi i osób, które ich nie posiadają. Idea projektowania uniwersalnego jako nośnika humanistycznych wartości podkreślających, że każda jednostka rozwija swój potencjał w odpowiednio zorganizowanym otoczeniu, może wzbogacać źródła inspiracji w kształceniu pedagogów, przyszłych realizatorów edukacji włączającej. Przyjęte przez nich w czasie edukacji uniwersyteckiej założenia oraz normy i wartości, z którymi się zetkną w bezpośrednich relacjach, mogą mieć otwierające lub blokujące znaczenie, co będzie miało przełożenie w ich przyszłej pracy pedagogicznej.

BIBLIOGRAFIA

- Adaszyńska Ewa (2017), Projektowanie uniwersalne – dostępność i uczestnictwo dla wszystkich. W czasopiśmie: *Uniwersytet Zielonogórski. Miesięcznik Społeczności Akademickiej*, numer 2, zeszyt 240, strony 16–18.
- Bąbka Jarosław, Nowicka Agnieszka (2019). Edukacja inkluzyjna, aby nie była iluzją... W czasopiśmie: *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, numer 36, strony 11–30.
- Błaszak Maciej, Przybylski Łukasz (2010). *Rzeczy są dla ludzi. Niepełnosprawność i idea uniwersalnego projektowania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Boothe Kathleen, Lohmann Marla, Donnell Kimberly, Hall Dean (2018). Applying the Principles of Universal Design for Learning (UDL) in the College Classroom. W czasopiśmie: *The Journal of Special Education Apprenticeship*, numer 7, zeszyt 3, strony 1–13.
- Borawska-Kalbarczyk Katarzyna (2017). Wirtualne środowisko kształcenia w procesie wspierania motywacji do uczenia się. W czasopiśmie: *Konteksty Pedagogiczne*, numer 2, zeszyt 9, strony 153–164.

- Borkowska Anna, Witkowska Marta (2017). Media społecznościowe w szkole. Warszawa: NASK. https://akademia.nask.pl/publikacje/SM_w_szkole.pdf (dostęp: 20.09.2022).
- Capp Matthew (2017). The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016. W czasopiśmie: *International Journal of Inclusive Education*, numer 21, zeszyt 8, strony 791–807.
- Chimicz Dorota, Prokopiak Anna (2021). Koncepcja projektowania uniwersalnego w edukacji. W czasopiśmie: *Szkoła Specjalna*, numer 1, strony 28–38.
- Chrzanowska Iwona, Szumski Grzegorz (2019). Kompetencje zawodowe – jakie wyzwania? W wydawnictwie zwartym, redakcja: Iwona Chrzanowska, Grzegorz Szumski, *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (strony 54–61). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Cichocka-Segiet Katarzyna, Mostowski Piotr, Rutkowski Paweł (2019). Uniwersalne projektowanie zajęć jako droga do zaspokajania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych. W wydawnictwie zwartym, redakcja: Iwona Chrzanowska, Grzegorz Szumski, *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (strony 208–217). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Domagała-Zyśk Ewa (2021). Model projektowania uniwersalnego w akademickiej edukacji inkluzyjnej. Strategie i rekomendacje. W wydawnictwie zwartym, redakcja: Ewa Domagała-Zyśk, Aleksandra Borowicz, Renata Kołodziejczyk, Klaudia Martynowska, *Oblicza życia. Księga jubileuszowa Profesor Doroty Kornas-Bieli* (strony 858–870). Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Dostępność edukacji akademickiej dla osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia* (2015). Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich, numer 5. Zasada równego traktowania – prawo i praktyka, numer 16. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Galkienė Alvyra (redakcja) (2021). *Uniwersalne projektowanie w edukacji. Doświadczenia nauczycieli: Austria, Litwa, Polska, Finlandia*. Projekt Erasmus+ „Preconditions of Transformation of Education Process in Different Educational Contexts by Applying Inclusive Education Strategies”.
- Gawron Grzegorz (2015). *Universal Design* – projektowanie uniwersalne jako idea w dążeniu do osiągnięcia partycypacji społecznej osób niepełnosprawnych. W czasopiśmie: *Roczniki Nauk Społecznych*, numer 7, zeszyt 43/1, strony 125–144.

- Katz Jennifer, Sokal Laura (2016). Universal design for learning as a bridge to inclusion: A qualitative report of student voices. W czasopiśmie: *International Journal of Whole Schooling*, numer 12, zeszyt 2, strony 36–63.
- Knopik Tomasz, Papuda-Dolińska Beata, Wiejak Katarzyna, Krasowicz-Kupis Grażyna. (2021). Projektowanie uniwersalne jako perspektywa metodyczna edukacji włączającej. W czasopiśmie: *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, numer 42, strony 53–69.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych (Dziennik Ustaw 2012 pozycja 1169).
- Królak Aleksandra (2017). Ocena wybranych platform do e-learningu pod względem dostępności dla osób z niepełnosprawnościami i zgodności z zasadami projektowania uniwersalnego. W czasopiśmie: *Ekonomia – Wrocław Economic Review. Acta Universitatis Wratislaviensis*, numer 23, zeszyt 1, strony 45–58.
- Olechowska Agnieszka (2019). *Specjalne potrzeby edukacyjne w urzędowym dyskursie pedagogicznym*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Plan działania w dziedzinie edukacji cyfrowej na lata 2021–2027. Nowe podejście do kształcenia i szkolenia w epoce cyfrowej (2020). Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. Bruksela. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:52020DC0624> (dostęp: 18.09.2022).
- Potulicka Eugenia, Rutkowiak Joanna (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (1948). <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1948.html> (dostęp: 18.09.2022).
- Rdzanek Barbara (2018). Młodzież z niepełnosprawnością w kształceniu akademickim – możliwości i ograniczenia. W czasopiśmie: *Pedagogika Szkoły Wyższej*, numer 1, zeszyt 23, strony 43–54.
- Rose David, Meyer Anne (2000). The future is in the margins: the role of technology and disability in educational reform. W wydawnictwie zwartym, redakcja: David Rose, Anne Meyer, Chuck Hitchcock, *The Universally Designed Classroom. Accessible Curriculum and Digital Technologies*. https://www.researchgate.net/publication/234594681_The_Future_Is_in_the_Margins_The_Role_of_Technology_and_Disability_in_Educational_Reform (dostęp: 8.09.2022).

- Ślusarczyk Czesław (2013). Projektowanie uniwersalne jako sposób na tworzenie warunków do edukacji włączającej w szkołach wyższych. W czasopiśmie: *E-mentor*, numer 5, zeszyt 52, strony 65–68.
- Ślusarczyk Czesław (2016). Edukacja włączająca w szkołach wyższych w Polsce. W czasopiśmie: *Ekonomiczne Problemy Usług*, numer 123, strony 181–189.
- Szumski Grzegorz (2019). Koncepcja edukacji włączającej. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Iwona Chrzanowska, Grzegorz Szumski, *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (strony 14–24). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (1994). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (dostęp: 12.09.2022).
- The UDL Guidelines. <https://udlguidelines.cast.org> (dostęp: 10.09.2022).
- Wasyłuk Piotr, Kucner Andrzej, Pacewicz Grzegorz (2020). *Edukacja przyszłości. Raport*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie.

PRZYPISY

przypis 1 Jeśli nie zaznaczono inaczej, ten i kolejne cytaty z języka angielskiego w tłumaczeniu autorek. [powrót do tekstu głównego](#)

Marta Mirosława Perkowska

Uniwersytet w Białymstoku

ORCID: 0000-0002-2856-9800

REFLEKSJA O POSTAWACH WOBEC IDEI PROJEKTOWANIA UNIWERSALNEGO

*Gdy wszyscy wiedzą, że coś jest niemożliwe,
przychodzi ktoś, kto o tym nie wie, i robi to.*

Albert Einstein

1. Wprowadzenie

„Refleksja” to słowo o szczególnym znaczeniu dla społeczności akademickiej. Wpisane jest normatywnie w etos pracy twórczej, kompetencji, kwalifikacji, wymiany energii (myśli, słów, emocji, zachowań) pomiędzy nauczającymi/uczonymi i uczącymi się. To

„1. głębsze zastanowienie się nad czymś, wywołane silnym przeżyciem;
2. myśl lub wypowiedź, będąca wynikiem takiego zastanowienia się;
3. zwrócenie się podmiotu myślącego ku własnej aktywności; 4. czynnik aktu świadomości stanowiący o tym, że spełniając go, uprzytamniamy sobie jego zachodzenie” (*Słownik języka polskiego PWN*).

Refleksyjność wpisuje się w fundamentalną rolę nauki, jaką jest podejmowanie wszelkich aktywności, zwłaszcza tych o charakterze innowacji, w celu czynienia świata lepszym, o co w swojej wizji pedagogiki społecznej postulowała Helena Radlińska: „(...) przekształcanie środowiska, siłami tego środowiska – w imię człowieka” (Radlińska, 1961, strona 361). Dobro jednostki, jak i grup społecznych to respektowanie ich praw (na przykład prawa równości) oraz potrzeb (na przykład potrzeby poznawczej), co często związane jest z koniecznością niwelowania barier. Równość, kreacja i dostępność to słowa, które doskonale łączą misję uniwersytetów z ideą projektowania uniwersalnego. Dlatego przestrzeń uniwersytecka jest doskonałym środowiskiem do podjęcia interdyscyplinarnych analiz projektowania uniwersalnego. W konsekwencji powinno to prowadzić do rozprzestrzeniania tej idei poprzez między innymi działalność młodzieży akademickiej, wdrażanie dobrych praktyk we wszelkie obszary życia społecznego.

2. Słów kilka o projektowaniu uniwersalnym

W literaturze naukowej za dominujący desygnat projektowania uniwersalnego, a zarazem jego źródło, uznaje się dyskurs architektoniczny związany z szeroko rozumianym dizajnem (ang. *design*), czyli konstrukcją, formą oraz wzornictwem. Zdefiniowanie koncepcji oficjalnie przypisuje się Ronaldowi Mace'owi, który opisał je jako:

„projektowanie produktów oraz otoczenia tak, aby były one dostępne dla wszystkich ludzi, w największym możliwym stopniu, bez potrzeby adaptacji bądź wyspecjalizowanego projektowania” (Benek, Labus, Kampka, 2016, strona 8).

Perspektywa architektoniczna projektowania uniwersalnego (*Universal Design*, UD) została rozbudowana do filozofii projektowania produktów oraz, co szczególnie istotne, przestrzeni społecznej, czego gwarantem mają być przyjęte zapisy prawa o zasięgu krajowym i międzynarodowego (Europejska strategia w sprawie niepełnosprawności, 2010; Konstytucja RP, 1997; Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, 2006).

Konstruowanie świata w wielu jego wymiarach w oparciu o ten sposób myślenia ma umożliwić funkcjonowanie (realizację potrzeb) wszystkim ludziom, także tym o szczególnych potrzebach (na przykład osobie starszej, z niepełnosprawnością, kobiecie w ciąży, podróżnemu z ciężkim bagażem), w możliwie szerokim zakresie, bez konieczności wdrażania specjalnego dostosowania (Gawron, 2015; Wilkoff, Abed, 1994). Należy podkreślić to, że projektowanie uniwersalne trzeba traktować raczej jako kierunek i sposób myślenia niż ścisłą metodę. Z założenia wszelkiego rodzaju twórcy w procesie kreacji jako jeden z głównych celów powinni obierać dostrzeganie różnorodności odbiorców/użytkowników swoich dzieł. Ponad wszystko jest to proces podkreślający znaczenie integracji, inkluzji społecznej. Ponieważ projektowanie uniwersalne jest ściśle skorelowane z takimi określeniami, jak kreatywność, proces twórczy, uwzględnianie indywidualnej perspektywy, to wszystko może sugerować, że mamy do czynienia jedynie z luźną ideą. Tak nie jest.

Zespół specjalistów (między innymi architektów, inżynierów, projektantów produktów, a także humanistów) działający w ramach Centrum Uniwersalnego Projektowania (CUD) na Uniwersytecie Stanowym Karoliny Północnej ustalił siedem zasad projektowania

uniwersalnego. Mają one pełnić rolę wskazówek, inspiracji do „dobrego” tworzenia wyrobów i środowiska, a konkretnie dotyczą:

- **sprawiedliwego wykorzystania** (*equitable use*) – projekt jest użyteczny i atrakcyjny dla ludzi o różnych umiejętnościach (możliwościach),
- **elastyczności wykorzystania** (*flexibility in use*) – projekt uwzględnia szeroki zakres indywidualnych preferencji i umiejętności odbiorców,
- **prostoty i intuicyjnej obsługi** (*simple and intuitive*) – zastosowany projekt jest łatwy do zrozumienia, niezależnie od doświadczenia, wiedzy, umiejętności językowych czy obecnego poziomu koncentracji użytkownika,
- **zauważalnej informacji** (*perceptible information*) – projekt w sposób efektywny łączy ze sobą niezbędne informacje dla użytkownika, niezależnie od warunków otoczenia,
- **tolerancji błędu** (*tolerance for error*) – projekt minimalizuje zagrożenia i negatywne skutki przypadkowego lub zamierzonego działania,
- **niewielkiego wysiłku fizycznego** (*low physical effort*) – projektowanie w taki sposób, aby produkt był efektywny, wygodny i wymagał minimalnego wysiłku użytkownika,
- **wymiarów i przestrzeni dostępnych i użytecznych** (*size and space for approach and use*) – odpowiednia wielkość i przestrzeń przewidziana do podejścia, działania i wykorzystania produktu, niezależnie od wielkości, postawy lub mobilności użytkownika (Burgstahler, 2013).

Konrad Kaletsch stworzył ósmą zasadę: **percepcji równości** (*perception of equality*) (Konieczna-Woźniak, 2020). Głównym jej założeniem jest

postrzeganie osób ze szczególnymi potrzebami jako równych we wszystkich dziedzinach życia społecznego. Zasada zawiera postulat, aby każda przestrzeń (architektoniczna, społeczna) nie dzieliła ludzi według kategorii ich funkcjonowania. Uwzględnianie przedstawionych zasad jest szansą na niwelowanie wielu barier istniejących w przestrzeni społecznej i to stanowi sedno idei projektowania uniwersalnego. W literaturze przedmiotu (Chrzanowska, 2015, strony 102–103; Drabik, Kubiak-Sokół, Sobol, 2006, strona 236; Kowalik, 2007, strony 57–58) wyróżniono kilka zasadniczych rodzajów ograniczeń. Do najczęściej wskazywanych barier należy zaliczyć bariery:

- **architektoniczne** (brak samodzielnego lub swobodnego poruszania się po obiekcie ze względu na brak podjazdów, wind),
- **społeczne** (dyskryminacja ze względu na niepełnosprawność, nieodpowiednie traktowanie ze strony innych osób),
- **czynne** (możliwość porozumiewania się, zdobywania i przekazywania informacji),
- **bierne** (nieczytelne napisy, brak brajlowskich oznaczeń),
- **względne** (osoby napotykają na bariery i problemy, ale mogą je niwelować na przykład za pomocą specjalistycznych urządzeń),
- **bezwzględne** (bariery, których nie można samodzielnie pokonać).

Pokonywanie różnorodnych ograniczeń, zarówno tych istniejących na zewnątrz, jak i wewnątrz nas, stanowi istotę rozwoju jednostki i całej społeczności. Jednakże bywa też tak, że z powodu własnych dysfunkcji (o charakterze trwałym lub występujących jedynie w określonym czasie) nie jesteśmy w stanie poradzić sobie z nimi. W takim przypadku bariera jest blokadą dla rozwoju. Często ograniczenia stanowią główną przyczynę wycofywania się z życia społecznego. Szczególnym przykładem są sytuacje

dotyczące rezygnacji z rozwoju własnego, na przykład niepodjęcie edukacji czy pracy przez osoby ze szczególnymi potrzebami, wśród których dominującą liczbę stanowią osoby z niepełnosprawnością. Podkreślenia wymaga fakt, że w takich przypadkach można zaobserwować specyficzny algorytm, w którym składowe, takie jak: potrzeba poznawcza, konieczność pokonania barier, specyfika wielowymiarowej przestrzeni uniwersyteckiej, prowadzą do powstania rozwiązania, za jakie należy uznać projektowanie uniwersalne. Ten nowy konstrukt doskonale współgra z pojęciami już od dawna obecnymi w pedagogice, przykładowo z inkluzją edukacyjną, społeczną, którą Regina Korzeniowska opisuje jako:

„włączenie do społeczeństwa osób zagrożonych społecznie, poprzez stwarzanie im szans i możliwości uzyskania zasobów potrzebnych do funkcjonowania w życiu społecznym” (Korzeniowska, 2018, strony 98–99).

Jednocześnie to właśnie system edukacyjny jako obszar najbardziej ograniczający i dyskryminujący dla wielu spośród uczniów wskazuje Alvyra Galkiene (2021, strona 6). Szukając odpowiedzi na stawiane przez siebie pytanie o to, w jaki sposób należy podchodzić do jakości kształcenia i zapewnienia równych warunków nauki wszystkim uczniom, mając na uwadze ich zróżnicowanie ze względu na potrzeby, doświadczenia kulturowe i społeczne, badaczka wskazuje rozwiązanie oparte na uniwersalnym projektowaniu w edukacji (*Universal Design for Learning*, UDL) (Meyer, Rose, Gordon, 2014, strony 4–5, za: Galkiene, 2021). Analizując koncepcję *Universal Design for Learning*, Dorota Chmich zaleca, aby nauczyciele zarówno szkolni, jak i akademicy bazowali na tzw. dobrych praktykach wypracowywanych poprzez stosowanie zróżnicowanych strategii uczenia się oraz odpowiednich metod ich realizacji, zgodnych z duchem projektowania uniwersalnego

(Chimicz, 2021, strona 64). Konkretyzując, warto wziąć pod uwagę zalecenia w formie siedmiu zasad sformułowanych przez Konferencję Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP), które przywołuje autorka:

- indywidualizacja – przez którą rozumie się wszelkie adaptacje procesu kształcenia osoby z niepełnosprawnością dostosowane do jej indywidualnych potrzeb edukacyjnych, wynikających ze specyfiki stanu jej zdrowia oraz specyfiki zajęć, w tym także warunków, w jakich się one odbywają,
- podmiotowość – rozumiana jako uznanie prawa osoby z niepełnosprawnością do zachowania własnej autonomii, wyrażającej się poprzez pełną odpowiedzialność za swoje decyzje i rozwój osobisty,
- rozwijanie potencjału osoby niepełnosprawnej w związku z realizowanym przez nią procesem kształcenia – osiągane poprzez poszukiwanie takich adaptacji, które pozwalałyby studentowi z niepełnosprawnością na realizację zajęć przewidzianych w programie studiów, a tym samym nabywanie wiedzy i rozwijanie praktycznych umiejętności,
- racjonalność dostosowania – gwarantująca skuteczne wyrównywanie szans studenta z niepełnosprawnością z zachowaniem standardu akademickiego, jednocześnie uwzględniająca ekonomiczny aspekt proponowanych adaptacji, aby poniesiony koszt lub wysiłek związany z jej wprowadzaniem nie był zbyt duży,
- utrzymanie standardu akademickiego – oznacza, że przygotowane adaptacje powinny gwarantować zachowanie kluczowych elementów procesu realizacji programu studiów obowiązujących wszystkich studentów,

- adaptacje najbliższe standardowemu przebiegowi zajęć – oznaczające poszukiwanie takich rozwiązań, które nie mają charakteru przywileju dla osoby niepełnosprawnej, ale w sposób racjonalny wyrównywałyby jej szanse w zakresie możliwości realizacji procesu kształcenia uznanego za optymalny na danych zajęciach,
- równe prawa i obowiązki – przejawiające się w zapewnieniu praw i równym traktowaniu wszystkich studentów, bez względu na poziom ich sprawności, jak i egzekwowaniu wypełniania obowiązków studenckich (załącznik do Uchwały 52/VI, 2016).

Ważnym głosem w dyskusji o projektowaniu uniwersalnym w edukacji uniwersyteckiej jest ten należący do Ewy Domagały-Zyśk, która stwierdza:

„Istotne jest, aby każdy nauczyciel akademicki czuł się odpowiedzialny za nauczanie każdego studenta, także tego z niepełnosprawnością czy specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Tej funkcji nie mogą pełnić urzędnicy pracujący na uczelni, specjaliści do spraw pomocy psychologiczno-pedagogicznej czy też tylko i wyłącznie wolontariusze” (Domagała-Zyśk, 2021, strona 861).

Należy jednak pamiętać, że społeczność uniwersytecka to nie tylko nauczyciele i ich rola w projektowaniu uniwersalnym procesie edukacji, to także rola studenta – odbiorcy oferowanych działań, ale także ich współtwórcy. W tym miejscu za zasadne uważam postawienie pytania o to, jak młodzież akademicka postrzega te wszystkie podejmowane przez nauczycieli/wykładowców/osoby zarządzające uczelnią działania? Czy są ich świadomi? Jakiej przejawiają wobec nich postawy?

3. Postawy młodzieży akademickiej wobec projektowania uniwersalnego

Studiowanie to z założenia czas aktywności intelektualnej we wszystkich jej wymiarach, który ma doprowadzić studenta do jego przemiany, polegającej na osiągnięciu wyższego poziomu rozwoju. To proces, owocujący przyrostem kwalifikacji i co najważniejsze – kompetencji. Czas spędzony w przestrzeni uniwersyteckiej zazwyczaj skutkuje wygenerowaniem nowych postaw wobec otaczającej rzeczywistości społecznej. Bogdan Wojciszke w swoich rozważaniach na temat kształtowania się nowych postaw, jak i zmiany istniejących, mówi o swoistym „poddźwięku”, którego rolę w tych procesach odgrywają poszczególne komponenty postawy. Do najważniejszych mechanizmów genezy postawy zalicza: nabywanie przekonań na temat właściwości obiektu, przeżycia emocjonalne związane z danym obiektem, własne zachowania kierowane na ów obiekt oraz możliwość przyjmowania gotowych postaw bądź ich komponentów od innych ludzi (Wojciszke, 2003, strona 79; zobacz: Perkowska, 2019, strony 13–28).

Konstrukt postawy, definiowany przez Tadeusza Mądrzyckiego jako „trwała organizacja procesów motywacyjnych, emocjonalnych, percepcyjnych i poznawczych, związana z jakimś aspektem świata jednostki” (1977, strona 19), stał się podstawą metodologiczną do obserwacji i próby wstępnej diagnozy tego, co o projektowaniu uniwersalnym wiedzą studenci, jakie mają wobec niego nastawienie emocjonalne oraz jakie w związku z założeniami analizowanej idei deklarują zachowania. Przedstawiony cel podjętych pilotażowych badań zyskuje argumentację poprzez podejmowane przez Uniwersytet

w Białymstoku działania (na przykład realizowane na Wydziale Nauk o Edukacji projekty:

1. „Eliminacja barier elementem misji uniwersytetu. Implementacja zasad projektowania uniwersalnego”, Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, numer naboru POWR.03.05.00-IP.08-00-PUN/19, okres realizacji projektu od 2 marca 2020 do 30 września 2023 roku, budżet ponad 1 milion złotych;
2. „Dostępne Podlaskie – szkolenia i doradztwo dla jednostek samorządu terytorialnego”, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, numer naboru POWR.02.18.00-IP.01-00-001/20, okres realizacji projektu od 1 lutego 2021 do 31 sierpnia 2022, budżet niecałe 2,1 miliona złotych;
3. „Zwiększenie kompetencji kadry dydaktycznej Uniwersytetu w Białymstoku z zakresu projektowania uniwersalnego”, Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, numer naboru POWR.03.04.00-00-KP15/21, okres realizacji projektu od 1 października 2021 do 28 lutego 2023, budżet ponad 1 milion złotych.

Projekty te mają prowadzić do wykreowania w uczelni przestrzeni architektonicznie, edukacyjnie, mentalnie i emocjonalnie dostępnej, bo projektowanej uniwersalnie.

Badania przeprowadzono w orientacji jakościowej, w celu „dokumentowania świata z punktu widzenia badanych” (Hammersley, 1992, strona 165, za: Silverman, 2012, strona 65). Materiał badawczy został zebrany za pomocą badania fokusowego, które Uwe Flick ocenia jako najczęściej stosowane w badaniach akademickich, ponieważ „mogą zostać sprzęgnięte z pytaniami badawczymi dotyczącymi

interakcji pewnej liczby osób wokół określonego zagadnienia” (Flick, 2012, strona 147). W badaniu wzięło udział 20 studentów drugiego roku z Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku przed rozpoczęciem zajęć dotyczących tematyki projektowania uniwersalnego. Wszyscy respondenci wyrazili chęć uczestnictwa w badaniu oraz zostali poinformowani o jego celu i sposobach wykorzystania pozyskanych wyników. Dane wrażliwe uczestników zostały poddane kodowaniu. Uzyskany materiał empiryczny pozwolił na dokonanie analizy, w wyniku której określone zostały trzy komponenty (poznawczy, uczuciowo-motywacyjny, behawioralny) postaw studentów wobec projektowania uniwersalnego. Ze względu na ograniczenia wynikające z ram niniejszej publikacji w tekście zostały przedstawione wybrane wyniki.

W obszarze komponentu poznawczego uwaga została skupiona na tym, jak młodzież dekoduje sformułowanie „projektowanie uniwersalne”. Wypowiedzi badanych w dominującej części ogniskowały się wokół następujących kategorii:

- „design, który podoba się wszystkim”,
- „jednolite/ujednolicone wzornictwo” (w wypowiedziach przypisanych do tej kategorii ciekawym jest przykład przywołanych mundurków szkolnych jako pomysłu na niwelowanie barier społecznych w szkołach),
- „inkluzja” (przywołana jako odniesienie do szkół, klas integracyjnych),
- **„udogodnienia dla osób niepełnosprawnych”.**

To właśnie ta wymieniona jako ostatnia kategoria była wskazywana przez badanych najczęściej. Wśród respondentów dominującym sposobem rozumienia projektowania uniwersalnego jest to odnoszące się do zmian

natury architektonicznej, na przykład windy, podjazdy. Żadna z badanych osób nie wspomniała o udogodnieniach związanych z niwelowaniem barier o charakterze społecznym czy cyfrowym. Studenci nie posiadali wiedzy na temat przebudowy strony internetowej Wydziału Nauk o Edukacji zgodnie ze wskazaniem zawartymi w audycie dostępności, który został przeprowadzony w celu określenia koniecznych do wprowadzenia zmian, prowadzących do wdrażania idei projektowania uniwersalnego.

Uzyskane wyniki odbieram jako klarowną rekomendację konieczności wdrażania programów edukacyjnych (przykładem niech będzie Wydział Nauk o Edukacji, który realizuje pilotażowe zajęcia z zakresu projektowania uniwersalnego, a także wprowadzona w wymiarze interdyscyplinarnym modyfikacja sylabusów wielu przedmiotów jako efekt jednego z realizowanych przez Uniwersytet w Białymstoku projektów z zakresu projektowania uniwersalnego), których celem będzie przybliżenie wszystkim grupom społeczności akademickiej założeń projektowania uniwersalnego. Dobrym przykładem wprowadzonej innowacji i zarazem mierzalnym jej efektem może być zmiana w dekodowaniu tego pojęcia na poziomie piktogramów: przejście od symbolu funkcjonującego od lat w przestrzeni społecznej, oznaczającego osobę poruszającą się na wózku inwalidzkim, do szerokiego, czyli takiego, który przedstawia osoby o specjalnych potrzebach, a więc nie tylko osoby z niepełnosprawnością, ale także osoby starsze, kobiety w ciąży, opiekunów z wózkiem dziecięcym, osoby z psem czy podróżnych z ciężkim bagażem.

Analiza wyników w kontekście danych wpisujących się w komponent uczuciowo-motywacyjny pozwala wnioskować o tym, że sfera emocjonalna badanych w stosunku do osób o szczególnych potrzebach

(choć i w tym przypadku zasadne jest odniesienie wyników jedynie do osób z niepełnosprawnością, bo o takich mówili respondenci) oscyluje w obrębie emocji trudnych. Badani twierdzili, że:

„Szkoda im takich osób”.

„Niepełnosprawni mają w życiu trudno”.

„Nie chciałabym być nauczycielem w klasach integracyjnych” [boją się kontaktu z takimi osobami].

Znaczącym głosem w dyskusji był ten odnoszący się do tego, że studenci z niepełnosprawnościami, dysfunkcjami często wykorzystują swój stan w sposób nieetyczny. Przykładowo wtedy, gdy „wymuszają” udogodnienia, które wcale nie są im potrzebne. Głównie odnosi się to do sposobów zaliczania egzaminów oraz roli, postawy, jaką w czasie zajęć przyjmują (skupianie na sobie uwagi osób prowadzących, monopolizowanie czasu wypowiedzi).

Przedstawione wyniki są silnym sygnałem do wprowadzenia zmian. Konieczne jest rozpoczęcie dyskusji pomiędzy wszystkim grupami społeczności akademickiej o tym, w jaki sposób najlepiej dążyć do zapewnienia wszystkim stronom dobrostanu emocjonalnego. Należy kontynuować wprowadzanie sprawdzonych i dobrze opisanych w literaturze przedmiotu metod inkluzji społecznej, która powinna prowadzić do niwelowania stygmatyzacji, uprzedzeń i stereotypów, przy jednoczesnym przypomnieniu zasad tolerancji i empatii, działającej tylko wtedy, gdy jest aktywowana obustronnie. Uważam, że przełom w tym swoistym impasie emocjonalnym może nastąpić tylko wtedy, gdy wszystkie zaangażowane jednostki uznają własną bezradność w analizowanym obszarze. Stworzy to punkt wyjścia do podjęcia działań

kompensacyjnych – na przykład dialogu o emocjach (szczególnie tych trudnych), który będzie podstawą do ustalenie nowych, jak również utrzymania tych obecnie dobrze działających zasad, respektowanych przez wszystkich i każdego z osobna.

Na poziomie zachowań udało się zaobserwować bardzo cenne z perspektywy pedagogicznej wskazania. Przede wszystkim studenci jasno deklarowali, że nie posiadają wystarczających kompetencji do wchodzenia w satysfakcjonujące interakcje społeczne z osobami o specjalnych potrzebach:

„Nie wiem, co robić/powiedzieć w kontakcie z osobą na wózku”.

Jednocześnie optymizmem napawa deklaracja 99 procent respondentów o tym, że:

„bardzo chcę dowiedzieć się więcej o projektowaniu uniwersalnym i wykorzystywać to w życiu edukacyjnym, społecznym i w przyszłości w mojej pracy”.

Zgłaszaną chęć uczestnictwa w edukacji z zakresu projektowania uniwersalnego bardzo wzmocniło uświadomienie sobie przez badanych tego, że nie dostrzegają otaczających ich na co dzień elementów udogodnień wynikających z założeń projektowania uniwersalnego. Zaledwie dwie na dwadzieścia badanych osób miały świadomość obrajlowania drzwi prowadzących do wszystkich sal w budynku Wydziału.

To niedostrzeżenie dotyczy także innych obszarów, no co wskazali studenci, na przykład:

„korzystam z audiobooków, ale nie miałem świadomości, że jest to tak przełomowy wynalazek dla osób z wadą wzroku”;

„Nie wiedziałam, że te wypustki na chodnikach to pola uwagi. Myślałam, że to jest zrobione po to, żeby było ładniej”.

3. Podsumowanie

Przywołane na początku tego tekstu słowa Alberta Einsteina stały się dla mnie podstawą do podjęcia namysłu nad ideą projektowania uniwersalnego w przestrzeni akademickiej. Myślę, że uzyskane wnioski pozwalają na to, by uczynić na ich podstawie klamrę do zamknięcia tekstu. Otóż wiadomo już, że to, co jeszcze do niedawna było postrzegane jako niemożliwe, na przykład zwiedzanie muzeum sztuki przez osoby z niepełnosprawnością wzroku, dziś się wydarza dzięki audiodeskrypcji. Bazując na dobrych wzorcach i wdrażaniu dobrych, sprawdzonych praktyk – na przykład tego, w jaki sposób jest aranżowana przestrzeń społeczna w krajach skandynawskich – już wiem, jak stosować w praktyce projektowanie uniwersalne. Należy wziąć pod uwagę to, że „powszechna dostępność przestrzeni warunkuje prawidłowy rozwój jednostki i całych wspólnot oraz sprzyja tworzeniu zintegrowanego społeczeństwa obywatelskiego” (Wysocki, 2010, strona 193). Dodałabym, że wszelkie działania zmieniające świat na lepszy, bo bardziej dostępny, otwarty, z mniejszą liczbą barier – tych w środowisku, jak i w nas – wpisuje się w ideę projektowania uniwersalnego, ale przede wszystkim stanowi główny cel nauki.

BIBLIOGRAFIA

- Benek Iwona, Labus Agnieszka, Kampka Małgorzata (redakcja). (2016). *Wytyczne w zakresie projektowania uniwersalnego mając na uwadze potrzeby osób niepełnosprawnych*, ekspertyza wykonana na zlecenie Ministerstwa Infrastruktury i Budownictwa. Warszawa: Fundacja Laboratorium Architektury 60+.
- Burgstahler Sheryll (redakcja) (2013). *Universal design in higher education: Promising practices*. Seattle: DO-IT, University of Washington. [https://www.washington.edu/doit/sites/default/files/atoms/files/Universal Design in Higher Education_Promising Practices.pdf](https://www.washington.edu/doit/sites/default/files/atoms/files/Universal%20Design%20in%20Higher%20Education_Promising%20Practices.pdf) (dostęp: 10.09.2020).
- Chimicz Dorota (2021). Uniwersalność w projektowaniu procesu dydaktycznego studentów z niepełnosprawnością. Koncepcja UDL dla szkolnictwa wyższego. W czasopiśmie: *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, numer 44, strony 54–75.
- Chrzanowska Iwona (2015). *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Domagała-Zyśk Ewa (2021). Model projektowania uniwersalnego w akademickiej edukacji inkluzyjnej. Strategie i rekomendacje. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Ewa Domagała-Zyśk, Aleksandra Borowicz, Renata Kołodziejczyk, Klaudia Martynowska, *Oblicza życia. Księga jubileuszowa Profesor Doroty Kornas-Bieli* (strony 857–870). Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Drabik Lidia, Kubiak-Sokół Aleksandra, Sobol Elżbieta (2006). *Słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flick Uwe (2012). *Projektowanie badania jakościowego*, tłumaczenie Paweł Tomanek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Galkiene Alvyra. (2021). Uniwersalne projektowanie w edukacji jako czynnik sukcesu edukacyjnego wszystkich uczniów. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Alvyra Galkiene, *Uniwersalne projektowanie w edukacji. Doświadczenia nauczycieli: Austria, Litwa, Polska, Finlandia* (strony 6–9). <https://sp128.krakow.pl/wp-content/uploads/2021/10/Uniwersalne-Projektowanie-w-Edukacji.pdf> (dostęp: 10.10.2022).
- Gawron Grzegorz (2015). *Universal Design – projektowanie uniwersalne jako idea w dążeniu do osiągnięcia partycypacji społecznej osób niepełnosprawnych*. W czasopiśmie: *Roczniki Nauk Społecznych*, numer 7, zeszyt 43/1, strony 125–144.

- Hammersley Martyn (1992). *What's Wrong with Ethnography: Methodological Explorations*. Londyn: Routledge.
- Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. Europejska strategia w sprawie niepełnosprawności 2010–2020: Odnowione zobowiązanie do budowania Europy bez barier (KOM (2010) 636).
- Konieczna-Woźniak Renata (2020). Miejsca i przestrzenie sprzyjające inkluzji i partycypacji społecznej w starości. Propozycja gospodarstw opiekuńczych. W czasopiśmie: *Edukacja Dorosłych*, numer 82, zeszyt 1, strony 31–46.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku (Dziennik Ustaw z 1997 roku numer 78 pozycja 483 z późniejszymi zmianami).
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 roku (Dziennik Ustaw z 2012 roku pozycja 1169).
- Korzeniowska Regina (2018). Inkluzja społeczna dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną na przykładzie wsparcia społecznego. W czasopiśmie: *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, numer 3, zeszyt 28, strony 97–118.
- Kowalik Stanisław (2007). *Psychologia rehabilitacji*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Mądrzycki Tadeusz (1977). *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Meyer Anne, Rose David, Gordon David (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield: CAST Professional Publishing.
- Perkowska Marta (2019). *Postawy studentów białostockich uczelni wobec transplantacji. Stan, uwarunkowania, implikacje pedagogiczne*. Rozprawa doktorska.
- Radlińska Helena (1961). *Pedagogika społeczna*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich.
- Silverman David (2012). *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*, tłumaczenie Małgorzata Głowacka-Grajper, Joanna Ostrowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Słownik języka polskiego PWN*. Wersja elektroniczna, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/refleksja> (dostęp: 28.10.22).

- Wilkoff William, Abed Laura (1994). *Practicing universal design: An interpretation of the ADA*. New York: Van Nostrand Reinhold. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/106480469600400207> (dostęp: 10.09.2022).
- Wojciszke Bogdan (2003). Postawy i ich zmiana. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Jan Strelau, *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, tom 3 (strony 79–106). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wysocki Marek (2010). Społeczne uwarunkowania dostępności przestrzeni publicznej. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Krzysztof Gerlic, *VII Międzynarodowe Sympozjum Architektura i Technika a Zdrowie, Gliwice, 21 września 2010* (strony 193–202). Gliwice: Politechnika Śląska.
- Załącznik do Uchwały 52/VI Prezydium KRASP – Zasady wsparcia edukacyjnego studentów z niepełnosprawnościami. http://arch.krasp.org.pl/pl/archiwum_uchwaly_2012_2016/u_2012_2016 (dostęp: 1.10.2021).

Agnieszka Sakowicz-Boboryko

Uniwersytet w Białymstoku
ORCID: 0000-0001-5595-8249

Dorota Otapowicz

Uniwersytet w Białymstoku
ORCID: 0000-0002-8036-1273

PROJEKTOWANIE UNIWERSALNE W EDUKACJI – OD TEORII DO PRAKTYKI

1. Wprowadzenie

Koncepcja projektowania uniwersalnego w edukacji (*Universal Design for Learning*, UDL) została zainicjowana w latach dziewięćdziesiątych XX wieku przez Davida Rose'a na Uniwersytecie Harvarda w Stanach Zjednoczonych, a następnie promowana przez amerykańską organizację Center for Applied Special Technology (CAST). Jej założenia opublikowano po raz pierwszy w 2008 roku. W kolejnych latach wytyczne UDL były uzupełniane, modyfikowane; ostatnia ich aktualizacja miała miejsce w 2020 roku.

Universal Design for Learning jest to nowoczesne podejście do nauczania skoncentrowane na tworzeniu równych szans w edukacji dla wszystkich uczniów. Podstawowe założenie *Universal Design for Learning* wyklucza

istnienie „przeciętnego ucznia”. Według tego rozumowania każdy uczeń posiada indywidualny zestaw cech, które mogą się zmieniać i ewoluować (Darvasi, 2020). Zróżnicowanie potrzeb uczniów może przejawiać się między innymi w tempie pracy, motywacji, zainteresowaniach, uzdolnieniach, cechach osobowości, kompetencjach poznawczych, emocjonalnych, komunikacyjnych, sprawności fizycznej, światopoglądzie, wartościach. Ta naturalna różnorodność uczniów w klasie jest traktowana jako kapitał, a nie przeszkoda w realizacji wspólnych celów edukacyjnych. Jednocześnie ukazuje potrzebę tworzenia możliwie szerokich (uniwersalnych) warunków dla pomyślnej realizacji edukacji inkluzyjnej.

U podstaw *Universal Design for Learning* pozostaje, oparte na badaniach między innymi w dziedzinie neurobiologii, nauk o uczeniu się i psychologii poznawczej, a także na praktyce edukacyjnej, przekonanie o konieczności przesunięcia punktu ciężkości w myśleniu na temat skuteczności edukacji i jej uwarunkowań: zamiast myśleć o tym, co zmienić w uczniach, należy zastanowić się, co i jak można zmienić w środowisku uczenia się (w przestrzeni fizycznej i organizacji procesu dydaktycznego), aby efektywnie zaspokajać potrzeby wynikające ze zróżnicowania w zakresie statusu socjoekonomicznego, kulturowego i zdrowotnego uczniów oraz wzmacniać ich kompetencje i motywację do uczenia się. Innymi słowy, następuje przejście od rozpoznawania różnic indywidualnych niektórych uczniów do rozpoznawania różnorodności wszystkich uczących się, od zaspokajania indywidualnych potrzeb do tworzenia pozbawionego barier środowiska edukacyjnego, które – respektując zasadę równości szans – odpowiada na indywidualne potrzeby wszystkich uczniów oraz wspiera ich sukcesy edukacyjne (Al-Azawei, Serenelli, Lundqvist, 2016; Canter i inni, 2017; Galkienė, 2021).

Universal Design for Learning jest podejściem proaktywnym, wyznacza ramy do projektowania środowisk i doświadczeń edukacyjnych, aby zapewnić jak największemu gronu uczniów dostęp do nauki i zaangażowanie się w nią, umożliwić zdobycie wiedzy, umiejętności i entuzjazmu do nauki, potrzebnych do bycia ekspertami uczącymi się przez całe życie (Meyer, Rose, Gordon, 2014; Novak, 2016). Stanowi zbiór zasad do opracowywania programów nauczania, wskazuje pewne wzorce formułowania celów, doboru metod, materiałów i form oceniania, które mogą być zastosowane w odniesieniu do wszystkich uczniów (Canter i inni, 2017). Zakłada wykorzystanie zróżnicowanych środków nauczania oraz prezentacji materiału przez ucznia, a także różnorodne środki pedagogiczne i technologiczne wspierające motywację i zaangażowanie uczniów (Domagała-Zyśk, 2015). Należy podkreślić, iż *Universal Design for Learning* nie należy traktować w kategoriach jednego uniwersalnego rozwiązania do tworzenia włączających środowisk edukacyjnych, a raczej jako elastyczne podejście, które można dostosowywać do indywidualnych potrzeb osób uczących się (Basham i inni, 2010; Canter i inni, 2017).

„Jak pokazuje między innymi opracowanie przygotowane przez Teaching Excellence in Adult Literacy Center (TEAL 2010), uniwersalne projektowanie w nauczaniu wymaga stosowania różnorodnych i elastycznych metod: 1) prezentacji informacji lub umożliwienia dostępu do nich (nacisk na to, CZEGO uczy się), 2) planowania i wykonywania zadań (nacisk na to, JAK uczy się), 3) angażowania uczniów w proces uczenia się (nacisk na to, DLACZEGO uczy się)” (Cichocka-Segiet, Mostowski, Rutkowski, 2019, strona 209).

Elastyczność form i metod kształcenia gwarantuje, że każdy uczeń otrzyma wsparcie, czując się jednocześnie częścią większej społeczności. Może również odnaleźć optymalny sposób uczenia się i w pełni uczestniczyć

w zajęciach. *Universal Design for Learning* daje narzędzia umożliwiające uczniom wykorzystanie własnych zasobów do realizacji celów i czerpania zadowolenia z własnego życia.

2. Zasady i wytyczne *Universal Design for Learning*

Center for Applied Special Technology opracował trzy główne zasady *Universal Design for Learning* oparte na trzech sieciach neurologicznych (rozpoznawczej, strategicznej i afektywnej) człowieka, które uczestniczą w każdym akcie uczenia się:

1. zapewnienie wielu sposobów reprezentacji (dostarczenie uczniom różnych sposobów zdobywania, prezentowania informacji i wiedzy, zapewnienie wsparcia),
2. zapewnienie wielu możliwości działania i ekspresji (dostarczanie uczniom alternatywnych sposobów prezentowania swoich umiejętności i wiedzy),
3. zapewnienie wielu sposobów zaangażowania (wykorzystanie zainteresowań uczniów przy wyborze treści i narzędzi edukacyjnych, motywowanie poprzez dostosowywanie poziomu wyzwań).

Zasady te stanowią podstawę wytycznych *Universal Design for Learning*, w obrębie których wyodrębniono punkty kontrolne zapewniające bardziej szczegółowe wyjaśnienie zasad (zobacz poniższy opis). Wytyczne *Universal Design for Learning* mają służyć jako przewodnik przy planowaniu wszystkich aspektów programu nauczania, od opracowywania celów do oceny pracy uczniów. Dzięki takiemu podejściu uczniowie nie tylko poznają materiał nauczany, ale także rozumieją jego wagę lub

przydatność oraz sposób, w jaki można go zastosować. Szczegółowy opis wytycznych *Universal Design for Learning* można znaleźć pod adresem:

<https://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines>.

2.1. Prezentacja zasad *Universal Design for Learning*

(opracowano na podstawie CAST, 2018, za: Cichocka-Segiet i inni, 2019, strona 210):

Zasada 1. Zapewnij zróżnicowane sposoby prezentowania treści

1. Umożliwaj wybór w zakresie percepcji:
 - 1.1. zapewnij możliwości dostosowań w zakresie wzrokowego odbioru informacji,
 - 1.2. udostępniaj alternatywę dla treści dźwiękowych,
 - 1.3. udostępniaj alternatywę dla treści wizualnych.
2. Zapewnij różne możliwości w zakresie języka, wyrażeń matematycznych i symboli:
 - 2.1. wyjaśniaj słownictwo i symbole,
 - 2.2. objaśniaj składnię i strukturę tekstu,
 - 2.3. wspieraj odczytywanie tekstu, notacji matematycznej i symboli,
 - 2.4. zachęcaj do rozwijania komunikacji międzyjęzykowej,
 - 2.5. wykorzystuj różne media do ilustrowania treści.
3. Zapewnij różne możliwości w zakresie rozumienia:
 - 3.1. aktywizuj i poszerzaj wiedzę ogólną,
 - 3.2. podkreślaj wzorce, najważniejsze cechy, nadrzędne idee i istniejące relacje,
 - 3.3. udzielaj wskazówek dotyczących przetwarzania i wizualizacji informacji oraz operowania nimi.

EFEKT: uczniowie zaradni i kompetentni

Zasada 2. Zapewnij wiele możliwości działania i ekspresji

4. Dawaj wybór w zakresie fizycznego działania:
 - 4.1. różnicuj metody reagowania i nawigowania,
 - 4.2. optymalizuj dostęp do narzędzi i technologii wspomagających.
5. Zapewnij zróżnicowane możliwości ekspresji i komunikacji:
 - 5.1. korzystaj z różnych mediów do komunikacji,
 - 5.2. korzystaj z różnych narzędzi do tworzenia i łączenia komunikatów,
 - 5.3. rozwijaj umiejętności na podstawie praktyki
6. Zapewnij różne możliwości w zakresie funkcji wykonawczych:
 - 6.1. udzielaj wskazówek dotyczących właściwego wybierania celów,
 - 6.2. wspieraj rozwijanie strategii i planowanie,
 - 6.3. pomagaj w zarządzaniu informacją i zasobami,
 - 6.4. zwiększaj możliwość monitorowania postępów.

EFEKT: uczniowie planujący i ukierunkowani na cel

Zasada 3. Zapewnij wiele sposobów zaangażowania

7. Stwarzaj warunki do rozbudzania zainteresowania:
 - 7.1. wspieraj indywidualne wybory i autonomię,
 - 7.2. dbaj o istotność, wartościowość i autentyczność,
 - 7.3. minimalizuj zagrożenia i dystraktory.
8. Zapewnij możliwość trwałego wysiłku i budowania wytrwałości:
 - 8.1. uwydatniaj cele i zadania,
 - 8.2. optymalizuj wyzwania przez różnicowanie oczekiwań i dostępnych zasobów,
 - 8.3. wspieraj współpracę i twórz społeczność,
 - 8.4. zwiększaj liczbę informacji zwrotnych.

9. Zapewnij warunki samoregulacji:
 - 9.1. promuj motywujące oczekiwania i przekonania,
 - 9.2. wspieraj indywidualne umiejętności i strategie rozwiązywania problemów,
 - 9.3. zachęcaj do samooceny i autorefleksji.

EFEKT: uczniowie zmotywowani i świadomi celu

2.2. Szczegółowy opis zasad *Universal Design for Learning*

Zasada 1: Zapewnienie wielu sposobów reprezentacji

Zasada reprezentacji dotyczy tego, jak uczniowie rozpoznają informacje, jakie nadają im znaczenie i jak je wykorzystują w praktyce. Uwzględniając zróżnicowane potrzeby edukacyjne i rozwojowe uczniów w klasie, należy wykorzystywać różne formy przekazu informacji dostosowane do ich stylów uczenia się oraz możliwości poznawczych i sensorycznych.

Wytyczna 1. Percepcja

Ważne jest, aby kluczowe informacje były percepcyjnie dostępne wszystkim uczniom poprzez: 1) dostarczanie tych samych informacji różnymi sposobami (na przykład wzrokowo, słuchowo lub dotykowo), 2) dostarczanie informacji w formacie, który pozwoli na ich dostosowanie przez użytkownika (na przykład tekst, który można powiększyć, dźwięki, które można wzmocnić). Elastyczność i wielomodalność w zakresie przekazu informacji mają zapewnić wszystkim uczniom równy dostęp do wiedzy, w tym zwiększyć

dostępność informacji uczniom z niepełnosprawnością sensoryczną oraz sprawić, że materiały będą łatwiejsze do uzyskania i bardziej zrozumiałe dla wielu innych uczniów, na przykład z rozwojowymi zaburzeniami mowy, pochodzących z rodzin emigranckich.

Wytyczna 2. Język i symbole

Elementy semantyczne, za pomocą których prezentowane są informacje (słowa, symbole, cyfry, ikony) w różnym stopniu dostępne są uczniom. Rola przejrzystości komunikacyjnej ma szczególne znaczenie dla osób o słabo rozwiniętej kompetencji leksykalnej, które nie posługują się biegle danym językiem (na przykład uczniów przybywających z zagranicy, uczniów dwujęzycznych), ale nie może być ograniczona tylko do tej grupy (Knopik i inni, 2021). Praktyka edukacyjna wskazuje, że materiały dydaktyczne często są zdominowane przez informacje zawarte w tekście, który jednak jest nieodpowiednim formatem do przedstawiania wielu pojęć i wyjaśniania większości procesów. Ponadto jest słabą formą prezentacji dla niektórych grup uczniów, jak na przykład z niepełnosprawnością intelektualną, słuchową, z dysleksją. Aby informacje były zrozumiałe dla wszystkich uczących się, należy łączyć je z alternatywnymi reprezentacjami (na przykład w postaci ilustracji, symulacji, obrazów, wykresów, map, grafik interaktywnych, rozszerzonych ekspozycji lub narracji, zamiany tekstu na mowę). Ważne jest również odwoływanie się do wcześniejszej wiedzy i doświadczeń życiowych uczniów. Taka strategia nauczania może sprawić, że przedstawiane informacje będą bardziej zrozumiałe dla każdego ucznia oraz dostępne dla tych osób, które uznałyby je za całkowicie niedostępne w formie tekstowej.

Wytyczna 3. Rozumienie informacji

Intencją autorów koncepcji *Universal Design for Learning* jest podkreślenie znaczenia rozwijania kompetencji uczniów w zakresie rozumienia informacji i ich przekształcania w użyteczną wiedzę. Konstruowanie użytecznej wiedzy zależy nie tylko od postrzegania informacji, ale przede wszystkim od aktywnych „umiejętności ich przetwarzania”, takich jak: selektywne uczestnictwo, integrowanie nowych informacji z wcześniejszą wiedzą, strategiczna kategoryzacja i aktywne zapamiętywanie. Aby wesprzeć uczniów w efektywnym stosowaniu tych strategii, należy ograniczyć oferowanie im gotowych rozwiązań czy preferowanych przez nauczyciela interpretacji na rzecz budowania rusztowania, które umożliwi uczniom zdobywanie doświadczeń w trakcie rozwiązywania problemów, przy zaangażowanym wsparciu nauczyciela, który „kontroluje” i ukierunkowuje ich aktywność, organizuje efektywne strategie wspierające rozumowanie i poszukiwanie (odkrywanie) (Filipiak, 2015).

Zasada 2: Zapewnienie wielu możliwości działania i ekspresji

Uczniowie różnią się pod względem strategii rozwiązywania zadań edukacyjnych, organizacji pracy podczas zajęć lekcyjnych, czasu potrzebnego na opanowanie wiadomości i umiejętności. Podczas gdy niektórzy uczniowie samodzielnie podejmują się wyzwań edukacyjnych, inni wymagają wsparcia w zakresie funkcji wykonawczych – przy planowaniu i organizacji pracy, wyborze strategii działania i jego realizacji. Czynnikiem modyfikującym sposoby ekspresji mogą być, analogicznie jak w odniesieniu do zasady pierwszej, zarówno bariery wynikające z niepełnosprawności, jak i różnice indywidualne powiązane między

innymi z poziomem rozwoju funkcji wykonawczych odpowiedzialnych za monitoring poznawczy (Knopik i inni, 2021, strona 62). W rzeczywistości nie ma jednego sposobu działania i ekspresji, który byłby optymalny dla wszystkich uczniów. Należy im zapewnić możliwość wyboru opcji działania i ekspresji, aby mogli oni pracować w sposób odpowiadający ich stylom uczenia się, potrzebom fizycznym, zainteresowaniom i umiejętnościom.

Wytyczna 4. Działanie fizyczne

Celem tej wytycznej jest zwrócenie uwagi na konieczność zapewnienia uczniom takich materiałów i pomocy dydaktycznych (interaktywnych programów edukacyjnych, podręczników, kart pracy i tym podobnych), z którymi bezproblemowo mogą wchodzić w interakcje. To również stworzenie fizycznej przestrzeni uczenia się dostępnej wszystkim uczniom, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb osób z ograniczeniami percepcyjnymi i motorycznymi. Istotne jest także zapewnienie uczniom możliwości korzystania z narzędzi i technologii wspomagających, które mogą pomóc im osiągnąć cel pełnego uczestnictwa w zajęciach lekcyjnych.

Wytyczna 5. Ekspresja i komunikacja

Istotą tej wytycznej stanowi założenie, iż nie ma środka wyrazu, który byłby jednakowo odpowiedni dla wszystkich uczniów lub dla wszystkich rodzajów komunikacji. To oznacza konieczność zapewnienia uczniom możliwości wyboru preferowanych, odpowiadających ich indywidualnym potrzebom, środków ekspresji, nie tylko opartych na tekście, ale także na działaniu praktycznym, zarówno w sferze technicznej, jak i społecznej. Postuluje się także możliwość stosowania różnorodnych

form komunikowania się oraz wspierania kompetencji komunikacyjnych uczniów, co ma szczególne znaczenie dla osób z dysfunkcjami językowymi (na przykład słabosłyszących czy z zaburzeniami ze spektrum autyzmu) oraz dla uczniów-obcokrajowców (Domagała-Zyśk, 2021, strona 866).

Wytyczna 6. Funkcje wykonawcze

Funkcje wykonawcze są to procesy poznawcze wyższego rzędu, które zapewniają kierunek i kontrolę automatycznych funkcji niższego rzędu oraz odpowiadają za najbardziej złożone, świadome i celowe działania człowieka. Dzięki sprawnym funkcjom wykonawczym potrafimy skutecznie zaplanować wykonanie jakiegoś zadania, następnie podjąć działanie i zrealizować przygotowany plan, poprawić dostrzeżone ewentualne błędy, a w efekcie – osiągnąć zamierzony cel (Mazurek, Mosiołek, 2018). Ich działanie może zmieniać się w trakcie życia, w zależności od wieku czy ogólnego stanu fizycznego i psychicznego osoby. Zaburzenia funkcji wykonawczych są uważane za jeden z podstawowych objawów występujących między innymi u osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, schizofrenią, ADHD.

Praktyka edukacyjna wskazuje, że większość programów nauczania koncentruje się głównie na tym, co uczniowie już wiedzą i potrafią wykonać, często pomijając to, w jaki sposób panują oni nad własnym zachowaniem, jak myślą czy systematyzują swoją wiedzę i zdobywają nowe umiejętności. Autorzy koncepcji *Universal Design for Learning* postulują dwa rodzaje działań zmierzających do poszerzenia zdolności wykonawczych uczniów, to jest poprzez automatyzację funkcji niższego

rzędu oraz poprzez rozwijanie/wzmacnianie, a w efekcie zwiększanie skuteczności umiejętności i strategii wykonawczych wyższego rzędu.

Zasada 3: Zapewnienie wielu sposobów zaangażowania

Uczniowie różnią się pod względem zaangażowania i motywacji do nauki, preferowanej formy pracy (indywidualna *versus* grupowa), interakcji w środowisku mniej lub bardziej ustrukturyzowanym, sposobu działania – bardziej intuicyjnego i twórczego lub uporządkowanego i zapewniającego wysokie poczucie bezpieczeństwa (Domagała-Zyśk, 2021; Knopik i inni, 2021). Niektórzy z nich są bardzo zaangażowani przez spontaniczność i nowatorstwo, podczas gdy inni są niezaangażowani, a nawet przerażeni tymi aspektami, preferując ścisłą rutynę. Są również uczniowie zdolni/ambitni, którzy potrzebują większych wyzwań i ciekawszych zadań, aby utrzymać motywację do aktywnego uczestnictwa w zajęciach i osiągnięcia wytyczonych celów. Są także osoby o niskiej motywacji do nauki spowodowanej ich niepowodzeniami szkolnymi (dydaktycznymi, rówieśniczymi) mającymi różne podłoże etiologiczne. Nie ma zatem jednego sposobu zaangażowania, który byłby optymalny dla wszystkich uczniów we wszystkich kontekstach. Tym samym niezbędne jest zapewnienie wielu opcji zaangażowania, projektowanie takiego środowiska uczenia się, które wspiera motywację i odporność wszystkich uczniów.

Wytyczna 7. Rozbudzanie zainteresowania

Intencją wytycznej jest zwrócenie uwagi na zainteresowanie jako silny motyw autonomicznej aktywności poznawczej uczniów i jego znaczenie w procesie uczenia się. Projektując proces dydaktyczny, należy pamiętać

o tym, że nie tylko uczniowie różnią się między sobą ze względu na to, co przyciąga ich uwagę i angażuje ich zainteresowanie, ale nawet podejście tego samego ucznia będzie się różnić w zależności od czasu i okoliczności. Ponadto „zainteresowanie” uczniów zmienia się w miarę rozwoju i zdobywania nowej wiedzy i umiejętności. Odpowiadając na to intra- i interindywidualne zróżnicowanie uczniów, nauczyciel powinien stosować różnorodne i alternatywne sposoby wzbudzania ich entuzjazmu i ciekawości do nauki.

Wytyczna 8. Podtrzymywanie wysiłku i wytrwałość

Uczenie się jest procesem wymagającym długotrwałej uwagi i wysiłku. Wielu uczących się, przy wysokiej motywacji, potrafi regulować swoją uwagę i afekt, by utrzymać wysiłek i koncentrację przez dłuższy czas. Różnice indywidualne w tym zakresie obejmują rozbieżności w początkowej motywacji, możliwościach i umiejętnościach samoregulacji, podatności na zakłócenia kontekstowe, a ich rozpoznanie daje gwarancję zastosowania adekwatnej strategii nauczania. Kluczowym celem jest budowanie indywidualnych umiejętności samoregulacji i samostanowienia, które wyrównują możliwości uczenia się (CAST, 2018). Równie ważny jest kontekst społeczny – zapewnienie środowiska wspierającego, dającego uczniom poczucie komfortu, bezpieczeństwa emocjonalnego, przewidywalności (ma to szczególne znaczenie na przykład w przypadku osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu czy trudną sytuacją życiową) (Domagała-Zyśk, 2021) sprzyja budowaniu społeczności uczniów zaangażowanych we wspólne zainteresowania i działania. Motywujący charakter ma również ocenianie kształtujące, nastawione na motywowanie do rozwoju i wskazywanie mocnych stron uczniów, a nie jedynie błędów

i odstępstw od przyjętych standardów. Ta filozofia i zarazem procedura oceniania wymaga od nauczyciela jasnego określenia celu zajęć w języku zrozumiałym dla uczniów, dopasowania do niego ich aktywności oraz przekazania precyzyjnej informacji zwrotnej, która docenia wysiłek i pracę uczniów, a także wskazuje kierunek i sposób poprawy (Merta, Pacewicz, 2010).

Wytyczna 9. Samoregulacja

Istotą wytycznej stanowi wskazanie na konieczność rozwijania zdolności do samoregulacji uczniów jako strategicznego modulowania własnych reakcji lub stanów afektywnych w celu skutecznego radzenia sobie i angażowania się w środowisko. Podczas gdy wiele osób samodzielnie rozwija umiejętności samoregulacji albo metodą prób i błędów, albo poprzez obserwację odnoszących sukcesy dorosłych, wielu innych uczniów ma znaczne trudności w rozwijaniu tych umiejętności. Skuteczne podejście wymaga zapewnienia alternatyw, aby wesprzeć uczniów o bardzo różnych uzdolnieniach i wcześniejszym doświadczeniu w skutecznym zarządzaniu własnym zaangażowaniem i wpływem (CAST, 2018).

3. Planowanie nauczania w perspektywie zasad i wytycznych *Universal Design for Learning*

Prezentowane zasady i wytyczne *Universal Design for Learning* mogą być wykorzystywane przez nauczycieli do projektowania lekcji dostępnych dla wielu uczniów. Korzystając z nich podczas fazy planowania, nauczyciele mogą od samego początku budować elastyczne, integrujące elementy,

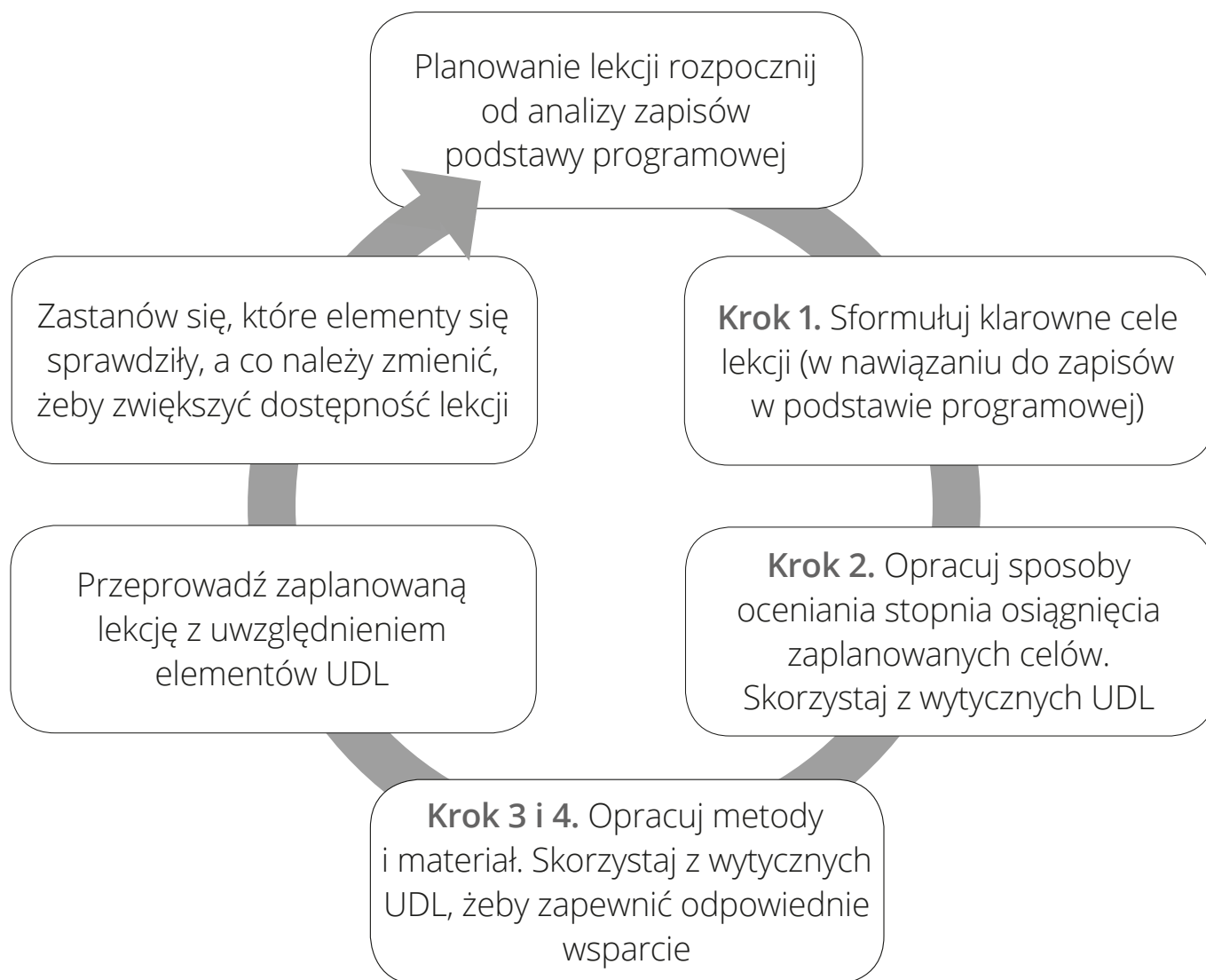
które odnoszą się do preferencji, umiejętności i potrzeb ich uczniów oraz zapewniają, że lekcje są zrozumiałe i angażują wszystkich. Nauczyciel może zastosować wytyczne *Universal Design for Learning* do jednego lub więcej elementów lekcji.

Istotnym elementem planowania edukacyjnego według koncepcji *Universal Design for Learning* jest przewidywanie potencjalnych barier i sposobów ich neutralizacji. Potencjalne bariery można podzielić na bariery związane z umiejętnościami, wynikające z wymagań programowych i z indywidualnych cech uczniów. Ich identyfikacja pozwala na przewidywanie potrzebnych strategii wsparcia uczniów w osiągnięciu przyjętych celów (Galkienė, 2021, strona 11). By takie przewidywanie było możliwe, zasadniczym punktem wyjścia jest poznanie uczniów. Nauczyciel powinien odpowiedzieć na pytania: Co może zrobić uczeń? Jakie wyzwania stoją przed każdym uczniem? Jakie są jego mocne strony? Jak możemy usunąć bariery w uczeniu się dotyczące właśnie tego ucznia? Jak możemy to zastosować w praktyce? (Rao, Meo, 2016).

Niezależnie od różnych typów lekcji, proces planowania zazwyczaj obejmuje wspólne elementy, które odpowiadają czterem komponentom: identyfikacji celów i zadań lekcji (które są zgodne z celami zawartymi w programie nauczania), opracowywaniu strategii realizacji (metod), wybieraniu zasobów i materiałów oraz ocenie postępów i wyników uczniów (Rao, Meo, 2016). Rysunek 1 ilustruje cykl nauczania obrazujący, w jaki sposób wymagania edukacyjne (określające oczekiwane umiejętności, wiedzę, kompetencje, które powinien nabyć uczeń w procesie kształcenia) mogą kierować rozwojem celów, które z kolei kierują sposobem oceniania, doborem metod i materiałów.

Nie ma ujednoczonego sposobu stosowania *Universal Design for Learning*. To nauczyciel, znając potrzeby swoich uczniów, decyduje o tym, jakie opcje wspierające wykorzysta.

Rysunek 1. Cykl planowania lekcji oparty na *Universal Design for Learning*
(źródło: opracowanie na podstawie: Rao, Meo, 2016, strona 5)



W dalszej części artykułu zostaną omówione kolejne kroki cyklu planowania lekcji wraz z przykładami wykorzystania wytycznych *Universal Design for Learning* (CAST, 2018).

Krok 1. Cele

Planowanie lekcji należy rozpocząć od analizy zapisów zawartych w podstawie programowej i w szczegółowych planach nauczania, które zawierają informacje dotyczące wiedzy i umiejętności, które powinien opanować uczeń. Ponieważ sformułowane są one w sposób ogólny, należy je maksymalnie doprecyzować, uszczegółwić. Poddane zabiegowi uszczegółowienia, umożliwiają określenie i sprecyzowanie działań prowadzących do osiągnięcia zamierzonych rezultatów procesu kształcenia (Nowak, 2006, strona 224).

Szczegółowo określone cele pozwolą jednoznacznie określić, czego nauczyciel oczekuje od uczniów. Jeżeli chce, by uczniowie, zgodnie z podstawą programową edukacji wczesnoszkolnej, nabywali umiejętność poprawnego posługiwania się językiem polskim w mowie i piśmie, celem postawionym uczniom może być na przykład:

- zredagowanie kilkudziesięciu wypowiedzi na podany lub wybrany temat,
- zredagowanie kilku spójnych zdań w formie ustnej lub pisemnej na podany temat,
- przeredagowanie zdań, by tworzyły spójną wypowiedź na podany temat.

W każdym wyżej wskazanym przypadku, już na poziomie sformułowania celu, nauczyciel powinien jasno sprecyzować, czego oczekuje jako efektu końcowego pracy uczniów – będzie nim spójna, kilkudniowa wypowiedź na podany temat.

Dzięki konkretnie sformułowanemu celowi, już na tym etapie nauczyciel może określić, jakie potencjalne bariery mogą napotkać uczniowie przy realizacji celu (Rao, Meo, 2016). Jeżeli uczniowie będą pisali wielozdaniową wypowiedź, nauczyciel może wziąć pod uwagę, że pisanie będzie stanowić barierę dla niektórych uczniów i w związku z tym zaplanować na przykład wykorzystanie komputera lub nagranie wypowiedzi ustnej i pomoc w jej zapisaniu (wytyczna 4.2. „optymalizuj dostęp do narzędzi i technologii wspomagających”). Tym samym cały wysiłek ucznia będzie koncentrował się na zasadniczym celu, jakim jest redagowanie wypowiedzi, bez konieczności wkładania dodatkowego wysiłku w samą czynność pisania ręcznego (która aktualnie nie stanowi celu postawionego uczniom). Innym rozwiązaniem może być uprzednie nagranie wypowiedzi w formie ustnej jako podstawy do dalszej pracy nad jej doskonaleniem podczas zapisywania (wytyczna 5.2. „korzystaj z różnych narzędzi do tworzenia i łączenia komunikatów”).

Korzystając z wytycznych *Universal Design for Learning*, należy rozpatrzyć również możliwości optymalizacji zaangażowania uczniów. W środowisku edukacyjnym jednym z najważniejszych sposobów, w jaki nauczyciel wzbudza zainteresowanie, jest podkreślenie użyteczności i znaczenia uczenia się (CAST, 2018). Sposobem sprzyjającym wytworzeniu autentyczności działań może być nawiązanie kontaktu z klasą z innej szkoły, co tworzy dogodną sytuację do podjęcia zadań związanych z przekazaniem informacji o swojej szkole i klasie (wytyczna 7.2. „dbaj o istotność, wartościowość i autentyczność”). Sytuacja ta pozwala także na włączanie się uczniów w projektowanie zajęć w klasie (co napiszą, w jakiej formie, jak to zrealizują), co pozwoli na spersonalizowany wybór sposobu wykonania zadania (wytyczna 7.1. „wspieraj indywidualne wybory i autonomię”).

Krok 2. Ocena

Etap ten jest ściśle powiązany z celami. Nauczyciel może przeanalizować różne sposoby wykazania przez uczniów osiągnięcia celu. Uczeń może stworzyć ilustrację z opisem, prezentację multimedialną, prezentację, kilkudzaniową wypowiedź ustną lub pisemną. Daje to możliwość korzystania z wielu mediów do komunikacji (wytyczna 5.1. „korzystaj z różnych mediów do komunikacji”).

Istotne jest także zapewnienie znajomości kryteriów oceny pracy uczniów, co jest zawarte w wytycznej 6.4. „zwiększaj możliwość monitorowania postępów” – poprzez zapewnienie uczniom formatu oceny własnej pracy. W tym celu nauczyciel może przedstawić gotowe kryteria sukcesu (na przykład zdania będą zgodne z tematem, będą zawierały osąd własny, będą poprawne gramatycznie, językowo, ortograficznie). Korzystając z tych kryteriów, nauczyciel może ocenić postępy uczniów nabyte podczas lekcji, co jest zgodne z wytyczną 6.1. „udzielaj wskazówek dotyczących właściwego wybierania celów”. Ważne jest, by cele zostały przedstawione w języku ucznia, na przykład: potrafię napisać kilka zdań na podany temat, wyrazić własny osąd. Ponadto wymagana jest końcowa refleksja nad tym, w jakim stopniu postawione cele zostały osiągnięte. To warunek konieczny, by uczniowie byli świadomi swojego sukcesu i tego, że się uczą (wytyczna 6.4. „zwiększaj możliwość monitorowania postępów”). Konkretnie strategie i techniki dotyczące oceniania, ukierunkowane na stałe analizowanie procesu uczenia się uczniów i jego wspieranie przedstawia Danuta Sterna (2014).

Krok 3. Metody

Metody są to strategie, których nauczyciel używa do wdrożenia lekcji w celu przekazania informacji i zaangażowania uczniów w proces rozwijania umiejętności i opanowania treści uczenia się. Nauczyciel może użyć *Universal Design for Learning*, aby zapewnić uczniom elastyczne i angażujące sposoby pracy nad określonym wcześniej celem oraz analizować, jakie wsparcie i pomoc należy zapewnić uczniom, by pomóc im osiągnąć i zaprezentować to, czego się uczą.

Na tym etapie może być wykorzystanych wiele wytycznych *Universal Design for Learning*. Przykładowo wytyczna 6. „zapewnij różne możliwości w zakresie funkcji wykonawczych” odnosi się do zdolności jednostki do organizowania, zarządzania i działania na podstawie danych informacji. W tym celu nauczyciel może wspierać uczniów w opracowaniu strategii realizacji podjętego zadania, dokonywaniu samokontroli (na przykład sprawdzanie poprawności ortograficznej, wspólne porównanie zgodności formułowanej treści z zamysłem). Z kolei włączenie wytycznej 5. „zapewnij zróżnicowane możliwości ekspresji i komunikacji” może być konieczne, gdy uczniowie potrzebują możliwości korzystania z alternatywnych form komunikacji (na przykład języka migowego). Aby wypowiedzi uczniów były dokładniejsze lub bardziej rozwinięte, można ich prosić, by zgromadzili jak najwięcej słów kojarzących się tematycznie z zakresem informacji, które chcą przekazać (wytyczna 2. „zapewnij różne możliwości w zakresie języka”, 2.1. „wyjaśniaj słownictwo i symbole”, 2.2. „objaśniaj składnię i strukturę tekstu”). Możliwe jest również włączenie wytycznej 8.3. „wspieraj współpracę i twórz społeczność” czy 8.4. „zwiększaj liczbę informacji zwrotnych”. Uczniowie mogą pracować

w małych grupach, dzielić się swoimi pomysłami czy radami, mogą także prezentować efekty wspólnej pracy na forum całej klasy w celu uzyskania informacji zwrotnych na temat wykonanego zadania (Rao, Meo, 2016).

Krok 4. Materiały

Zasoby i materiały, z których nauczyciel korzysta podczas lekcji, powinny być ściśle zgodne z metodami pracy i wsparciem stosowanym podczas lekcji. Nauczyciel może decydować, w jaki sposób zapewnić elastyczne opcje realizacji zadania i wspierać procesy uczenia się przy użyciu różnych materiałów, wykorzystując przykładowo zaawansowane technologicznie narzędzia, takie jak komputery i tablety (wytyczna 4.2. „optymalizuj dostęp do narzędzi i technologii wspomagających”). Mogą być one również zastosowane do pomagania uczniom w dzieleniu się informacjami (na przykład karty do burzy mózgów) lub przetwarzania informacji na różne sposoby (na przykład używanie schematów graficznych do organizowania informacji) – wytyczna 5.2. „korzystaj z różnych narzędzi do tworzenia i łączenia komunikatów”.

Urządzenia mobilne, takie jak tablet lub smartfon, mogą być wykorzystane do tego, aby uczniowie rejestrowali to, co mają do powiedzenia – jako tymczasowy krok do opracowania pisemnej wypowiedzi (wytyczna 5.2. „korzystaj z różnych narzędzi do tworzenia i łączenia komunikatów”). Czasami materiały i narzędzia są udostępniane tylko określonym uczniom (na przykład notatnik brajlowski dla uczniów niewidomych), jednak *Universal Design for Learning* koncentruje się na zapewnieniu wsparcia i tworzeniu możliwości korzystania z różnych materiałów wszystkim uczniom, którym mogą być one pomocne.

4. Realizacja lekcji

Na tym etapie nauczyciel prowadzi lekcję, obserwuje, w jaki sposób uczniowie korzystają (lub nie) z opcji, które wdrożył, i uzyskuje informacje zwrotne na temat tego, czego uczniowie potrzebują, aby osiągnąć cele lekcji.

5. Refleksja i przeprojektowanie

Nauczyciel dokonuje oceny wprowadzonych strategii wspierających i zaproponowanych rozwiązań z wykorzystaniem *Universal Design for Learning*. Spostrzeżenia i refleksje dotyczące realizacji lekcji są konieczne do tego, by mógł zastosować poprawki i ulepszenia, które zostaną wykorzystane w kolejnym planowaniu lekcji.

Pod koniec lekcji warto także zebrać informacje zwrotne od uczniów, by ustalić co działo się w trakcie nauki i jakie momenty sprawiały im trudność (Stapleton-Corcoran, 2022). Nauczyciel powinien obserwować i gromadzić dane na następujące tematy: W jaki sposób uczniowie korzystają z zastosowanych rozwiązań, materiałów i narzędzi? Z czym mają problem? Jakie obszary mogą wymagać ponownego nauczania? Dane te będą następnie wykorzystywane do rozważań nad postępami uczniów, a także modyfikacjami, jakie mogą być przydatne w celu dalszego wspierania ich zaangażowania, reprezentacji lub działania i ekspresji (Root, Jimenez, Saunders, 2022, strona 20).

6. Zakończenie

Zaprezentowane zasady i wytyczne projektowania uniwersalnego w nauczaniu oraz przykłady ich praktycznego wykorzystania na potrzeby planowania dostępnych zajęć edukacyjnych zostały przedstawione z myślą o zachęceniu praktyków do dalszej analizy potrzeb wsparcia uczniów, refleksji i wprowadzania ich do praktyki edukacyjnej. Zgodnie z zamysłem twórców koncepcji, wytyczne *Universal Design for Learning* mają służyć jako przewodnik przy planowaniu wszystkich aspektów programu nauczania, od opracowywania celów do oceny pracy ucznia. Dzięki temu nauczyciel edukacji włączającej może zminimalizować bariery, jednocześnie optymalizując proces uczenia się wszystkich uczniów w klasie. Ważny jest wybór strategii zgodnych z celami uczenia się i kryteriami osiągnięcia tych celów (niektóre wytyczne mogą nie być istotne dla niektórych celów edukacyjnych). Należy podkreślić, iż wytyczne *Universal Design for Learning* są jedynie sugestiami, które można zastosować w celu zmniejszenia barier i zmaksymalizowania możliwości uczenia się dla wszystkich uczniów (CAST, 2018).

Istnieje wiele narzędzi i rozwiązań, zgodnych z wytycznymi *Universal Design for Learning*, które są wykorzystywane przez nauczycieli do wspierania realizacji celów edukacyjnych. Takich rozwiązań dostarcza Danuta Sterna (2014), prezentując praktyczne strategie realizacji oceniania kształtującego, w dużej mierze pokrywające się z wieloma wytycznymi *Universal Design for Learning*. Ważnym zasobem są nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne, których zastosowanie zyskuje coraz większą popularność w szkole ze względu na ich znaczenie w zwiększaniu efektywności uczenia się uczniów (Pitler,

Hubbell, Kuhn, 2015). Korzystając z posiadanych już kompetencji, strategii i zasobów, nauczyciel może budować własne umiejętności stosowania zasad i wytycznych *Universal Design for Learning* w celu wprowadzania elastycznego podejścia służącego wspieraniu wszystkich uczniów (Root i inni, 2022, strona 21).

Stosując *Universal Design for Learning*, nauczyciel powinien zmienić sposób myślenia o tym, co uniemożliwia uczniom naukę. Zamiast myśleć, że coś musi się zmienić w uczniach, powinien zwracać uwagę na środowisko uczenia się, które może być „zdolne” lub „niezdolne” do tego, by uczniowie otrzymali to, czego potrzebują, aby elastycznie osiągać cele edukacyjne (CAST, 2018). Warto także podkreślić, że standard ten funkcjonuje od prawie 30 lat, a liczne badania pokazują, że przynosi on korzyści zarówno osobom uczącym się, jak i nauczycielom (Marzano, Pickering, Pollock, 2001).

BIBLIOGRAFIA

Al-Azawei Ahmed, Serenelli Fabio, Lundqvist Karsten (2016). Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journals from 2012 to 2015. W czasopiśmie: *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, numer 16, zeszyt 3, strony 39–56.

Basham James, Israel Maya, Graden Janet, Poth Rita, Winston Markay (2010). A comprehensive approach to Rtl: Embedding universal design for learning and technology. W czasopiśmie: *Learning Disability Quarterly*, numer 33, zeszyt 4, strony 243–255.

Canter Lora, King Laura, Williams Jennifer, Metcalf Debbie, Myrick Potts Katheryne (2017). Evaluating pedagogy and practice of universal design for learning in public schools. W czasopiśmie: *Exceptionality Education International*, numer 27, zeszyt 1, strony 1–16.

- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2.* <https://udlguidelines.cast.org> (dostęp: 28.09.2022).
- Cichocka-Segiet Katarzyna, Mostowski Piotr, Rutkowski Paweł (2019). Uniwersalne projektowanie zajęć jako droga do zaspokajania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Iwona Chrzanowska, Grzegorz Szumski, *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (strony 208–217). Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Darvasi Paul (2020). How Designing Accessible Curriculum for All Can Help Make Online Learning More Equitable. <https://www.kqed.org/mindshift/56205/how-designing-accessible-curriculum-for-all-can-help-make-online-learning-more-equitable> (dostęp: 19.10.2022).
- Domagała-Zyśk Ewa (2015). Projektowanie uniwersalne w edukacji osób z wadą słuchu. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Marian Nowak, Elżbieta Stoch, Barbara Borowska, *Z problematyki teatrologii i pedagogiki. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Marii Barbarze Styk* (strony 553–568). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk Ewa (2021). Model projektowania uniwersalnego w akademickiej edukacji inkluzyjnej. Strategie i rekomendacje. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Ewa Domagała-Zyśk, Aleksandra Borowicz, Renata Kołodziejczyk, Klaudia Martynowska, *Oblicza życia. Księga jubileuszowa Profesor Doroty Kornas-Bieli* (strony 858–870). Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Filipiak Ewa (2015). Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Ewa Filipiak, *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce* (strony 15–38). Bydgoszcz: Agencja Reklamowo-Wydawnicza Artstudio.
- Galkienė Alvyra (2021). Uniwersalne projektowanie w edukacji jako czynnik sukcesu edukacyjnego wszystkich uczniów. W wydawnictwie zwanym, redakcja: *Uniwersalne projektowanie w edukacji. Doświadczenia nauczycieli: Austria, Litwa, Polska, Finlandia* (strony 6–18). <https://sp128.krakow.pl/wp-content/uploads/2021/10/Uniwersalne-Projektowanie-w-Edukacji.pdf> (dostęp: 5.10.2022).

- Knopik Tomasz, Papuda-Dolińska Beata, Wiejak Katarzyna, Krasowicz-Kupis Grażyna (2021). Projektowanie uniwersalne jako perspektywa metodyczna edukacji włączającej. W czasopiśmie: *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, numer 42, strony 53–68.
- Marzano Robert, Pickering Debra, Pollock Jane (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria (Virginia): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mazurek Aleksandra, Mosiołek Anna (2018). Funkcje wykonawcze a funkcjonowanie społeczne w schizofrenii. W czasopiśmie: *Psychiatria*, numer 15, zeszyt 3, strony 82–86.
- Merta Tomasz, Pacewicz Alicja (2010). *Kształcenie obywatelskie w szkole samorządowej*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Meyer Anne, Rose David, Gordon David. (2014). *Universal design for learning: Theory and practise*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Novak Katie (2016). *UDL now!: A teacher's guide to applying universal design for learning in today's classrooms*. Wakefield: CAST Professional Publishing.
- Nowak Jolanta (2006). Operacjonalizacja celów a efektywność kształcenia w edukacji wczesnoszkolnej. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Kazimierz Denek, Tadeusz Koszycz, Piotr Oleśniewicz, *Edukacja Jutra: XII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, tom 2 (strony 223–230). Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe.
- Pitler Howard, Hubbell Elizabeth, Kuhn Matt (2015). *Efektywne wykorzystanie nowych technologii na lekcjach*, tłumaczenie Patrycja Szmyd. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Rao Kavita, Meo Grace (2016). Using Universal Design for Learning to Design Standards-Based Lessons. W czasopiśmie: *SAGE Open*, numer 6, zeszyt 4. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244016680688> (dostęp: 10.10.2022).
- Root Jenny, Jimenez Bree, Saunders Alicia (2022). Leveraging the UDL Framework to Plan Grade-Aligned Mathematics in Inclusive Settings. W czasopiśmie: *Inclusive Practices*, numer 1, zeszyt 1, strony 13–22. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2732474521990028> (dostęp: 10.10.2022).

Stapleton-Corcoran Erin (2022). *Universal Design for Learning (UDL)*. <https://teaching.uic.edu/resources/teaching-guides/inclusive-equity-minded-teaching-practices/universal-design-for-learning-udl> (dostęp: 10.10.2022).

Sterna Danuta (2014). *Uczę (się) w szkole*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Agnieszka Karpińska

Uniwersytet w Białymstoku

ORCID: 0000-0002-9316-8413

ZASADY PROJEKTOWANIA UNIWERSALNEGO W PRAKTYCE INNOWACJI EDUKACYJNYCH. CASE STUDY

1. Wprowadzenie

Na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat idea projektowania uniwersalnego stała się przedmiotem refleksji teoretycznej oraz badań empirycznych podejmowanych przez przedstawicieli nauk humanistycznych oraz społecznych, głównie pedagogiki (Domagała-Zyśk, 2018a, 2018b, 2019, 2021) oraz socjologii (Jimenez, Graf, Rose, 2007; Katz, 2013; Koster i inni, 2009). Szczególnie intensywne zainteresowanie tym zagadnieniem jest obserwowane w obszarze tak zwanej edukacji inkluzyjnej, czyli takiej, której motywem przewodnim jest zapewnienie dostępu do wysokiej jakości edukacji dla wszystkich uczniów na różnych poziomach kształcenia (Domagała-Zyśk, 2021; Villa, Thousand, 2005). W tym kontekście edukacją wysokiej jakości jest proces, który poza oczywistym aspektem przyswojenia przez ucznia danego materiału, wspiera go w rozwoju indywidualnego potencjału oraz kształtuje postawę gotowości do uczenia przez całe życie,

tak zwanego *life-long learning*. Wraz z dynamicznym rozwojem technologii, między innymi coraz bardziej zaawansowanymi rozwiązaniami z zakresu AI (*artificial intelligence* – sztucznej inteligencji), coraz większą rolę w edukacji inkluzyjnej odgrywają innowacyjne rozwiązania edukacyjne, między innymi roboty oraz specjalistyczne oprogramowania dydaktyczne. Oczywiście istotny wpływ na intensyfikację procesów wdrażania innowacji edukacyjnych wywarła pandemia, podczas której dokonana została ogromna transformacja cyfrowa na wszystkich szczeblach kształcenia. Co więcej, z uwagi na dynamikę zmian społecznych związanych z geopolityką, głównie wojną w Ukrainie oraz kryzysem energetycznym w Europie, nauczanie online, w różnorodnych jego formach, utrwali się prawdopodobnie jako jedno z narzędzi kształcenia stosowane nie tylko w sytuacjach wyższej konieczności.

Biorąc pod uwagę rozwój idei projektowania uniwersalnego i intensyfikację procesów innowacyjnych w edukacji, warto przeanalizować konkretny przykład rozwiązania z tego obszaru. Wydaje się, że przyjęcie takiej praktycznej perspektywy jest szczególnie istotne z uwagi na dominację w literaturze przedmiotu prac o charakterze teoretycznym. Głównym celem tego artykułu jest więc analiza innowacyjnego produktu edukacyjnego – robota Photona w kontekście zasad projektowania uniwersalnego, a precyzyjniej tak zwanego zintegrowanego modelu nauczania uniwersalnego 2.2.

2. Zasady projektowania uniwersalnego w obszarze innowacji edukacyjnych. Model 2.2

Według Ronalda Mace'a, jednego z twórców idei, projektowanie uniwersalne jest to

„projektowanie produktów i środowisk tak, aby były one użyteczne dla wszystkich ludzi, w możliwie największym stopniu, bez potrzeby adaptacji lub specjalistycznego projektowania” (Maisel, Ranahan, 2017). [przypis 1](#)

Za Ewą Domagałą-Zyśk:

„projektowanie uniwersalne w edukacji to takie projektowanie usług i produktów edukacyjnych (programów nauczania, scenariuszy zajęć, kart pracy, ćwiczeń, zadań, tekstów), aby mogły być wykorzystywane przez jak największą grupę osób bez potrzeby szczegółowych dostosowań” (Domagała-Zyśk, 2021, strona 859).

Domagała-Zyśk zwraca jednak uwagę, że od kilkunastu lat popularyzowany jest tak zwany zintegrowany model projektowania uniwersalnego 2.0, który odnosi się nie tylko do dostosowania materiałów dydaktycznych, ale do całokształtu procesu edukacji (CAST, 2011). Aktualną na dzień opracowania artykułu wersją zintegrowanego modelu projektowania uniwersalnego jest model 2.2 opracowany w roku 2018 przez stowarzyszenie Center for Applied Special Technology (CAST), mające siedzibę w Bostonie, w USA. Założone w roku 1984 stowarzyszenie zajmuje się badaniami naukowymi oraz grantami upowszechniającymi ideę projektowania uniwersalnego w edukacji na skalę globalną. [przypis 2](#) Opracowany przez Center for Applied Special Technology model zintegrowanego nauczania 2.2 oferuje zestaw konkretnych wytycznych, które mogą być stosowane w każdej dyscyplinie oraz niezależnie od wieku uczniów (CAST, 2018). Model składa się z trzech poziomów: zaangażowania, prezentacji oraz działania i ekspresji. Poniżej zostaną przedstawione podstawowe zasady modelu 2.2. [przypis 3](#)

Celem pierwszego etapu nauczania jest **pozyskanie uwagi uczniów oraz utrzymanie ich zainteresowania**. Informacja, która nie zyskuje uwagi, nie angażuje procesu poznawczego uczących się, w związku z czym jest *de facto* niedostępna i nie zostaje przez nich w jakikolwiek sposób przetworzona (Dunleavy, Milton, 2008). Co ważne, zainteresowania każdego ucznia zmieniają się w miarę jego rozwoju psychofizycznego oraz zdobywania nowej wiedzy i umiejętności. Stąd rekomendacją Center for Applied Special Technology jest wypracowanie sposobów pozyskania i utrzymania zainteresowania uczących się, uwzględniających różnice między uczniami. Na tym etapie strategia edukacyjna sprowadza się do następujących rekomendacji:

1. optymalizacja indywidualnego wyboru i autonomii w następujących kwestiach: poziom zadania, rodzaj dostępnych nagród, dobór kontekstu lub treści wykorzystywanych do ćwiczenia i oceny umiejętności, zróżnicowanie narzędzi używanych do zbierania lub opracowywania informacji, elastyczność w wyznaczaniu kolejności lub czasu wykonania poszczególnych części zadania, umożliwienie uczącym się uczestnictwa w projektowaniu zajęć, angażowanie uczących się, jeśli to możliwe, w wyznaczanie ich własnych celów akademickich i behawioralnych;
2. optymalizacja trafności, wartości i autentyczności kształcenia: spersonalizowane działania i informacje dostosowane do kontekstu życia uczących się, adekwatne do ich kultury, dostosowane do wieku i możliwości oraz odpowiednie dla różnych grup rasowych, kulturowych, etnicznych i płci; projektowanie działań w taki sposób, aby efekty uczenia się były autentyczne i odzwierciedlające w sposób konkretny cel, który jest zrozumiały dla uczestników; zapewnienie zadań, które pozwalają na aktywne uczestnictwo, badanie

i eksperymentowanie; zachęcanie do osobistej reakcji, oceny i autorefleksji nad treścią i działaniami edukacyjnymi; włączenie działań, które wspierają wykorzystanie wyobraźni do rozwiązywania nowych i istotnych problemów lub nadawania sensu złożonym ideom w kreatywny sposób;

3. minimalizowanie zagrożeń i rozproszenia uwagi przez zapewnienie optymalnego środowiska uczenia: tworzenie akceptującego i wspierającego klimatu w grupie; zróżnicowanie poziomu nowości lub ryzyka; wykorzystanie wykresów, kalendarzy, harmonogramów, zegarów i tym podobnych, które mogą zwiększyć przewidywalność codziennych czynności i przejść; tworzenie rutyny w klasie; alerty i zapowiedzi, które mogą pomóc uczniom przewidzieć i przygotować się na zmiany w zajęciach; różnicowanie poziomu stymulacji sensorycznej; różnice w obecności hałasu w tle lub stymulacji wizualnej, bufory hałasu, zróżnicowanie tempa pracy, długości sesji roboczych, dostępności przerw lub czasu na odpoczynek, a także czasu lub kolejności wykonywania czynności; różnicowanie poziomu wsparcia potrzebnego uczniom oraz wymagań dotyczących publicznego prezentowania wiadomości przez uczniów.

Kolejnym poziomem zintegrowanego modelu nauczania jest **różnorodny sposób prezentacji przekazywanych wiadomości**. Zrozumiałe jest, że uczący się różnią się pod względem sposobu, w jaki odbierają i rozumieją prezentowane informacje. Osoby z niepełnosprawnością sensoryczną (na przykład niewidome lub głuche), z trudnościami w uczeniu się (na przykład dysleksją) lub z różnicami językowymi czy kulturowymi wymagają innych sposobów przekazywania treści. Niektórzy uczniowie skuteczniej przyswajają informacje przekazywane za pomocą środków wizualnych

lub słuchowych, a nie tekstu drukowanego. W związku z tym istotne jest, aby nauczyciel posługiwał się zróżnicowanymi formami prezentacji wiadomości. W tym kontekście dydaktykom rekomendowana jest:

1. optymalna percepcja: w celu zmniejszenia barier w uczeniu się dydaktyk powinien zadbać o to, by kluczowe informacje były w równym stopniu dostrzegalne dla wszystkich uczących się poprzez: dostarczanie tej samej informacji za pomocą różnych modalności (na przykład przez wzrok, słuch lub dotyk); dostarczanie informacji w formacie, który pozwoli na dostosowanie jej przez użytkownika (na przykład tekst, który można powiększyć, dźwięki, które można wzmocnić) oraz zapewnienie alternatywnych form prezentacji nie tylko ze względu na dostępność, ale także na jasność i zrozumiałość dla wszystkich uczniów;
2. optymalne zrozumienie: priorytetem w edukacji inkluzyjnej nie jest udostępnienie uczniom wiadomości, ale nauczenie ich, jak przekształcić dostępną informację w wiedzę użyteczną. Według pedagogów i kognitywistów (Archambault i inni, 2009; Baker i inni, 2008) wymieniona zdolność nie jest procesem pasywnym, ale aktywnym, którego przebieg zależy między innymi od selektywnej uwagi, integrowania nowych informacji z wcześniejszą wiedzą, strategicznego kategoryzowania oraz aktywnego zapamiętywania. W tym obszarze dydaktykom rekomendowane jest: utrwalenie instrukcji przez nawiązanie do wcześniejszej wiedzy; stosowanie zaawansowanych organizatorów (na przykład mapy pojęć); nauczanie wstępne kluczowych pojęć przez demonstrację lub modele; łączenie pojęć za pomocą odpowiednich analogii i metafor; tworzenie połączeń międzyprzedmiotowych; osadzenie nowych pojęć w znanych ideach i kontekstach (na przykład użycie dramy, muzyki, filmu i tym

podobnych) oraz zapewnienie kontekstu do zastosowania nauki w sytuacjach praktycznych (na przykład różne rodzaje problemów, które można rozwiązać za pomocą równań liniowych, wykorzystanie zasad fizyki do zbudowania placu zabaw i tym podobnych).

Trzecim i ostatnim etapem w modelu zintegrowanego nauczania jest **działanie i ekspresja**. Dydaktyk zobowiązany jest wziąć pod uwagę, że uczniowie różnią się pod względem sposobów funkcjonowania w środowisku edukacyjnym i inaczej wyrażają posiadaną wiedzę (Edyburn, 2010). Przykładowo osoby ze znacznym upośledzeniem ruchowym (na przykład porażeniem mózgowym) czy mające bariery językowe (na przykład jękające się) w różny sposób podchodzą do zadań edukacyjnych. Należy pamiętać, że nie istnieje jeden sposób działania i ekspresji odpowiedni dla wszystkich uczących się, stąd istotne jest, aby dydaktyk dążył do:

1. optymalizacji interakcji fizycznej: podręcznik lub zeszyt ćwiczeń w formie drukowanej niejako narzuca ograniczone środki interakcji fizycznej (na przykład przewracanie stron, pisanie ręczne w wyznaczonych miejscach), również wiele interaktywnych programów edukacyjnych dysponuje limitowanymi metodami nawigacji lub interakcji (na przykład używanie joysticka czy klawiatury) – ważne jest więc, aby zapewnić materiały, z którymi wszyscy uczniowie będą w stanie wejść w interakcję. Właściwie zaprojektowane materiały szkolne zapewniają płynny interfejs z powszechnie stosowanymi technologiami wspomagającymi, dzięki którym osoby z niepełnosprawnością ruchową mogą nawigować i wyrażać swoją wiedzę, na przykład umożliwiając interakcję za pomocą jednego przełącznika czy poprzez przełączniki aktywowane głosem. Do zadań nauczyciela w tym zakresie należy

zapewnienie alternatywnych wymagań dotyczących tempa, czasu, prędkości i zakresu działań motorycznych wymaganych do interakcji z materiałami szkoleniowymi, manipulacjami fizycznymi i technologiami oraz zapewnienie alternatyw dla fizycznego reagowania lub wskazywania wyboru (na przykład alternatywy dla zaznaczania za pomocą pióra i ołówka, alternatywy dla sterowania myszą);

2. optymalizacji ekspresji i komunikacji: nie ma środka wyrazu, który byłby w równym stopniu dostosowany do wszystkich uczących się, stąd nauczyciel zobowiązany jest projektować materiały dydaktyczne w różnorodnych formach, między innymi w wersji tekstowej oraz mówionej, ilustracji, komiksu, filmu, tańca czy rzeźby; z drugiej strony, także uczniowie powinni używać narzędzi optymalnie dopasowanych do ich umiejętności i wymagań zadania, a rolą dydaktyka jest zapewnienie im dostępu oraz – jeśli to konieczne – szkolenia z wykorzystaniem narzędzi, na przykład z zakresu oprogramowania typu *text-to-speech* (rozpoznawanie głosu) czy kalkulatorów graficznych. W tym obszarze rekomenduje się również nauczycielom używanie fizycznych manipulatorów (na przykład klocków, modeli 3D), mediów społecznościowych i interaktywnych narzędzi internetowych (na przykład forów dyskusyjnych, czatów) oraz zapewnienie informacji zwrotnej w sposób dostosowany do indywidualnych potrzeb ucznia;
3. optymalizacji funkcji wykonawczych: funkcje wykonawcze odgrywają szczególną rolę w procesie edukacji, ponieważ pozwalają one przezwyciężyć impulsywne, krótkotrwałe reakcje jednostki na otoczenie, a zamiast tego wyznaczać cele długoterminowe oraz planować skuteczne sposoby ich osiągnięcia (Hafen i inni, 2012).

Kluczowe znaczenie dla pedagogów ma fakt, że aktywność funkcji wykonawczych jest ograniczona ze względu na pojemność pamięci roboczej ludzkiego mózgu; w skrócie, zdolności wykonawcze gwałtownie zmniejszają się, gdy zdolności funkcjonowania wykonawczego muszą być poświęcone na zarządzanie umiejętnościami i reakcjami „niższego poziomu”, które nie są automatyczne lub płynne oraz same zdolności wykonawcze są ograniczone z powodu pewnego rodzaju niepełnosprawności wyższego poziomu lub braku płynności strategii wykonawczych. Model edukacji inkluzyjnej koncentruje się na działaniach mających na celu stymulację funkcji poznawczych na dwa sposoby: poprzez stabilizację umiejętności niższego poziomu, tak aby wymagały one mniejszego przetwarzania wykonawczego oraz poprzez trening umiejętności i strategii wykonawczych wyższego poziomu, tak aby były one bardziej efektywne i rozwinięte (Katz, 2012a, 2012b, 2012c; Ketterlin-Geller, 2005). Ponieważ rekomendacje dla dydaktyków odnośnie do pierwszego sposobu stymulacji funkcji poznawczych zostały omówione we wcześniejszych punktach, w tym miejscu przedstawione zostaną sugestie związane z treningiem funkcji poznawczych. Do wybranych rekomendacji w tym obszarze należy: wyznaczenie indywidualnych – realistycznych oraz wymagających – celów w stosunku do każdego ucznia; zapewnianie pomocy uczniom w oszacowaniu wysiłku, zasobów i trudności związanych z osiągnięciem celu; zapewnienie list kontrolnych do wyznaczania celów oraz umieszczenie celów i harmonogramów w widocznym miejscu; umieszczenie zachęt do „zatrzymania się i zastanowienia” przed działaniem oraz zapewnienie odpowiedniej ku temu przestrzeni; umieszczenie zachęt do prezentacji pracy wykonanej

przez ucznia (na przykład przegląd portfolio, krytyka sztuki); ustalenie priorytetów, sekwencji i harmonogramów działań; włączenie trenerów lub mentorów, którzy modelują proces *think-alouds* (Johnstone, Bottsford-Miller, Thompson, 2006); zapewnienie przewodników dzielących cele długoterminowe na osiągalne cele krótkoterminowe; zadawanie pytań w celu ułatwienia samokontroli i refleksji; prezentacja postępów uczniów (na przykład zdjęcia przed i po, wykresy i diagramy pokazujące postępy w czasie, portfolio procesów); zachęcanie uczniów do określenia rodzaju informacji zwrotnej lub porady, której poszukują, oraz zapewnienie zróżnicowanych modeli strategii samooceny (na przykład recenzje wideo, informacje zwrotne od innych).

Podsumowując, zintegrowany model nauczania uniwersalnego zawiera szczegółowe rekomendacje odnośnie do pracy dydaktyka – jego zaangażowania, aktywności oraz narzędzi i środowiska edukacyjnego, którego jest współtwórcą. W tym kontekście warto zauważyć, że nie wszystkie sugestie zawarte w modelu mają bezpośrednie odniesienie do przedmiotowych (a nie procesowych) innowacji edukacyjnych, przykładem których jest między innymi analizowany w tym tekście robot edukacyjny – Photon.

3. Model 2.2. Studium przypadku

Robot Photon to innowacja edukacyjna, której adaptacja w rewolucyjny wręcz sposób kształtuje nowoczesne, dynamiczne oraz – co szczególnie istotne z uwagi na tematykę artykułu – uniwersalne środowisko kształcenia. W tym miejscu warto zaznaczyć, że z wywiadów

udzielonych mediom przez twórców robota wynika, że nie byli oni świadomi, iż projektują narzędzie zgodne w pewnym stopniu z ideą projektowania uniwersalnego, a swoje działanie opisują raczej jako intuicyjne (Okopień, 2016; Take Me To Design, 2017; Żyro, Joka, 2018). Taka postawa innowatorów w żaden sposób nie deprecjonuje jednak wysiłku, jaki zespół włożył w powstanie unikalnych na skalę globalną rozwiązań. W tej części artykułu zostanie przedstawiona ogólna charakterystyka Photon, który następnie będzie przeanalizowany pod kątem zasad zintegrowanego modelu nauczania uniwersalnego 2.2.

3.1. Robot Photon

Photon jest interaktywnym robotem edukacyjnym polskiej produkcji, który wspiera dzieci oraz młodzież w rozwoju podstawowych umiejętności z zakresu: robotyki i kodowania, fizyki, specjalnych potrzeb edukacyjnych, sztucznej inteligencji, ekologii oraz edukacji społeczno-emocjonalnej. Jego prototyp został opracowany w roku 2013 przez grupę 4 studentów i absolwentów Politechniki Białostockiej: Michała Grzesia, Marcina Jokę, Michała Boguckiego oraz Krzysztofa Dziemiańczuka, wspieranych mentorsko przez nauczyciela akademickiego Macieja Kopczyńskiego. Robot przeszedł długą drogę od prototypu skonstruowanego w garażu rodziców Marcina Joki po uznaną na całym świecie innowacyjną zabawkę edukacyjną, [przypis 4](#) dostępną w 14 wersjach językowych i obecną w 16 krajach, na 4 kontynentach. Najważniejszym celem białostockiej firmy było rozpowszechnienie robota w edukacji publicznej. Obecnie aż 95 procent sprzedawanych produktów trafia do szkół i przedszkoli publicznych, robot jest używany w około 20–25 procent

szkół podstawowych w Polsce i korzysta z niego około 2000 placówek. Firma z Białegostoku wspiera społeczność nauczycieli, organizując regularnie szkolenia online i offline, które podnoszą ich kompetencje i unowocześniają warsztat pracy.

Obsługa robota jest dostosowana do etapu rozwoju dzieci i młodzieży, ich możliwości oraz zdolności percepcji. Photon jest łatwy w użytkowaniu dzięki intuicyjnym aplikacjom mobilnym i komputerowym. Aplikacje posiadają interfejsy umożliwiające naukę zarówno dzieciom w wieku przedszkolnym i szkolnym oraz – w wyniku zastosowania rozwiązań z zakresu sztucznej inteligencji – młodzieży na poziomie ponadpodstawowym. Robot występuje w dwóch wersjach, *Home Edition* oraz *for Education*. Obie wersje nie różnią się między sobą wyglądem ani możliwościami technicznymi, a jedynie oprogramowaniem oraz oferowanymi do nich dodatkami. Robot *Home Edition* przeznaczony jest do indywidualnej nauki programowania w warunkach domowych. Wersja *for Education* dedykowana jest nauczycielom do pracy z większą grupą dzieci, w której robot pełni rolę asystenta dydaktyka. W tym zestawie nauczyciel otrzymuje scenariusze zajęć, które pomagają rozpocząć pracę z robotem.

Kiedy użytkownik wersji konsumenckiej po raz pierwszy uruchamia robota, dowiaduje się, że Photon to przybysz z kosmosu, który w wyniku zderzenia z asteroidą spadł na ziemię, uderzył się w głowę i doznał amnezji. Rolą dziecka jest wyciągnąć robota z opresji i pomóc mu w odzyskaniu pamięci przez naukę kolejnych umiejętności. Prowadzony przez tę fabułę użytkownik niepostrzeżenie wkracza w świat nowych technologii. Z młodszym dzieckiem proces ten zachodzi dosyć wolno, ze starszym znacznie szybciej. Robot aktywnie reaguje na kontakt

z użytkownikiem, ponieważ funkcjonuje na wprowadzonych przez niego konstrukcjach logicznych, dzięki czemu dziecko podczas zabawy może samodzielnie dochodzić do kolejnych wniosków oraz dowiaduje się, że jego decyzje mają wpływ na rzeczywistość. Photon to więc w pewnym sensie półprodukt, którego „osobowość” jest ukryta w sferze wirtualnej. To użytkownik tworzy indywidualny profil robota: wybiera język jego oprogramowania oraz określa poziom zaawansowania. Najprawdopodobniej, wraz z wyposażeniem Photona o elementy sztucznej inteligencji, indywidualizacja produktu będzie rozwijana w kolejnych wersjach robota.

Warto dodać, że jedne z pierwszych, prototypowych zajęć z wykorzystaniem AI odbyły się w roku 2019, w Technikum Programistycznym INFOTECH w Białymstoku. Uczniowie mieli za zadanie w ciągu godziny nauczyć Photony rozpoznawania kształtów figur na kartkach. Po uruchomieniu robotów uczniowie wykonali serię zdjęć-fiszek, każdą figurę fotografując pod różnym kątem i na różnych tłach, żeby mieć materiały do trenowania algorytmu. Następnie zespoły, które wykonały zadanie, sprawdzały na wytyczonym na podłodze torze-labiryncie, czy maszyna rzeczywiście rozpoznaje figury i jest w stanie przejechać przez labirynt (Redzisz, 2019).

Obecnie Photon ma znacznie szersze spektrum zastosowania niż nauka programowania i pomaga między innymi w treningu umiejętności społecznych. Aktywności w zestawie dedykowanym edukacji społeczno-emocjonalnej opierają się na metodologii rozwoju tych kompetencji opracowanej przez organizację Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), której współzałożycielem był Daniel Goleman, autor *Inteligencji emocjonalnej* (Goleman, 1995). W kontekście nauki

umiejętności miękkich, wykorzystanie robota i dodatkowych pomocy dydaktycznych, a także zastosowana forma ćwiczeń i zabaw mogą być szczególnie przydatne w związku ze wzrostem negatywnych zjawisk psychologicznych (na przykład nerwice, zachowania agresywne, stany depresyjne) obserwowanych wśród uczniów w okresie postpandemicznym.

3.2. Analiza

Głównym celem przedstawionego tekstu jest analiza robota Photona w perspektywie zintegrowanego modelu projektowania uniwersalnego 2.2. Z uwagi na różnorodność rozwiązań zastosowanych w Photonie, które korespondują z ideą zintegrowanego modelu nauczania, analiza zostanie przedstawiona w formie listy. [przypis 5](#)

Charakterystyka robota Photona w perspektywie zintegrowanego modelu nauczania 2.2

1. Zaangażowanie – pozyskanie uwagi uczniów i utrzymanie ich zainteresowania

1.1. Optymalizacja indywidualnego wyboru i autonomii

1.1.1. elastyczność w określaniu poziomu zadania:

- użytkownik wersji *Home Edition* samodzielnie „odkrywa” kolejne funkcjonalności robota, a ten, zgodnie z fabułą, jest przybyszem z kosmosu, który na skutek amnezji potrzebuje pomocy w odzyskaniu utraconych umiejętności, poziom wykonywanego zadania jest więc bezpośrednią pochodną umiejętności użytkownika;

- użytkownicy wersji *for Education* mają wybór języka programowania, w zależności od indywidualnego poziomu zaawansowania: początkujący – Scratch, bardziej zaawansowani – JavaScript lub Python, Photon to więc w pewnym sensie półprodukt, którego „osobowość” jest ukryta w sferze wirtualnej. To użytkownik tworzy indywidualny profil robota: wybiera język jego oprogramowania oraz określa poziom zaawansowania;
- w obu wersjach mogą zostać wgrane profile użytkowników o różnych poziomach zaawansowania, stąd z jednego robota może korzystać kilka osób o zróżnicowanych umiejętnościach;
- we wszystkich modułach wersji *for Education* ćwiczenia są dostosowane do wieku dziecka, wiek jest określony w materiałach informacyjnych dołączonych do produktu, nauczycielom oferowane są – opracowane adekwatnie do wieku uczniów – scenariusze lekcji;

1.1.2. zróżnicowanie dostępnych nagród:

- obie wersje robota funkcjonują w oparciu o konstrukcje logiczne, użytkownik/nauczyciel może indywidualnie określić na przykład, jaką nagrodę otrzyma uczeń po opanowaniu określonej umiejętności; w przypadku mniejszych dzieci bonusem może być na przykład krótki, spersonalizowany piosenka nagrany przez użytkownika i emitowany po sukcesie w wykonaniu zadania;

1.1.3. elastyczny dobór kontekstu ćwiczenia:

- dobór kontekstu do ćwiczeń jest właściwie nieograniczony, stąd nie ma przesady w użyciu określenia *sky is the limit*; robot jest właściwie półproduktem, którego zastosowanie zależy od inwencji użytkownika albo moderatora (najczęściej dydaktyka);
- o elastycznym doborze kontekstu świadczy szerokie spektrum dostępnych w sprzedaży modułów edukacyjnych z zakresów: robotyki i kodowania, fizyki, specjalnych potrzeb edukacyjnych, sztucznej inteligencji, ekologii oraz edukacji społeczno-emocjonalnej;

- robot jest wyposażony w jedenaście czujników, między innymi światła, dotyku, dźwięku, odległości i kontrastu podłoża, mierzy przejechaną trasę i kąt obrotu, posiada głośnik, magnetyczne gniazda na akcesoria i podświetlenie LED czułek i oczu;
- w wersji *for Education*, w zależności od zaaranżowanego przez nauczyciela kontekstu, robota można wykorzystać na przykład na lekcji przyrody do zaprojektowania łąki, na której będą znajdowały się wydające dźwięki owady, lub do przeprowadzania gier mających na celu utrwalenie działań matematycznych i zapamiętywanie liczb; robot może poruszać się z dokładnością do 1 centymetra i obracać wokół własnej osi z dokładnością do 5 stopni, więc można również wykorzystać go jako narzędzie do wprowadzania koncepcji pomiaru kątów i figur geometrycznych; za pomocą przyczepianego do robota uchwytu markera można narysować dowolną figurę geometryczną, co umożliwi między innymi prowadzenie eksperymentów opartych na mierzeniu i przeliczaniu jednostek;
- angażującą formułą może być lekcja na temat zasad poruszania na drodze z wykorzystaniem kilku robotów, które będą poruszać się w stworzonym przez uczniów miasteczku drogowym; jest to jednak dość zaawansowana lekcja z wykorzystaniem elementów sztucznej inteligencji, ponieważ aby sterować ruchem robotów uczniowie muszą wgrać odpowiedni algorytm – jest to niemożliwe bez znajomości języka oprogramowania oraz przepisów ruchu; do wykonania tego zadania dedykowana jest mata Smart City;
- na szczególną uwagę zasługuje nauka w kontekście specjalnych potrzeb edukacyjnych, tak zwany moduł SPE; jest to pierwszy tego typu zestaw na świecie, a jego autorkami są nauczycielki i terapeutki pracujące z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – Renata Idzik, Agnieszka Setnikowska i Małgorzata Rabenda; moduł dedykowany jest nauczycielom pracującym z dziećmi w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym, warto jednak pamiętać, że przypisanie zabawy do konkretnych grup wiekowych jest tylko propozycją dla nauczycieli; zestaw obejmuje

20 zadań doskonalących kompetencje społeczno-emocjonalne oraz 30 ćwiczeń dla dzieci ze spektrum autyzmu pogrupowanych w trzech obszarach (komunikacja, obszar poznawczy oraz obszar społeczny), propozycje w zestawie przewidują pracę indywidualną i grupową;

1.1.4. elastyczność w wyznaczaniu kolejności i czasu wykonania zadania:

- w obu wersjach robota to użytkownik/moderator określa czas potrzebny na wykonanie zadania, nie ma odgórnie określonego limitu; istotne jest, aby nauczyciel w świadomy sposób korzystał z tej funkcjonalności, szczególnie w pracy z większą grupą może być to dość trudne zadanie z uwagi na płynną organizację zajęć;
- w wersji *Home Edition* robot uczy się i rozwija w indywidualnym tempie użytkownika.

1.2. Optymalizacja trafności, wartości i autentyczności kształcenia

1.2.1. spersonalizowane działania i informacje dostosowane do kontekstu życia uczących się, adekwatne do ich kultury, wieku i możliwości oraz odpowiednie dla różnych grup rasowych, kulturowych, etnicznych i płci:

- wersja *for Education* jest spersonalizowana w odniesieniu do wieku uczniów oraz ich możliwości edukacyjnych, scenariusze lekcji oferowane nauczycielom opracowane są dla grup wiekowych na różnym poziomie zaawansowania; użytkownik wersji *Home Edition* samodzielnie „odkrywa” kolejne funkcjonalności robota, poziom wykonywanego zadania jest więc bezpośrednią pochodną umiejętności użytkownika;
- Photon występuje w 14 wersjach językowych, wgrane do robota dźwięki, na przykład odgłosy zwierząt, emocji oraz dźwięki specjalne (na przykład syreny alarmowe), odpowiadają brzmieniu danego języka, zrozumiałe są w języku każdego kraju, w którym robot jest używany;
- robot może zostać spersonalizowany przez nałożenie na niego maski zaprojektowanej przez uczniów; szablon maski jest dołączony do niektórych zestawów;

- dostępny jest moduł dedykowany pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE) oraz 3 programy multimedialne dedykowane osobom ze spektrum autyzmu; programy te zawierają ćwiczenia interaktywne wspomagające rozwijanie sprawności komunikacyjnej i pragmatyczne użycie języka, są wykorzystywane na zajęciach logopedycznych, rewalidacyjnych i terapii pedagogicznej; dostępne są osobne zbiory ćwiczeń dostosowane do dzieci nieumiejących czytać oraz do uczniów starszych, w przypadku których zadania zawierają tekst pisany; wybrane ćwiczenia mogą być stosowane w pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną i innymi problemami komunikacyjnymi; w tym pakiecie nauczyciel otrzymuje także kurs obsługi narzędzia pozwalającego na tworzenie dodatkowych ekranów multimedialnych dla dzieci (na przykład większej liczby ekranów indywidualnie dostosowanych do danego dziecka, ekranów z ćwiczeniami z konkretnego obszaru lub z konkretnymi elementami graficznymi, na przykład z fotografiami twarzy osób znanych dzieciom); ćwiczenia w programie mTalent Autyzm stworzono tak, aby wspomagać kreatywne myślenie, minimalizując ryzyko wyuczenia się ich na pamięć, stąd program jest dostosowany do dzieci o różnym poziomie funkcjonowania poznawczego, z wyszczególnieniem potrzeb dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwojowymi; naśladowanie mowy jest podzielone na etapy o zróżnicowanym poziomie trudności, zastosowano stopniowe zwiększanie poziomu trudności wraz z postępami w nauce dziecka;
- optymalizacja wartości i autentyczności kształcenia jest realizowana między innymi w module edukacja społeczno-emocjonalna; wykorzystując ćwiczenie z tego modułu, uczniowie trenują pod okiem nauczyciela w obszarach: świadomości społecznej (przez kształtowanie rozumienia perspektyw osób, z różnych środowisk, kultur czy narodowości; ćwiczenia obejmują między innymi naukę rozpoznawania różnorodnych norm społecznych), samoświadomości (przez naukę rozumienia

własnych emocji, myśli i wartości oraz ich wpływu na zachowanie w różnych sytuacjach zadaniowych; ćwiczenia obejmują między innymi doskonalenie zdolności rozpoznawania swoich mocnych stron i ograniczeń), odpowiedzialnego podejmowania decyzji (przez kształtowanie umiejętności dokonywania troskliwych i konstruktywnych wyborów dotyczących osobistego zachowania i interakcji społecznych w różnych sytuacjach; ćwiczenia obejmują między innymi naukę przewidywania i oceniania konsekwencji swoich działań, krytycznego myślenia, ciekawości i otwartości w działaniach dla dobra osobistego, społecznego i zbiorowego), zarządzania sobą (przez kształtowanie umiejętności zarządzania emocjami, myślami i zachowaniami w różnych sytuacjach zadaniowych oraz naukę osiągania celów i aspiracji; ćwiczenia obejmują między innymi naukę: radzenia sobie ze stresem, dążenia do osiągania celów własnych i grupowych, planowania działań własnych i grupowych, demonstracji podmiotowości osobistej, motywacji do podejmowania inicjatyw) oraz umiejętności związanych z relacjami (przez trening umiejętności nawiązywania i utrzymywania zdrowych i wspierających relacji w grupie i najbliższym otoczeniu dziecka; ćwiczenia obejmują między innymi naukę umiejętnego i skutecznego komunikowania się, aktywnego słuchania, współpracy w grupie, poruszania się w otoczeniu o różnych potrzebach i możliwościach społecznych i kulturowych, naukę oferowania pomocy w razie potrzeby oraz naukę o ochronie praw innych, w tym słabszych, chorych i z niepełnosprawnościami);

1.2.2. projektowanie działań w taki sposób, aby efekty uczenia się były autentyczne i odzwierciedlające w sposób konkretny cel nauki:

- w większości przypadków wykonanie zadania przy użyciu robota kończy się osiągnięciem konkretnego, weryfikowalnego obiektywnie celu; może nim być na przykład konstrukcja algorytmu, projekt przestrzeni kosmicznej i tym podobne;
- działania projektowane przy zastosowaniu robota, dostępne między innymi w scenariuszach lekcji dla nauczycieli, posiadają

autentyczny i zrozumiały dla uczestników cel – wynika to ze specyfiki tej innowacji edukacyjnej; robot uczy przez praktykę, a sensowność jego zastosowania występuje wtedy, gdy uczniowie angażują się w pracę z Photonem w autentycznym/realnym kontekście, przykładowo w module robotyka i kodowanie uczniowie mogą tworzyć i programować działanie własnych urządzeń, na przykład stacji pogodowej, czujnika obecności domowników w inteligentnym domu czy pilota do zdalnego sterowania robotem;

1.2.3. zapewnienie zadań, które pozwalają na aktywne uczestnictwo, zachęcanie do osobistej reakcji, oceny i autorefleksji nad treścią i działaniami:

- aktywne uczestnictwo jest warunkiem *par excellence* edukacji z robotem, bez zaangażowania ucznia robot nie wykona żadnej czynności; na uwagę zasługuje szerokie spektrum rozwiązań z zakresu zachęcania do osobistej reakcji i autorefleksji nad działaniami; ta rekomendacja jest realizowana głównie w modułach: robotyka i programowanie, specjalne potrzeby edukacyjne, sztuczna inteligencja, ekologia oraz edukacja społeczno-emocjonalna; przykładowe rozwiązania w tym obszarze to chociażby występujące w module sztuczna inteligencja ćwiczenia umiejętności krytycznego myślenia, tak aby uczniowie byli świadomymi użytkownikami technologii: starsi uczniowie mogą przyjrzeć się znaczeniu jakości danych oraz porozmawiać o wyzwaniach etycznych związanych ze stosowaniem AI, za pośrednictwem dedykowanej aplikacji uczniowie mogą wziąć udział w trenowaniu sztucznej inteligencji Photona, który zmieni się między innymi w detektywa czy chatbota; śledząc działania robota, uczniowie mają okazję poznać efekty swojego treningu, przeanalizować znaczenie ilości i jakości danych szkoleniowych dla wytrenowania modelu oraz zastanowić się nad wykorzystaniem przetestowanej technologii w codziennym życiu;

1.3. Minimalizowanie zagrożeń i rozproszenia uwagi

1.3.1. tworzenie akceptującego i wspierającego klimatu w grupie; zróżnicowanie poziomu nowości lub ryzyka; różnicowanie poziomu stymulacji sensorycznej.

W tym obszarze szczególną uwagę warto poświęcić rozwiązaniom zaprojektowanym w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; poza wymienionym wyżej modułem SPE oraz programem mTalent Autyzm warto wymienić dodatki do roboty tworzące akceptujący klimat w grupie, między innymi:

- zegar emocji – uwzględnia osiem stanów emocjonalnych i przypomina, jak można poradzić sobie z ich wyrażeniem; dziecko, ustawiając wskazówkę zegara na odpowiednim symbolu emocji (na przykład złość), informuje o tym, w jakim jest nastroju, ale jednocześnie dostaje obrazkową podpowiedź, jak poradzić sobie z odreagowywaniem;
- wyłóższczacz – miękka gruszka wypełniona granulatem, pokryta trwałą tkaniną PCV, z nadrukowaną groźną miną; przeznaczona dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym do rozładowywania złości w bezpieczny sposób, zgodnie z udzielonymi im wcześniej przez nauczyciela wskazówkami;
- eliksir klasowych uczuć – zestaw zawiera 25 papierowych arkuszy o wymiarach B1, po jednym na każdy dzień miesiąca; na arkuszu widoczny jest kontur naczynia laboratoryjnego, które będzie wypełniane „eliksirem uczuć”; uczeń, który odczuwa jakąś emocję może podejść do arkusza, wybrać kolor kredki i wrysować w menzurce swoje uczucie; pomoc ma na celu wspieranie uczniów w odreagowywaniu emocji, które odczuwają podczas pobytu w szkole, oraz zachęca do wyrażania emocji dzieci, które nie potrafią mówić o nich wprost;
- pudełko na smutki – dziecko opisuje lub przedstawia w formie rysunku swój nastrój, a następnie wrzuca kartkę do pudełka, co wzmacnia sugestię, że smutne myśli można „wyrzucić”.

2. Prezentacja materiałów dydaktycznych

2.1. Optymalna percepcja i zrozumienie

2.1.1. dostarczanie tej samej informacji za pomocą różnych modalności:

- robot oferuje możliwość wgrania poleceń w wersji audio oraz wersji graficznej: słownej lub obrazkowej, wyświetlanej na ekranie tabletu lub komputera po zainstalowaniu odpowiedniej aplikacji;
- w wersji *for Education* dostępne są fiszki z graficznymi symbolami z aplikacji do nauki kodowania;
- występuje możliwość regulacji głośności oraz wielkości grafiki (na tabletach i komputerach dostępnych w wersji *for Education*);

2.1.2. nauczanie wstępne kluczowych pojęć przez demonstrację lub modele:

- robot pełni funkcję demonstracyjną; jest to innowacja edukacyjna, której zastosowanie zależy w znacznym stopniu od inwencji użytkownika/nauczyciela;
- w wersji *for Education* scenariusze lekcji dedykowane nauczycielom odwołują się do idei tworzenia połączeń międzyprzedmiotowych, na przykład jednym z etapów lekcji na temat sztucznej inteligencji jest dyskusja na temat etyczności funkcjonowania programów szpiegujących;
- każdy z modułów dostępnych w wersji *for Education* bazuje na praktycznym zastosowaniu wiedzy, na przykład jednostki miar są wprowadzane w formie ćwiczenia z mierzenia wymiarów robota, uczniowie mają do dyspozycji kilka narzędzi do mierzenia: linijkę, metrówkę, suwmiarkę, w razie problemów nauczyciel podpowiada, którego narzędzia użyć.

3. Działanie i ekspresja

3.1. Optymalizacja interakcji fizycznej

3.1.1. alternatywne wymagania dotyczące tempa pracy oraz alternatywy dla fizycznego wskazywania wyboru:

- tempo, czas oraz zakres działań motorycznych związanych z wykonaniem zadania są całkowicie zindywidualizowane, nie są narzucone ogólnie, to użytkownik/nauczyciel określa te parametry;
- występuje możliwość sterowania robotem przyciskami na klawiaturze, głosem lub joystickiem;
- występują alternatywy we wskazaniu wyboru: joystickiem, głosem, rysikiem *soft touch*, markerem montowanym do tak zwanego chwytacza przyczepianego do robota (chwytacz do wydrukowania w drukarce 3D);

3.2. Optymalizacja ekspresji i komunikacji

3.2.1. zapewnienie informacji zwrotnej w sposób dostosowany do indywidualnych potrzeb ucznia:

- większość rekomendacji odnośnie do optymalizacji ekspresji i komunikacji, między innymi przez projektowanie materiałów dydaktycznych w różnorodnych formach oraz używanie fizycznych manipulatorów (na przykład modeli), została już opisana w analizie przy okazji sugestii z innych poziomów modelu;
- w wersji *for Education* informacja zwrotna może być przekazana w formie nagrania audio, audio-video czy w formie graficznej (słownej lub obrazkowej – na tabletach i ekranach komputera z zainstalowaną dedykowaną im aplikacją).

Podsumowując, robot Photon jest innowacją edukacyjną, która spełnia wiele rekomendacji zawartych w modelu zintegrowanego projektowania uniwersalnego 2.2. Mimo że pierwotnie robot nie był projektowany z myślą o uczniach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wraz z zaawansowanym technologicznie oraz pedagogicznie rozwojem produktu, ta grupa odbiorców stała się niewątpliwie beneficjentem zastosowania Photona w procesie edukacji. Optymizmem napawa również fakt, że robot jest w fazie ciągłego udoskonalania, związanego głównie z zastosowaniem elementów sztucznej inteligencji. W tym

kontekście można przypuszczać, że spektrum zastosowania Photona w pracy z osobami o specjalnych potrzebach ulegnie równie dynamicznemu rozwojowi jak sama idea projektowania uniwersalnego.

BIBLIOGRAFIA

- Archambault Isabelle, Janosz Michel, Morizot Julien, Pagani Linda (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. W czasopiśmie: *Journal of School Health*, numer 79, zeszyt 9, strony 408–415.
- Baker Jean, Clark Teresa, Maier Kimberly, Viger Steve (2008). The differential influence of instructional context on academic engagement of students with behavior problems. W czasopiśmie: *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, numer 24, zeszyt 7, strony 1876–1883.
- Center for Applied Special Technology (CAST). (2011). *Universal Design for Learning Guidelines, version 2.0*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Domagała-Zyśk Ewa (2018a). Integral Development of Students with Special Educational Needs in Inclusive Education from a Personalistic Perspective. W czasopiśmie: *Paedagogia Christiana: An International Journal of Research and Studies*, numer 2, zeszyt 42, strony 181–194.
- Domagała-Zyśk Ewa (2018b). Racjonalne dostosowania i modyfikacje w edukacji uczniów mających specjalne potrzeby edukacyjne. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Stefan Kwiatkowski, *Kompetencje przyszłości* (strony 270–287). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Domagała-Zyśk Ewa (2019). Projektowanie uniwersalne w inkluzyjnej edukacji uczniów ze spektrum autyzmu. Strategie i rekomendacje. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Anna Prokopiak, *Osoby ze spektrum autyzmu w biegu życia* (strony 139–158). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Domagała-Zyśk Ewa (2021). Model projektowania uniwersalnego w akademickiej edukacji inkluzyjnej. Strategie i rekomendacje. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Ewa Domagała-Zyśk, Aleksandra Borowicz, Renata Kołodziejczyk, Klaudia Martynowska, *Oblicza życia. Księga jubileuszowa Profesor Doroty Kornas-Bieli* (strony 858–870). Lublin: Wydawnictwo Episteme.

- Dunleavy Jodene, Milton Penny (2008). Student engagement for effective teaching and deep learning. W czasopiśmie: *Education Canada*, numer 48, zeszyt 5, strony 4–8.
- Edyburn Dave (2010). Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. W czasopiśmie: *Learning Disability Quarterly*, numer 33, zeszyt 1, strony 33–41.
- Goleman Daniel (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hafen Christopher, Allen Joseph, Mikami Amori, Gregory Anne, Hamre Bridget, Pianta Robert (2012). The pivotal role of adolescent autonomy in secondary school classrooms. W czasopiśmie: *Journal of Youth and Adolescence*, numer 41, zeszyt 3, strony 245–255.
- Jimenez Terese, Graf Victoria, Rose Ernest (2007). Gaining access to general education: the promise of universal design for learning. W czasopiśmie: *Issues in Teacher Education*, numer 16, zeszyt 2, strony 41–54.
- Johnstone Christopher, Bottsford-Miller Nicole, Thompson Sandra (2006). *Using the think aloud method (cognitive labs) to evaluate test design for students with disabilities and English language learners (Technical Report 44)*. Minneapolis: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.
- Katz Jennifer (2012a). *Teaching to Diversity: The Three-Block Model of Universal Design for Learning*. Winnipeg: Portage & Main Press.
- Katz Jennifer (2012b). Reimagining Inclusion. W czasopiśmie: *Canadian Association of Principals Journal. Summer*, strony 22–26.
- Katz Jennifer (2012c). Making imagination real: Inclusive education and the Three Block Model of Universal Design for Learning. W czasopiśmie: *Canadian Association of Principals Journal. Summer*, strony 30–34.
- Katz Jennifer (2013). The Three Block Model of Universal Design for Learning (UDL): Engaging Students in Inclusive Education. W czasopiśmie: *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, numer 36, zeszyt 1, strony 153–194.
- Ketterlin-Geller Leanne (2005). Knowing what all students know: Procedures for developing universal design for assessments. W czasopiśmie: *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, numer 4, zeszyt 1.

Koster Marloes, Nakken Han, Pijl Sip, van Houten Els (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. W czasopiśmie: *International Journal of Inclusive Education*, numer 13, zeszyt 2, strony 117–140.

Villa Richard, Thousand Jacqueline (redakcja) (2005). *Creating an Inclusive School*. Alexandria (Virginia): Association for Supervision and Curriculum Development.

NETOGRAFIA

Center for Applied Special Technology (CAST) (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <https://udlguidelines.cast.org> (dostęp: 29.09.2022).

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). <https://casel.org> (dostęp: 27.09.2022).

Kubasik Agnieszka (2022). *O tym jak robot Photon uczy się razem z dzieckiem, niezależnie od narodowości*. <https://tek.info.pl/article/1616> (dostęp: 28.09.2022).

Okopień Paweł (2016). *Photon, programowalny robot rosnący wraz z dzieckiem*. <https://itwiz.pl/Photon-programowalny-robot-rosnacy-wraz-dzieckiem> (dostęp: 27.09.2022).

Photon. <https://photon.education/pl> (dostęp: 27.09.2022).

Redzisz Monika (2019). *Wielki wyścig Photona*. <https://www.sztucznaitelegencja.org.pl/wielki-wyścig-photona> (dostęp: 28.09.2022).

Take Me To Design (2017). *Robimy robota. Marcin Joka opowiada nam, jak powstawał Photon*. <http://www.takemetodesign.com/2017/09/robimy-robota-marcin-joka-opowiada-nam.html> (dostęp: 28.09.2022).

Żyro Filip, Joka Marcin (2018). „*To niezwykle ważne, aby wspierać osoby, które mają ograniczony dostęp i możliwości*”. Wywiad z Marcinem Joką twórcą Photona. <https://sektor3-0.pl/blog/to-niezwykle-wazne-aby-wspierac-osoby-ktore-maja-ograniczony-dostep-i-mozliwosci-wywiad-z-marcinem-joka-tworca-Photona> (dostęp: 27.09.2022).

PRZYPISY

Przypis 1 Jeśli nie zaznaczono inaczej, ten i kolejne cytaty z języka angielskiego w tłumaczeniu autorki. [powrót do tekstu głównego](#)

Przypis 2 Więcej informacji: www.cast.org/our-work/all-projects.
[powrót do tekstu głównego](#)

Przypis 3 Zasady modelu 2.2 przedstawiono w formie skrótowej. Z uwagi na objętość tekstu nie wszystkie rekomendacje mogły zostać przeanalizowane. Autorka skoncentrowała się więc na cechach modelu 2.2 mających największe zastosowanie w innowacjach edukacyjnych. [powrót do tekstu głównego](#)

Przypis 4 W roku 2022 firma Photon Education została doceniona przez Education Alliance Finland, globalną firmę certyfikującą rozwiązania edukacyjne. Programy mTalent otrzymały wyróżnienie w prestiżowym konkursie Bett Awards 2021, dotyczącym rozwiązań edukacyjnych na świecie. [powrót do tekstu głównego](#)

Przypis 5 Informacje zamieszczone w analizie zostały opracowane na podstawie materiałów informacyjnych udostępnianych przez firmę Photon. Materiały są dostępne na stronie: <https://Photon.education/pl>.
[powrót do tekstu głównego](#)

Urszula Kulikowska
Uniwersytet w Białymstoku
ORCID: 0000-0002-3500-7785

Michalina Stankiewicz
Uniwersytet w Białymstoku
ORCID: 0000-0001-5302-9956

SZKOŁA JAKO ORGANIZACJA UCZĄCA SIĘ W ŚWIETLE IDEI PROJEKTOWANIA UNIWERSALNEGO

Nieustannie trwający postęp, który stał się znakiem współczesności, uwidacznia się w różnych dziedzinach naszego życia. Powoduje w naturalny sposób silną tendencję do tego, by udoskonalać, ulepszać i stale dążyć do rozwoju. Właśnie w tym nurcie powstała koncepcja organizacji uczącej się. Jej istota leży w prorozwojowym ustosunkowaniu się do funkcjonowania różnego typu organizacji, której mianem możemy określić nawet szkołę. W ten kontekst wpisuje się doskonale idea projektowania uniwersalnego, która zdaje się być aktualnie istotnym polem poczynań na gruncie teoretycznym i praktycznym. Ukazanie pewnych istotnych korelacji może poszerzyć perspektywę w pojmowaniu tej problematyki, zarówno w zakresie samouczącej się organizacji, jak i projektowania uniwersalnego.

Organizacja ucząca się to pojęcie różnie rozumiane. Począwszy od lat dziewięćdziesiątych, jego definiowania podejmowali się liczni badacze, którzy koncentrowali się na różnych, ich zdaniem najistotniejszych, aspektach znaczeniowych. Na ogólnie pojętą aktywność uczenia się jako determinantę pojęcia organizacji uczącej się zwraca uwagę Charles Handy. Jego zdaniem to właśnie już samo „uczenie się” organizacji, bądź zachęta jej członków do podjęcia tego trudu, jest elementem świadczącym o występowaniu organizacji uczącej się (Handy, 1995). Uczenie się może być w tym wypadku pojmowane w niejednakowy sposób, zwłaszcza jeśli mówimy o nauce całej organizacji, która sama w sobie tworzy bardzo złożoną strukturę. Chcąc doprecyzować znaczenie pojęcia, sięgnijmy do jeszcze innych definicji. Organizacja ucząca się może być też przedstawiona jako „organizacja, w której rolę odgrywa dostosowywanie się i promocja działań skierowanych na indywidualne, zespołowe i organizacyjne uczenie się” (Batorski, 1998, strona 55, za: Stańczyk-Hugiet, 2005).

Celem nadal pozostaje proces uczenia się, prowadzony w trzech wymiarach zależnych od liczby uczestników, czyli o charakterze indywidualnym, zespołowym bądź organizacyjnym. Natomiast istotna jest otwartość na zmiany, gotowość na dostosowywanie się i promowanie aktywności zorientowanych na taką naukę. Wiedza, która jest niewątpliwie jednym z podstawowych pojęć przy okazji analizy organizacji uczącej się, zdaniem Davida Alana Garvina, może być wykorzystywana w trojaki sposób – może być tworzona, przyswajana i przekazywana. Ponadto modyfikacje w obrębie zachowań organizacji pozwalają wytworzyć pewne nowe treści i podejścia (Garvin, 1993). To, czemu badacze poświęcają dużo uwagi przy okazji definiowania pojęcia organizacji

uczącej się, to właśnie owe zmiany i aprobata względem nich – „rutyna, nawyki i stereotypy nie zastępują dynamicznej rzeczywistości” (Sikorski, 2000, strona 162, za: Szałkowski, 2005). Stąd też konieczność akceptacji dokonujących się przeobrażeń. Nie należy zapominać, że poza elementem wiedzy równie ważne w odniesieniu do organizacji uczących się są komponenty, takie jak umiejętności, kompetencje czy postawy, o których pozyskiwanie nieustannie należy zabiegać. To stałe zaangażowanie wynika naturalnie z dążenia do wzrostu, troski o uzyskanie dynamizmu działania i przyrostu jakości własnych wytworów (Sullivan i inni, 2009). Do podobnej kwestii odwołuje się teoretyk zarządzania Peter Senge, któremu w dużej mierze zawdzięczamy popularność pojęcia organizacji uczących się. Jego zdaniem są to organizacje,

„których członkowie przez cały czas zwiększają swoje umiejętności, aby osiągać pożądane przez siebie wyniki; w których pielęgnuje się nowo powstające, rozwojowe sposoby myślenia; w których pobudza się zbiorowe aspiracje; wreszcie takie, w których ludzie bez przerwy uczą się, jak się razem uczyć” (Senge, 2006, strona 19).

Nierozzerwalnie z wiedzą i szeroko rozumianą nauką czy rozwojem w ramach danej zbiorowości związana jest przestrzeń edukacyjna. Szkoła stanowi zatem to szczególne miejsce, które możemy określić mianem organizacji uczącej się. Niezbędne pozostaje przy tym spełnienie wymagań stawianych wszelkim organizacjom uczącym się. W kontekście szkoły będą miały one swoisty wymiar, ale w pełni zasadne będzie odwołanie się do całego zasobu dotąd opisanych cech i elementów właściwych organizacjom uczącym się. Pewne ukierunkowanie stanowi zbiór założeń opracowanych przez wcześniej wspomnianego Petera Senge’a – pięciu filarów (Senge, 2006). Dzięki ich analizie mamy

możliwość określenia kierunków działania przybliżających szkołę do bycia organizacją uczącą się. W tym kontekście warta przywołania wydaje się również pewna popularna idea – projektowanie uniwersalne. W pewnych sferach dostrzegalne są wyraźne powiązania pomiędzy jej założeniami a perspektywą realizacji postulatów szkoły jako organizacji uczącej się.

Jaka jest zatem geneza i istota pojęcia projektowania uniwersalnego? Otóż jest to koncepcja, która narodziła się w latach siedemdziesiątych XX wieku. Została stworzona przez architekta Ronalda Mace'a, który definiował projektowanie uniwersalne jako tworzenie produktów oraz środowisk dostępnych dla wszystkich ludzi bez konieczności stosowania dodatkowych adaptacji. Idea projektowania uniwersalnego, mimo iż została pierwotnie zastosowana w architekturze, odnalazła również swoje urzeczywistnienie w wielu innych dziedzinach, w tym w edukacji (Ślusarczyk, 2013). Projektowanie uniwersalne opiera się na siedmiu zasadach, które opisują właściwości produktów oraz otoczenia zaprojektowanych tak, aby mogły być one użytkowane w równym stopniu przez wszystkich członków społeczeństwa:

1. Identyczne zastosowanie (*equitable use*) przez każdego użytkownika – projekt jest użyteczny i dostępny na rynku dla osób o różnych umiejętnościach i możliwościach użytkowania. Nie ma konieczności korzystania z rozwiązań zastępczych dla określonej grupy ludzi.
2. Elastyczność użycia (*flexibility in use*) – projekt uwzględnia jak najszerszy zakres indywidualnych preferencji oraz możliwości. Użytkownik może dokonywać wyboru pomiędzy różnymi metodami użytkowania.
3. Prosta i intuicyjna obsługa (*simple and intuitive use*) – korzystanie z projektu jest łatwe do zrozumienia, niezależnie od doświadczenia, wiedzy czy umiejętności danej osoby.

4. Zauważalna i zrozumiała dla każdego informacja (*perceptible information*) – projekt skutecznie przekazuje użytkownikowi niezbędne informacje, niezależnie od warunków otoczenia czy zdolności sensorycznych osoby, wykorzystując przy tym różne formy przekazu (obraz, słowo, dotyk) oraz ograniczając nadmiar niepotrzebnych informacji.
5. Tolerancja dla błędów (*tolerance for error*) – projekt minimalizuje zagrożenia, a także negatywne konsekwencje w przypadkowych oraz nieprawidłowych działaniach.
6. Niski poziom wysiłku fizycznego (*low physical effort*) – projekt może być wykorzystywany efektywnie oraz wygodnie przy minimalnym wysiłku użytkownika.
7. Wymiary i przestrzeń dla podejścia i użycia (*size and space for approach and use*) – projekt ma odpowiednie rozmiary oraz zapewnioną przestrzeń, aby do niego podejść i go komfortowo użyć, niezależnie od postury i mobilności każdego użytkownika (The 7 Principles).

Założenia projektowania uniwersalnego są również realizowane w procesie nauczania. To zagadnienie do edukacji wprowadził Frank Bowe, który określił je jako przygotowanie programów, materiałów, a także środowiska tak, by były odpowiednio i łatwo dostępne dla szerokiego grona ludzi (Wdówik, 2010).

Ideę projektowania uniwersalnego uczynimy wobec tego podstawą do realizacji założeń określonych jako pięć dyscyplin Senge'a (Senge, 2006) w obrębie szkoły. W każdej z nich moglibyśmy znaleźć i wskazać pewne istotne nawiązania, które są dostrzegalne także w idei projektowania

uniwersalnego. Pięć filarów, zwanych inaczej dyscyplinami, tworzą następujące ogniwa: myślenie systemowe, mistrzostwo osobiste, modele myślowe, budowanie wspólnej wizji oraz zespołowe uczenie się. Z punktu widzenia kluczowych założeń i najważniejszych tez przypisanych do poszczególnych dyscyplin najbardziej determinującymi pod względem ich realizacji zgodnie z projektowaniem uniwersalnym są: myślenie systemowe, budowanie wspólnej wizji i zespołowe uczenie się. Ich wybór miał również na celu podkreślenie integralnego charakteru idei, która obejmuje swym zasięgiem różne grupy osób.

Pierwszy filar – myślenie systemowe – polega na spojrzeniu na organizację jako całościową strukturę, której poszczególne części powinny być traktowane jako powiązane ze sobą siecią wzajemnych wpływów i oddziaływań. Tworzenie właśnie tego rodzaju systemu powinno być jednym z celów sfery edukacyjnej nastawionej na uczenie się. Pod uwagę należałoby wziąć jej wszystkie elementy na poszczególnych poziomach – związane zarówno ze sposobami i zasadami pracy, jak i relacjami pomiędzy jej najważniejszymi podmiotami. Umiejętność myślenia w taki sposób jest równoznaczna z rozpoznawaniem sfer do ewentualnej modyfikacji, które z czasem mogą przyczynić się do zauważalnej poprawy (Tołwińska, 2021).

Myślenie systemowe realizowane w szkole jako organizacji uczącej się w świetle idei projektowania uniwersalnego może opierać się na doskonaleniu własnego warsztatu pracy nauczyciela z zamysłem uzyskania korzyści dla całego systemu szkolnego. Powinno się to opierać na poszerzaniu wiedzy w zakresie funkcjonowania uczniów w szkole, w tym także osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Zdobywaniu kompetencji sprzyjają konsultacje z różnymi specjalistami czy podejmowanie współpracy z innymi osobami zatrudnionymi w szkole: nauczycielami, pedagogami i psychologami szkolnymi. Myślenie systemowe to także postrzeganie wszystkich zbiorowości jako równie ważnych w społeczności szkolnej. Szkoła może również współpracować z różnymi instytucjami środowiska lokalnego i podejmować działania w zakresie poprawy sytuacji dziecka z niepełnosprawnością.

Nauczyciele powinni podejmować także współpracę z rodzicami swoich wychowanków, traktując ich w sposób partnerski, zmniejszając dystans wynikający z zajmowanych pozycji społecznych. Dzięki temu zwiększa się zasób korzyści z obopólnej współpracy na rzecz dobra dziecka. Zadaniem rodziców jest natomiast aktywne włączanie się w podejmowane działania oraz propozycje ze strony szkoły i przystępowanie do współpracy z jej pracownikami na rzecz poprawy sytuacji dziecka – ucznia.

Myślenie systemowe ukierunkowane przez projektowanie uniwersalne wiąże się z potrzebą interpretowania pojawiających się barier w kategoriach czynników utrudniających osiągnięcie zadowalających rezultatów pracy całego systemu szkolnego. Jeśli dana bariera utrudnia funkcjonowanie w jakiejś sferze, konsekwencje mają zasięg dalece wykraczający poza jednostkowe niedogodności. Do zilustrowania tej zależności za przykład niech posłuży problem nauczyciela z punktualnym dotarciem na zajęcia z powodu braku miejsc parkingowych. Tego rodzaju bariera jest kłopotliwa zarówno dla danej osoby, jak i jej uczniów, ponieważ spóźnienie skraca czas przeznaczony na realizację opracowywanego materiału, utrudnia jego opanowanie w klasie szkolnej. W zależności od częstotliwości występowania takiej sytuacji istnieje duże ryzyko spadku jakości procesu uczenia się, co przekłada się na ogólny

poziom nauki w danej placówce. Ważne jest więc kompleksowe podejście, w którym szkoła stanowi jeden wielki system, składający się z mniejszych części mających na siebie wzajemny wpływ.

Dyscyplina określona jako budowanie wspólnej wizji opiera się z kolei na stworzeniu spójnej, zgodnej koncepcji odpowiadającej tożsamym celom podzielanym przez wszystkich członków danej organizacji. Zakłada się, że to jednomyślne podejście powinno wyrażać się we współodpowiedzialnym realizowaniu kolejnych zadań. Nie polega to bynajmniej na deprecjonowaniu jednostkowych wyobrażeń, poglądów na temat przyszłości czy dalszego funkcjonowania danej instytucji. Wyklucza się jakikolwiek przymus do uznania z góry określonych przekonań. Chodzi natomiast o pewien rodzaj zespolenia, ustalenia wspólnych priorytetów, które będą ważne w równym stopniu dla całego zespołu. Tak zharmonizowana i jednomyślna wizja jest szansą na zbudowanie trwałej struktury, gdzie każdy członek z osobna będzie miał poczucie tożsamości przyjętych celów. Podobnie warunki te powinny zostać spełnione w szkole, w której budowanie wspólnej wizji jest „zarysowaniem jej obrazu w przyszłości, określeniem dokąd ma zmierzać, sformułowaniem celów działalności ujętych w koncepcji pracy” (Tołwińska, 2021, strona 298). Refleksja nad przyszłością szkoły jest powiązana z tworzeniem schematu jej pracy o charakterze kompleksowym, dopasowanym do wiodących wartości i priorytetów. Taka koncepcja powstaje w wyniku udziału i zaangażowania wszystkich podmiotów obecnych w procesie edukacji. Zarówno nauczyciele, uczniowie, rodzice, jak i inni pracownicy placówek szkolnych powinni włączyć się w proces ustalania jednego, zgodnego stanowiska, sprzyjającego funkcjonowaniu danej szkoły. Dzięki temu dystans pomiędzy poszczególnymi grupami

osób ma szansę zostać zminimalizowany, a w zamian powstanie jeden zgrany zespół zdolny wypracować nowe, twórcze rozwiązania. Szkoła jako organizacja ucząca się, której zależy na budowaniu spójnej wizji, powinna stwarzać okazje do wspólnego zdobywania nowych doświadczeń i wiedzy. Z tego względu

„zarządzanie procesem uczenia się to nic innego, jak tworzenie warunków organizacyjnych – środowiska uczenia się tak, aby uczniowie, nauczyciele i rodzice uzyskiwali pożądaną wiedzę, umiejętności i postawy, i poddawanie ewaluacji oraz refleksji mającej prowadzić do doskonalenia procesu zgodności rezultatów ze zidentyfikowanymi potrzebami” (Kapcia, Wojnarowska, 2015, strona 26).

Sposób budowania wspólnej wizji może być realizowany wielostronnie – poprzez współpracę dyrektora, nauczycieli, pedagoga i psychologa szkolnego, a także innych pracowników szkoły, na rzecz dostosowania warunków pracy do potrzeb różnych grup osób i edukacji włączającej. Ważna jest przede wszystkim świadomość, że dążymy do opracowania wizji szkoły otwartej i gotowej na zmiany, której podłożem będzie użyteczność i dostępność dla wszystkich. Oczywistym stwierdzeniem jest, że placówka edukacyjna powinna zaspokajać potrzeby edukacyjne uczniów w możliwie jak najlepszy sposób, a nie będzie to możliwe, jeśli nie zostaną stworzone ku temu odpowiednie warunki. Dużo zależy z pewnością od samych nauczycieli, którzy powinni refleksyjnie przyglądać się potrzebom swoich podopiecznych, pozostając w gotowości do wdrożenia nowych rozwiązań. Rezultatem czego może być zmodyfikowanie założeń przedmiotowych, metod i form organizacji pracy. Nie należy przy tym zapominać o współudziale uczniów w procesie podejmowania decyzji dotyczących zasad i sposobu nauki.

W klasach szkolnych spotyka się uczniów o różnych stylach nauki, innych usposobieniach, a także ze specjalnymi potrzebami. Jeśli więc nauczyciele umożliwią im uczestnictwo w tworzeniu wspólnej koncepcji pracy, może to pozytywnie wpłynąć na ich zaangażowanie, a jednocześnie będzie formą dostosowania zajęć.

„W przypadku szkoły to właśnie uczniowie, jako równoprawni członkowie »organizacji uczącej się«, powinni pomagać w zdefiniowaniu przyszłych celów i określeniu sposobów ich osiągnięcia” (Potyrała, 2017, strona 7).

Wspólna wizja rozwoju szkoły to suma wizji osobistych wszystkich nauczycieli, która zbliża do siebie i stymuluje do działania w zakresie realizowania idei projektowania uniwersalnego oraz znoszenia barier dla osób z niepełnosprawnościami. Wspólna wizja nie powinna koncentrować się tylko na grupie uczniów, ponieważ do szkolnej wspólnoty przynależą też inne podmioty. Stosowane rozwiązania – jak sposoby komunikacji, wykorzystywany sprzęt czy organizacja przestrzeni – powinny być zatem w równym stopniu dostosowane do rodziców, nauczycieli, pracowników szkoły i wszystkich pozostałych interesantów.

Istotnym filarem organizacji uczącej się jest zespołowe uczenie się. Przyświeca mu przekonanie, że zyski uzyskane poprzez wspólne działanie jednostek, czyli w ramach zespołu, są znacznie większe niż suma zysków jednostkowych działań. Umiejętność uczenia się danego zespołu musi być wówczas na odpowiednio wysokim poziomie. Rozwiązanie w mniemaniu Senge’a ma swoje źródło w dialogu, „czyli zdolności członków zespołu do rezygnacji z niektórych założeń i wejścia w tryb wspólnego myślenia” (Senge, 2006, strona 26). Wzajemna komunikacja i otwartość na wymianę informacji oraz dokonywanie wspólnego negocjowania znaczeń otwiera

drogę do funkcjonowania zespołu na wysokim poziomie i efektywniejszego zdobywania wiedzy. Równocześnie ma to korzystny wpływ na stopień rozwoju całej organizacji. Nauka zespołowa jest również utożsamiana ze wspólnym rozwiązywaniem problemów (Kazimierska, Lachowicz, Piotrowska, 2015). Szczere kontakty w połączeniu z odpowiednim rodzajem porozumiewania się pozwalają sięgać w sytuacjach problemowych do sprawdzonych rozwiązań innych osób. Jednostka nie jest zdana wyłącznie na siebie, ale korzysta z pomocy zespołowej.

W przypadku zespołowego uczenia się w szkole fundamentalne znaczenie ma okazywanie nauczycielom, osobom zarządzającym pomocy potrzebnej do kreowania relacji pełnych zaufania, bezpieczeństwa i otwartej komunikacji (Tołwińska, 2021). Należy podkreślić, że w szkole mogą aktywnie działać różne zespoły: „(...) klasy, rada pedagogiczna, zespoły przedmiotowe, międzyprzedmiotowe, zespół wychowawczy, komitet rodzicielski, samorząd uczniowski, związki zawodowe i inne” (Fura, 2007, strona 218). Skuteczność komunikacji na ich płaszczyźnie może zagwarantować nieustanne trwanie zespołowego uczenia się. Jego przejawem będą podejmowane formy współpracy o różnym charakterze i inicjatywy mające na celu rozwiązywanie pojawiających się problemów. Obszar projektowania uniwersalnego zdaje się być sferą, która jest odpowiedzią na zastane w szkole trudności, bariery poszczególnych podmiotów w edukacji. Obecnie można zauważyć, iż szkoły coraz częściej organizują szkolenia dla swoich pracowników z zakresu projektowania uniwersalnego, możliwości zaadaptowania budynku oraz procesu nauczania w taki sposób, aby był on dostępny dla jak największej grupy uczniów. Nauczyciele zgromadzeni w zespołach zdobywają wiedzę i umiejętności na temat dostosowywania środków

oraz pomocy dydaktycznych dla dzieci z różnymi rodzajami potrzeb i niepełnosprawności, otwierają się na potrzeby swoich wychowanków i mogą wymieniać się swoimi doświadczeniami czy propozycjami na zmniejszenie istniejących nierówności. Zastosowanie proponowanych rozwiązań w praktyce pozwala w autentyczny sposób realizować koncepcję projektowania uniwersalnego.

Szkoła, która powinna być organizacją uczącą się, jest zobowiązana do realizacji założeń projektowania uniwersalnego. Niezbędne jest podjęcie starań na rzecz jej rozwoju, a to oznacza wprowadzenie konkretnych innowacyjnych działań, a także modyfikację dotąd stosowanych rozwiązań. Koncepcje organizacji uczącej się i projektowania uniwersalnego wzajemnie się przenikają, a ich główne postulaty koncentrują się na działaniu w ramach wspólnoty na rzecz dobra ogółu i podniesienia jakości zbiorowej pracy. Odpowiednia interpretacja założeń, które zostały wypracowane na potrzeby organizacji uczących się, i ich wdrożenie do placówek edukacyjnych jest szansą na polepszenie ogólnych warunków panujących w polskim szkolnictwie. Ponadto szkoła – zarówno jako budynek, jak i cała społeczność – powinna być przygotowana na obecność osób ze specjalnymi potrzebami o różnorodnym podłożu. Wiąże się to z potrzebą uwzględnienia istoty projektowania uniwersalnego i gotowością do oferowania możliwości edukacyjnych wszystkim osobom bez wyjątku. Urzeczywistnienie tych idei może rozpoczynać się nawet od małych zmian i zależy w dużym stopniu od chęci i zaangażowania wszystkich podmiotów powiązanych ze szkołą. Zrobić należy zatem wszystko, aby szkoła „uczyła się sama” i efektywnie uczyła innych.

BIBLIOGRAFIA

- Batorski Jarema (1998). Organizacja ucząca się jako narzędzie nowoczesnego zarządzania. W czasopiśmie: *Personel*, numer 51, zeszyt 6, strony 54–56.
- Fura Barbara (2007). Szkoła jako ucząca się organizacja. W czasopiśmie: *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio H, Oeconomia*, zeszyt 41, strony 215–227.
- Garvin David (2006). Budowanie organizacji uczącej się. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Peter Drucker i inni, *Zarządzanie wiedzą* (strony 57–94). Gliwice: Helion.
- Handy Charles (1995). *Gods of Management. The Changing Work of Organizations*. Oxford: Oxford University Press.
- Potyrała Katarzyna (2017). *Wstęp*. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Iwona Ocetkiewicz, *Szkoła jako organizacja ucząca się? Perspektywa ewaluacji zewnętrznej* (strony 5–10). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Senge Peter (2006), *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*. Kraków: Oficyna Wolters Kluwer Business.
- Sikorski Czesław. (2000). *Wolność w organizacji. Humanistyczna utopia czy prakseologiczna norma?*, Kluczbork–Łódź: Wydawnictwo Antykwa.
- Stańczyk-Hugiet Ewa (2005). Organizacja ucząca się. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Rafał Krupski, *Zarządzanie przedsiębiorstwem w turbulentnym otoczeniu* (strony 195–226). Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Sullivan Larry, Johnson Burke, Mercado Cynthia, Terry Karen (redakcja) (2009). *The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences*. Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Szałkowski Adam (redakcja) (2005). *Rozwój kapitału intelektualnego współczesnej organizacji*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
- Ślusarczyk Czesław (2013). Projektowanie uniwersalne jako sposób na tworzenie warunków do edukacji włączającej w szkołach wyższych. W czasopiśmie: *E-mentor*, numer 5, zeszyt 52, strony 65–68.
- Tołwińska Bożena (2021). *Kierowanie szkołą jako organizacją uczącą się. Studium przypadków*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Wdówik Paweł (2010). *Uniwersytet dla wszystkich. Uniwersalne projektowanie zajęć dydaktycznych*. Warszawa: Biuro Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Warszawskiego.

NETOGRAFIA

Kapcia Alicja, Wojnarowska Małgorzata (2015). *W drodze do przywództwa edukacyjnego. Wybór materiałów z projektu Przywództwo i zarządzanie w oświacie – system kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. <https://docplayer.pl/24551578-W-drodze-do-przywodztwa-edukacyjnego.html> (dostęp: 22.10.2022).

Kazimierska Izabela, Lachowicz Indira, Piotrowska Laura (2015). *Idea organizacji uczącej się. Kluczowe założenia*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. <https://docplayer.pl/4445072-Idea-organizacji-uczacej-sie.html> (dostęp: 22.10.2022).

The 7 Principles. <https://universaldesign.ie/what-is-universal-design/the-7-principles> (dostęp: 15.10.2022).

Tomasz Kasprzak

Uniwersytet w Białymstoku

ORCID: 0000-0003-0955-3464

PROJEKTOWANIE UNIWERSALNE UKIERUNKOWANE NA STUDENTÓW Z JEDNOCZESNĄ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ SŁUCHU I WZROKU

1. Wprowadzenie

Rosnąca emancypacja środowisk osób z niepełnosprawnościami, wzmocniana przez ustawodawstwo antydyskryminacyjne oraz uznanie praw osób z niepełnosprawnościami za prawa człowieka, prowadzi do rekonstrukcji modelu kształcenia tychże osób. Spojrzenie na niepełnosprawność nie tylko jako na problem medyczny, ale i społeczno-kulturowy, spowodowało zmiany strategii działań. Początkowo w rozwiązaniach zwracano uwagę na problem wykluczenia społecznego, jego przejawy i sposoby, w jakich proces inkluzji może być realizowany. Natomiast odkąd coraz częściej głos osób z niepełnosprawnościami i ich organizacji jest słyszalny, walka o poprawę warunków społeczno-ekonomicznych oraz jakości życia i o prawa obywatelskie trwa i nabiera teraz coraz większego znaczenia (Giermanowska, Raław, 2014). Wśród

form działania przeciwko dyskryminacji osób z niepełnosprawnością jest aktywizowanie tej grupy społecznej przez tworzenie otoczenia bez barier. Niewątpliwie szansą na równoprawne funkcjonowanie w społeczeństwie są studia wyższe (Rdzanek, 2018).

Prawo do nauki stanowi nieodzowny element katalogu podstawowych praw człowieka zapisanych we współczesnych ustawach zasadniczych, a także licznych konwencjach czy uregulowaniach prawnych (Chimicz, 2021). Gwarancje na gruncie polskim zawarte są między innymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 roku (w artykule 70 ustępy 1 i 4). Zgodnie z zawartymi w niej zapisami możemy mówić o prawie do nauki w ścisłym tego słowa znaczeniu, rozumianym jako prawo do uczenia się (pobierania nauki), a także prawie do nauki w szerszym sensie (prawo do wykształcenia). W tym szerokim ujęciu prawo do nauki odnosi się także do pobierania nauki na poziomie szkolnictwa wyższego (Chimicz, 2021; Jarosz-Żukowska, Żukowski, 2014). W zakresie dostępu do edukacji osób z niepełnosprawnościami na gruncie obowiązującego stanu prawnego nie ma w Polsce barier formalnych (prawnych) (Chimicz, 2021). Po 1989 roku w Polsce odnotowano rekordowy wzrost liczby studentów do prawie 2 milionów w roku akademickim 2005/2006, co oznaczało blisko pięciokrotny wzrost. W roku akademickim 1990/1991 studiowało w Polsce prawie 404 tysiące studentów. W kolejnych latach wzrost kształcenia na poziomie wyższym objął także osoby z niepełnosprawnością. W roku akademickim 1998/1999 studiowało w Polsce ponad 1,2 miliona studentów, w tym 826 niepełnosprawnych (stanowili oni 0,06 procent ogółu studentów). W roku akademickim 2011/2012 w 460 szkołach wyższych w Polsce kształciło się ponad 1,7 miliona studentów, w tym ponad 30 tysięcy

studentów niepełnosprawnych (stanowili oni 1,7 procent ogółu studentów). Wzrost liczby studentów niepełnosprawnych był możliwy dzięki zmianie regulacji prawnych, w największej mierze ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 roku. W myśl tego dokumentu dostęp do studiów ma mieć każdy, kto spełnia wymogi merytoryczne, bez względu na ograniczenia fizyczne i zdrowotne (Kilian, 2016). Zobligowano uczelnie do podjęcia działań na rzecz dostosowania infrastruktury i programów kształcenia do potrzeb studentów. Szkoły wyższe na te zadania otrzymują wsparcie z Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych i funduszy unijnych, uczestniczą także w programach badawczych i wdrożeniowych dotyczących wsparcia edukacji studentów niepełnosprawnych. Obecnie na większości uczelni (na wszystkich publicznych) istnieją pełnomocnicy do spraw osób niepełnosprawnych, a często również wydzielone biura do spraw osób niepełnosprawnych. Instytucje te wspierają studentów w procesie kształcenia, ale stanowią także ciała doradcze dla władz uczelni i prowadzą wymianę doświadczeń z innymi państwami (Giermanowska, Raław, 2014). Przez kolejne lata uczelnie akademickie podejmowały działania na rzecz zapewnienia studentom i doktorantom z niepełnosprawnościami warunków umożliwiających im pełny udział w procesie kształcenia oraz w badaniach naukowych, dążąc tym samym do osiągnięcia celów wyrażonych w Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych (Chimicz, 2021).

2. Student głuchoniewidomy na uczelni wyższej

Historia badań dotyczących studentów z niepełnosprawnościami (w tym także studentów z jednoczesnym uszkodzeniem słuchu i wzroku), ich

potrzeb oraz systemu ich zaspokajania jest stosunkowo krótka. Pierwsze polskie analizy przeprowadzone zostały pod koniec lat 90. ubiegłego wieku i dotyczyły charakterystyki konkretnych uczelni kształcących studentów z niepełnosprawnościami (Cierpiałowska, 2009; Kutek-Sładek, 2021). W zdecydowanej większości oparte były one na obserwacjach i doświadczeniach autorów (pełniących funkcje pełnomocników rektora lub będących nauczycielami akademickimi). Największa liczba opracowań dotyczy Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach (dawniej: Wyższej Szkoły Rolniczo-Pedagogicznej, a także Akademii Podlaskiej). Warto wymienić prace Beaty Harań (2000, 2004), Tamary Zacharuk (1997, 2000, 2015) oraz Lesława Szczerby (1997, 2000). W literaturze odnaleźć także można doniesienia z Uniwersytetu Warszawskiego (Giermanowska i inni, 2007; Jankowska, 2002; Wdówik, 2002), Uniwersytetu Jagiellońskiego (Białek, 2002; Jurzak-Mączka, 2016; Nowak-Adamczyk, 2014; Tytko, 2016), Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie (Kutek-Sładek, 2021), Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (Bełza-Gajdzica, 2017, 2019; Gajdzica, 2015; Kapias, 2019, 2020; Wandzel, 2002), Uniwersytetu imienia Adama Mickiewicza w Poznaniu (Dykcik, 2002; Tylewska-Nowak, 2014; Tylewska-Nowak, Dykcik, 2013), Uniwersytetu Gdańskiego (Kobyłańska, 2002, 2003); Uniwersytetu Łódzkiego (Sztobryn-Giercuszkiewicz, 2018); Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie (Zaorska, 2002), Uniwersytetu Rzeszowskiego (Szczepanik, Walat, 2019), Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (Kwaśniewska, 2006), Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego (Domagała-Zyśk, 2021). Na ogół tematyka tego typu publikacji koncentruje się na charakterystyce populacji studentów z niepełnosprawnością na danej uczelni, przedstawieniu ich problemów, a także prezentacji przyjętych rozwiązań praktycznych (Cierpiałowska, 2009).

Wspomniane publikacje mają jednak wyraźne ograniczenia, ponieważ studenci z niepełnosprawnością traktowani są zazwyczaj jako grupa homogeniczna, bez rozróżnienia specyficznych potrzeb osób z określonymi niepełnosprawnościami, a ich analiza nie pozwala na opis strategii odpowiednich dla studentów ze sprzężoną niepełnosprawnością sensoryczną. Jedynie niektóre z publikacji odnoszą się bezpośrednio do zagadnienia studiowania osób z niepełnosprawnością słuchu (Domagała-Zyśk, 2005, 2006, 2013; Iwanicka, 2018; Jagoszewska, 2011, 2012; Jakoniuk-Diallo, 2015; Korzon, Sikorska, 1999; Krakowiak, 2003; Szczepankowski, 1999), a także studiowania osób z niepełnosprawnością wzroku (Bańska, 2000; Bilewicz, 2013; Jakubowski, 2000; Klinkosz, 2003; Osik, 1994; Sękowska, 1975; Sękowski, Klinkosz, 2003; Wolanin, 2010; Zadrożny, Przednowek, 2007). Brakuje natomiast opracowań odnoszących się do zagadnienia studiowania osób głuchoniewidomych. Ten niedostatek badań może wynikać z tego, iż w polskim orzecznictwie głuchoślepotą nie jest uznana za odrębną kategorię niepełnosprawności. Państwo polskie nie dostrzega istnienia osób głuchoniewidomych, u których występuje unikalna sprzężona niepełnosprawność słuchowo-wzrokowa (Kasprzak, 2022b; Kozłowski, Książek, 2017; Wojda, Kozłowski, 2021). Z nielicznych dotychczas przeprowadzonych badań wynika, że głuchoniewidomi studenci wskazywali następujące problemy: bariery architektoniczne (niewyświetlone sale zajęciowe), brak zaopatrzenia w sprzęt i pomoce ułatwiające studiowanie, utrudniony dostęp do bibliotek czy brak możliwości przygotowania materiałów z zajęć (Kasprzak, 2022a). Istnieje zatem potrzeba głębszej analizy uwarunkowań procesu studiowania osób z jednoczesnym uszkodzeniem słuchu i wzroku. Może to zostać dokonane na przykład poprzez korzystanie z dorobku uczelni innych

państw, gdzie osoby głuchoniewidome studiowały (i nadal studiują). Pomocna może też być analiza badań nad uwarunkowaniami procesu uczenia dzieci i młodzieży z jednoczesnym uszkodzeniem słuchu i wzroku w szkołach podstawowych i średnich, gdyż niektóre z prawidłowości dotyczą także populacji osób dorosłych z jednoczesnym uszkodzeniem słuchu i wzroku (Domagała-Zyśk, 2013).

Jednoczesne uszkodzenie słuchu i wzroku jest sytuacją specyficzną, a jej konsekwencji nie można sprowadzić do prostego połączenie skutków niepełnosprawności wzroku i skutków niepełnosprawności słuchu (Kasprzak, 2022a; Paradowska, Książek, 2017). Wbrew intuicyjnemu myśleniu „osoba głuchoniewidoma” nie oznacza wyłącznie kogoś, kto nic nie widzi i nic nie słyszy (Paradowska, Książek, 2017). Terminem tym objęte są osoby, u których stwierdza się nie tyle łączne współwystępowanie niepełnosprawności wzroku i słuchu, ile różny stopień kombinacji tych współwystępujących uszkodzeń sensorycznych (Wojda, Kozłowski, 2021). Osoby głuchoniewidome klasyfikuje się, biorąc pod uwagę, po pierwsze, stopień uszkodzenia zmysłów (mogą być to osoby niesłyszące i jednocześnie niewidome, niesłyszące i słabowidzące), po drugie, etap życia, na którym głuchoślepotą wystąpiła. Anna Jakoniuk-Diallo (2020) wskazuje, że w wyniku połączenia obydwu typologii uzyskujemy aż szesnaście odmiennych kombinacji (na przykład osoby niewidome i słabosłyszące od urodzenia). Zaproponowany podział nie odzwierciedla jednak zróżnicowania populacji, gdyż w ramach jednej kombinacji spotyka się osoby głuchoniewidome funkcjonujące na różnych płaszczyznach lepiej bądź gorzej, na co wpływ ma wiele dodatkowych czynników (między innymi etiologia niepełnosprawności, dodatkowe współwystępujące

niepełnosprawności, indywidualne cechy osobowościowe, status socjoekonomiczny konkretnej osoby czy dostęp do sprzętu technicznego ułatwiającego odbieranie bodźców).

We współczesnej dydaktyce akademickiej rzadko podejmowane są zagadnienia dotyczące nauczania studentów z niepełnosprawnościami dodatkowymi. W polskim systemie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego badania diagnostyczne, których efektem są opinie i orzeczenia dotyczące specjalnych potrzeb edukacyjnych, a także dostosowywania i modyfikacji warunków nauczania, dostępne są dla dzieci i młodzieży do ukończenia szkoły średniej (w trakcie trwania tak zwanego obowiązku szkolnego) (Domagała-Zyśk, 2021). Niestety, osoby głuchoniewidome nie mieszczą się w obowiązującym w Polsce systemie orzekania o niepełnosprawności i jej stopniu. Skutkiem tego jest fakt, że osoby głuchoniewidome w sprzyjających okolicznościach wciąż otrzymują dwa odrębne orzeczenia ze względu na niepełnosprawność słuchu i wzroku. Należy podkreślić, że istniejący system orzecznictwa jest mało adekwatny i nieprzydatny do właściwej oceny zdolności oraz możliwości funkcjonowania osoby głuchoniewidomej w różnych obszarach życia społecznego (Wojda, Kozłowski, 2021). Reasumując, głuchoślepoty nie można zdefiniować przez proste połączenie niepełnosprawności wzroku i słuchu. Salvatore Lagati (1995) jako pierwszy opowiedział się za porzuceniem takiego założenia, wskazując, że połączenie niepełnosprawności wzroku i słuchu daje zupełnie nowy rodzaj niepełnosprawności, który nie może być traktowany *stricte* matematycznie (Kozłowski, 2012; Rutkowski, 2019). Współwystępowanie uszkodzenia słuchu i wzroku, nawet jeśli jedno z nich lub oba mają charakter uszkodzenia częściowego, powoduje, że skutki obu tych

niepełnosprawności nakładają się na siebie i wzajemnie potęgują (Paradowska, Książek, 2017).

3. Projektowanie uniwersalne ukierunkowane na wsparcie głuchoniewidomych studentów – rekomendacje

Koncepcja projektowania uniwersalnego w obszarze edukacji to przede wszystkim wytyczne dotyczące organizacji procesu nauczania/kształcenia, które mają na celu zaspokojenie zróżnicowanych potrzeb osób uczących się, a tym samym zmniejszenie barier stojących im na drodze włączenia w główny nurt kształcenia. Projektowanie uniwersalne traktowane jest przez nauczycieli (szkolnych, jak i akademickich) jako oparte na tak zwanych „dobrych praktykach”, które można łatwo wypracować poprzez zastosowanie różnorodnych strategii aktywnego uczenia się, uniwersalnego zastosowania programów nauczania, a także odpowiednich metod ich realizacji (Chimicz, 2021). Stanowi podstawę nowego paradygmatu uznającego społeczną różnorodność i będącego alternatywą dla powszechnego dotychczas podejścia koncentrującego się jedynie na ochronie określonej grupy społecznej (wykluczonej bądź zagrożonej wykluczeniem). Stawia bowiem znak równości między potrzebami, celami i aspiracjami osób z niepełnosprawnościami i wielu innych grup, które potencjalnie znaleźć się mogą w niekorzystnej sytuacji, a obecnie stanowią dominującą zbiorowość osób bez ograniczeń. Projektowanie uniwersalne oferuje filozofię i strategię, które wspierają realizację pełnego obywatelstwa, samodzielnego życia i integracji (Gawron, 2015).

Stosowane na uczelniach wyższych metody oraz techniki nauczania przeznaczone są przede wszystkim dla osób, które są w stanie widzieć, słyszeć, a także wykonywać różne czynności manualne w tym samym czasie. Oznacza to, iż są to metody nieadekwatne dla osób z jednoczesnym uszkodzeniem słuchu i wzroku, które aby zrozumieć kierowane do nich słowa, muszą skupić się na ustach rozmówcy, korzystać z usług tłumacza języka migowego czy pomocy innych (tak zwanych asystentów osobistych, na przykład członków rodziny, najbliższych czy wykwalifikowanych tłumaczy-przewodników). Pojawienie się osoby głuchoniewidomej zmienia diametralnie sytuację na sali wykładowej. Staje się ona inna nie tylko dla samego głuchoniewidomego studenta, ale także dla jego słyszących rówieśników i prowadzącego zajęcia wykładowcy (Domagała-Zyśk, 2013; Harrington, 2007). Wsparcie dla głuchoniewidomych studentów różni się od tego stosowanego w przypadku osób wyłącznie z niepełnosprawnością wzroku lub słuchu. Student z uszkodzeniem wyłącznie słuchu może wykorzystywać w kompensacji pełnosprawny wzrok, a student z uszkodzeniem wyłącznie wzroku może wykorzystywać w tym celu pełnosprawny słuch. Natomiast student, u którego uszkodzony jest zarówno słuch, jak i wzrok, ma ograniczone (w różnym stopniu) lub wręcz uniemożliwione (w przypadku całkowitego uszkodzenia wzroku i słuchu) możliwości kompensowania uszkodzenia jednego z tych zmysłów przez drugi (Paradowska, Książek, 2017). Głuchoniewidomi studenci to grupa bardzo zróżnicowana, przede wszystkim pod względem kompetencji poznawczych (różnego stopnia uszkodzenia wzroku i słuchu), ale też wieku, doświadczeń osobistych, stylu uczenia się (Domagała-Zyśk, 2021).

Wyzwaniem dla nauczycieli akademickich jest przyjęcie strategii, która wspiera zarówno jednostkę, jak i jej otoczenie. Theresa Smith (2002)

w swoim obszernym przeglądzie wytycznych dotyczących pracy ze studentami głuchoniewidomymi podkreśla, aby wykładowcy pamiętali, że osoby głuchoniewidome są kompetentne w kierowaniu własnym życiem (Smith, 2002). Badaczka podkreśla, iż po pierwsze, uczelnie wyższe powinny zapewnić pomoc studentom w dostępie do wsparcia (zarówno na uczelni, jak i poza nią). Studenci, którzy są głuchoniewidomi, nie zawsze czytelnie wyrażają swoje potrzeby, a często nawet nie wiedzą, jakiego rodzaju wsparcia mogą potrzebować. Patricia Lago-Avery (2001) w związku z tym zagadnieniem sugeruje, aby nie zakładać, że młodzi dorośli z jednoczesnym uszkodzeniem słuchu i wzroku posiadają wystarczającą wiedzę dotyczącą własnej niepełnosprawności. Autorka zaleca, aby opracować siatkę pytań, które należy zadać, aby pomóc studentowi zrozumieć, jakie wsparcie może być mu potrzebne. Po drugie, władze uczelni powinny być elastyczne w organizacji sesji egzaminacyjnej dla głuchoniewidomych studentów. Oznacza to, że głuchoniewidomy student może potrzebować wydłużenia czasu zdawanych egzaminów, zapewnienia pomocy tłumacza-przewodnika przy czytaniu pytań i zaznaczaniu odpowiedzi czy zmiany formy egzaminu z pisemnej na ustną. Po trzecie, nauczyciele akademicki powinni posiadać wiedzę na temat głuchoślepoty i, co równie ważne, przekazywać te informacje na uczelni wśród innych wykładowców, personelu administracyjnego oraz studentów (Smith, 2002).

Elizabeth Spiers i Richelle Hammett (1995) opracowały raport *Students who are deaf-blind on campus* skierowany przede wszystkim do studentów, nauczycieli akademickich i personelu wspierającego osoby z niepełnosprawnościami na uczelni wyższej. Raport wyjaśnia przyczyny, rodzaje i kombinacje jednoczesnego uszkodzenia wzroku i słuchu.

Autorki raportu podkreślają, że każda osoba głuchoniewidoma różni się stopniem niepełnosprawności, tym, kiedy i w jakich okolicznościach ją nabyła, tożsamością kulturową (na przykład utożsamianiem się ze społecznością osób Głuchych), świadomością własnej niepełnosprawności oraz możliwością uzyskania wsparcia. Megan Conway i Robert Stodden (2003) zwracają uwagę, że w przypadku poszukiwania odpowiedzi na pytanie: czego potrzebuje głuchoniewidomy student? nie można wskazać jedynie na potrzeby studentów z niepełnosprawnością wzroku i słuchu. Indywidualny charakter potrzeb głuchoniewidomych studentów podkreśla także Anindya Bhattacharyya (1997), który zwraca uwagę na trzy podstawowe elementy wsparcia studentów głuchoniewidomych. Po pierwsze, akcentuje znaczenie indywidualnych konsultacji mających na celu ustalenie, jaki dostęp do przekazywanych informacji (w trakcie wykładów, ćwiczeń, laboratoriów) preferuje student. Po drugie, niezmiernie ważne jest takie planowanie, aby zapewnić studentom materiały dydaktyczne, które będą dostępne oraz łatwe w użyciu dla osób z trudnościami widzenia oraz słyszenia. Należy również, w razie potrzeby, zapewnić usługę tłumacza języka migowego. Po trzecie, istotnym zagadnieniem w edukacji osób głuchoniewidomych jest orientacja i samodzielne poruszanie się w przestrzeni. Osoby te wymagają nauki specjalnych sposobów orientacji i poruszania się przy wykorzystaniu pozostałych zmysłów.

W dydaktyce akademickiej studenci mogą korzystać z dosyć ograniczonego repertuaru metod prezentowania swojej wiedzy oraz kompetencji (poza egzaminami ustnymi i pisemnymi, w zależności od kierunków studiów, są to projekty praktyczne lub sprawdziany umiejętności przygotowane dla całych grup). Zamiast tradycyjnych

egzaminów ustnych czy pisemnych mogą pojawiać się inne formy, takie jak: prezentacje, portfolio pisemne lub wideoportfolio, plakaty lub projekty praktyczne (na przykład przygotowanie wystawy, wydarzenia typu performance) (Domagała-Zyśk, 2013). W projektowaniu uniwersalnym podkreśla się, że studenci powinni mieć zapewnione różnorodne możliwości wykazywania się swoją wiedzą i kompetencjami. Mogą wykorzystywać różne dostępne im formy wyrazu, nie tylko te oparte na tekście, ale także na działaniu praktycznym, zarówno w sferze technicznej, jak i społecznej (Domagała-Zyśk, 2021). Co ważne, formy takie powinny być proponowane wszystkim studentom, a jednocześnie są one dla studentów z niepełnosprawnością (w tym także dla studentów głuchoniewidomych) okazją do poczucia się naprawdę „włączonymi” w życie uniwersytetu, są praktycznym przykładem podejścia włączającego (Domagała-Zyśk, 2013).

Głuchoniewidomi studenci mają ograniczony dostęp do informacji. Niemożność bądź ograniczenia w odbiorze bodźców wzrokowych i/lub słuchowych prowadzą do zmniejszenia ilości i jakości nabywanych informacji, które są niepełne, fragmentaryczne, a przez to trudne do połączenia w całość (Paradowska, Książek, 2017). Dlatego też niekiedy głuchoniewidomi studenci potrzebują umożliwienia im nagrywania wykładu, by móc potem ponownie go odsłuchać. Nagrywanie wykładu współcześnie jest technicznie bardzo ułatwione dzięki wbudowanym w wiele modeli telefonów komórkowych dyktafonom, jednocześnie wzbudza wiele kontrowersji ze względu na obawę o nielegalne wykorzystanie nagrań. Należy także zwrócić uwagę na komfort prowadzenia zajęć przez nauczyciela akademickiego oraz komfort wszystkich studentów obecnych na sali, którzy w trakcie zajęć

mogą zabierać głos w dyskusji (ich wypowiedzi także są nagrywane). W dydaktyce inkluzyjnej nagrywanie zajęć (czy to w formie nagrania audio czy wideo) traktowane jest jako zalecana praktyka, jednakże wymaga zgody wszystkich osób obecnych na sali, a także ustalenia czytelnych reguł wykorzystywania nagrywanych treści. Nagrania takie mogą być przydatne dla tych głuchoniewidomych studentów, którzy nie są w stanie przygotować szczegółowej notatki z zajęć. W szczególnych sytuacjach, kiedy głuchoniewidomi studenci mają poważne uszkodzenie słuchu i wzroku, potrzebne jest zastosowanie w nauczaniu bardziej szczegółowych strategii dostosowania prezentacji materiału, takich jak audiodeskrypcja, czyli słowny opis każdego elementu wizualnego (obrazu, grafu, tabeli), czy zapisywanie symultaniczne. W projektowaniu uniwersalnym, ukierunkowanym na studentów z jednoczesnym uszkodzeniem słuchu i wzroku, należy uwzględnić następujące elementy:

Po pierwsze, przygotowywanie specjalistycznych notatek: forma początkowo nie była uważana za usługę profesjonalną, a do przełomu lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku przyjmowała najczęściej formę udostępniania studentowi kalki, za pomocą której jego pełnosprawny rówieśnik mógł wykonać kopię własnych notatek w trakcie ich sporządzania, a po zajęciach przekazać ją głuchoniewidomemu koledze. Obecnie przygotowywane są notatki z wykorzystaniem sprzętu elektronicznego: komputer osoby robiącej notatkę oraz studenta głuchoniewidomego są ze sobą połączone, dzięki czemu przygotowywana notatka jest w czasie realnym wyświetlana na ekranie laptopa studenta głuchoniewidomego. Może on aktywnie uczestniczyć w zajęciach oraz nanosić własne spostrzeżenia bezpośrednio na notatkę. Głuchoniewidomy student może odczytać notatki także na innych

nośnikach (na przykład na telefonach komórkowych, smartfonach, urządzeniu typu iPod). Co ważne, po zakończeniu zajęć notatka może być zapisywana w formie pliku tekstowego i przekazywana studentowi, aby mógł korzystać z niej natychmiast po zajęciach (Domgała-Zyśk, 2013).

Po drugie, sposoby komunikowania się z osobami głuchoniewidomymi: wśród osób głuchoniewidomych znaczący odsetek stanowią osoby z niepełnosprawnością słuchu, których podstawowym i naturalnym sposobem porozumiewania się jest język wizualno-przestrzenny (w naszym kraju PJM, czyli Polski Język Migowy). Istotnym problemem, który dotyka studentów głuchych, słabosłyszących oraz głuchoniewidomych, jest kwestia komunikacji z otoczeniem oraz pełnoprawnego uczestnictwa w wykładach lub innych zajęciach edukacyjnych. Przeprowadzone przez Rzecznika Praw Obywatelskich badania pokazują, że realne koszty ponoszone przez niektóre uczelnie wyższe, aby umożliwić studentom z niepełnosprawnością słuchu pełnoprawne uczestnictwo w zajęciach, znacznie przekraczają wysokość dotacji przeznaczonej na ten cel z budżetu państwa. Znaki języka migowego mogą być odbierane wzrokowo. Trzeba wówczas zadbać o dobry kontrast na sali zajęciowej, tj. odpowiednie oświetlenie i tło, a także dobrać optymalną odległość (jest to szczególnie ważne w sytuacji obecności tłumacza na zajęciach). Znaki i litery mogą też być odbierane dotykowo, to jest za pomocą alfabetu Lorma, alfabetu Braille'a lub liter alfabetu palcowego. Specyficzną formą komunikacji jest odczytywanie mowy z ruchu ust. Mowa foniczna może być także odbierana na drodze słuchowej, o ile zostaną zapewnione odpowiednie warunki akustyczne i zastosuje się różnego rodzaju sprzęt wspomagający (na przykład aparaty słuchowe, implanty słuchowe,

pętle indukcyjne czy system FM). Ponadto elementem komunikacji jest także przemieszczanie się głuchoniewidomego studenta w przestrzeni – samodzielnie bądź z pomocą przewodnika, będącego jednocześnie tłumaczem (Wojda, Kozłowski, 2021). Podstawowym wsparciem kierowanym do osób głuchoniewidomych są usługi tłumacza języka migowego, który towarzyszy studentom w trakcie zajęć. Wsparcie studenta głuchoniewidomego ze względu na jego specyficzne potrzeby wymaga, aby przewodnik posiadał odpowiednią wiedzę oraz umiejętności z zakresu pracy z osobą z jednoczesnym uszkodzeniem słuchu i wzroku. W Polsce rolę taką pełnili tłumacze-przewodnicy przeszkoleni przez Towarzystwo Pomocy Głuchoniewidomym (Rutkowski, 2019). Funkcja osoby wspierającej osobę głuchoniewidomą w procesie porozumiewania się została ujęta w terminie „tłumacz-przewodnik” [przypis 1](#) w Ustawie o języku migowym. Tłumacz-przewodnik posiada wyraźną przewagę nad asystentem osoby niepełnosprawnej – szczególnie w kontekście specjalistycznego szkolenia obejmującego zajęcia teoretyczne, jak i praktyczne. Przyszli tłumacze-przewodnicy nabywali wiedzę z zakresu następstw funkcjonalnych jednoczesnego uszkodzenia słuchu i wzroku. Wraz z likwidacją Towarzystwa Pomocy Głuchoniewidomym ta usługa została zawieszona, a osoby głuchoniewidome (w tym także głuchoniewidomi studenci) utraciły ten rodzaj wsparcia (Kasprzak, 2021).

Po trzecie, modyfikację materiałów dydaktycznych: w modelu projektowania uniwersalnego dużą uwagę przykładą się do formatu materiałów dydaktycznych. Nauczanie głuchoniewidomego studenta wymaga modyfikacji materiałów dydaktycznych. Ilustracje muszą być czytelne, a także przekazywać tylko potrzebne (najważniejsze) informacje,

nie powinny zawierać wielu zbędnych szczegółów. Czcionka powinna być odpowiednio duża (18 punktów i więcej), pismo najlepiej bezszeryfowe (tzw. *sans-serif*), pozbawione ozdobników. Zmienione powinny być także barwy, aby uniknąć kontrastu kolorów czarnego i białego (na przykład tekst drukowany w kolorze ciemnobrązowym na żółtym tle) (Domagała-Zyśk, 2017; Skilton i inni, 2018).

Po czwarte, modyfikację elementów graficznych (zdjęcia, obrazki): elementy graficzne umieszczone na stronach internetowych, dokumentach elektronicznych czy prezentacjach multimedialnych stanowią problem dla głuchoniewidomych studentów (szczególnie dla tych, którzy mają całkowicie uszkodzony wzrok). Istnieją jednak sposoby likwidacji bariery. Grafiki mogą być częściowo dostępne dla głuchoniewidomych, jeśli są odpowiednio opisane tekstowo. Opisy powinny przekazywać informację o tym, co przedstawia grafika i/lub jaka jest jej funkcja na stronie (czy też prezentacji multimedialnej). Niestety częstym błędem przy tworzeniu takich opisów jest mylenie ich z podpisami pod zdjęciem/obrazem/grafiką. Podpis pod zdjęciem jest przeznaczony dla odbiorcy, który widzi zdjęcie, natomiast tekst alternatywny ma je zastąpić. Opisy nie powinny być zbyt długie (przyjmuje się, że maksymalnie powinny mieć do stu znaków) (Ciborowski, 2017).

Dodatkowo do elementów najbardziej utrudniających proces komunikacji z głuchoniewidomymi studentami należy zaliczyć ich problemy z aktywnym włączeniem się w rozmowę, śledzeniem jej toku, orientowaniem się w temacie dyskusji (na przykład kogo zapytał wykładowca, który student zabrał głos w dyskusji). Także odbiór informacji bywa niepełny i wymaga ciągłego domyślenia się i dopowiadania, co może skutkować

nieporozumieniami, mylnymi interpretacjami czy utratą sensu komunikatu. Aby zapewnić odpowiedni komfort i skuteczność przebiegu interakcji, wykładowca akademicki (wraz z tłumaczem języka migowego czy asystentem studenta głuchoniewidomego) powinien dokonać oceny możliwości wzrokowo-słuchowych studenta, przemyśleć klarowność wypowiedzi, starać się przekazywać cały kontekst sytuacyjny oraz zapobiegać niedomówieniom. Komunikacja z głuchoniewidomymi wymaga od pełnosprawnego rozmówcy więcej cierpliwości, elastyczności (Jakoniuk-Diallo, 2020).

4. Podsumowanie

Współczesne studia wyższe przestały mieć wyłącznie elitarny charakter, podejmowane są często nie tylko przez osoby o wybitnych kompetencjach poznawczych oraz osobowościowych, ale także przez osoby postrzegające je jako szansę na przygotowanie do pracy zawodowej i formę rozwoju osobistego, w tym także osoby z niepełnosprawnościami (Domagała-Zyśk, 2021). Uczelnie coraz bardziej starają się wychodzić naprzeciw ich potrzebom. Pełnomocnicy rektora do spraw studentów niepełnosprawnych, a także biura do spraw osób niepełnosprawnych działające na większości uczelni (we wszystkich publicznych) intensywnie pracują nad usuwaniem barier architektonicznych oraz dostosowywaniem warunków edukacyjnych do ich specyficznych potrzeb. W efekcie tych działań z roku na rok coraz więcej takich osób podejmuje studia wyższe (Bełza-Gajdzica, 2019). Sytuacja taka wymaga od nauczycieli akademickich dokonania zmian w stosowanych dotychczas podejściach dydaktycznych (Domagała-Zyśk, 2021). Nauczyciele akademicy powinni

mieć wysoką świadomość tego, kim są studenci z jednoczesnym uszkodzeniem słuchu i wzroku – jakie przynoszą ze sobą doświadczenia życiowe oraz edukacyjne (Domagała-Zyśk, 2013). Często osoby dotknięte głuchoślepotą postrzegane są jako gorzej funkcjonujące, a ich możliwości niedoceniane. Głuchoniewidomi studenci różnią się między sobą pod wieloma względami: stopniem uszkodzenia wzroku i słuchu, momentem pojawienia się głuchoślepoty (wrodzona lub nabyta), etiologią niepełnosprawności (Jakoniuk-Diallo, 2020; Juraga-Horosz, 2017).

Katrina Arndt (2011), wskazując na przyszłość badań w zakresie zapewniania dostępności uczelni wyższych studentom głuchoniewidomym, sugeruje, iż ważnym byłoby poznanie doświadczeń edukacyjnych głuchoniewidomych uczniów, którzy myślą o rozpoczęciu studiów wyższych. Zrozumienie, a przede wszystkim poznanie ich doświadczeń edukacyjnych, pomogłoby środowisku akademickiemu we wdrażaniu najlepszych praktyk dla studentów z tym rodzajem niepełnosprawności sprzężonej. Nie sposób przejść także obojętnie obok ostatnich wyzwań związanych z pandemią COVID-19. Coraz popularniejsze i skuteczniejsze stają się kontakty wideo czy komunikowanie się grupowe przez różne platformy internetowe, z wykorzystaniem zarówno mowy, jak i obrazu. Piotr Wojda i Grzegorz Kozłowski (2021) podkreślają, że to wielkie wyzwanie dla głuchoniewidomych osób, które – szczególnie w okresie ograniczeń spowodowanych epidemią COVID-19, wymusza konieczność udzielania zdalnego wsparcia komunikacyjnego. W związku z tym upowszechnia się jeszcze jedna (wcześniej nieznaną) forma tłumaczenia, przykładowo z wykorzystaniem wyraźnej mowy czy zdalnej transkrypcji mowy na tekst. Pojawia się zatem potrzeba ujęcia w regulacjach prawnych czegoś w rodzaju „zdalnego tłumacza SKOGN” czy też „zdalnego asystenta osobistego”.

BIBLIOGRAFIA

- Arndt Katrina (2011). Conducting Interviews with People Who Are Deafblind: Issues in Recording and Transcription. W czasopiśmie: *Field Methods*, numer 23, zeszyt 2, strony 204–214. DOI: [10.1177/1525822X10383395](https://doi.org/10.1177/1525822X10383395).
- Bańska Renata (2000). Aspiracje studentów z uszkodzonym wzrokiem. W czasopiśmie: *Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy*, numer 3, strony 109–114.
- Bełza-Gajdzica Magdalena (2017). Student niepełnosprawny – różne oblicza zachowań na marginesie Teorii Wielkiej Piątki Cech Osobowości. W czasopiśmie: *Studia Pedagogiczne*, numer 70, strony 255–264.
- Bełza-Gajdzica Magdalena (2019). Osoby pełno- versus niepełnosprawne – infracywilizacja studentów z niepełnosprawnością (studium przypadku). W czasopiśmie: *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, numer 2, zeszyt 16, strony 73–86.
- Bhattacharyya Anindya (1997). *Deaf-blind students seek educational opportunities*. Referat wygłoszony na The Sixth Helen Keller World Conference, Paipa, Colombia.
- Białek Ireneusz (2002). Strategia Uniwersytetu Jagiellońskiego wobec kształcenia osób niepełnosprawnych. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Beata Harań, *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce kształcenia w uczelni wyższej. Materiały Międzynarodowej Konferencji Uczelni Wyższych* (strony 46–48). Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Bilewicz Małgorzata (2013). Wyrównywanie szans edukacyjnych studentów niewidomych i słabo widzących. W czasopiśmie: *Niepełnosprawność*, numer 9, strony 17–26.
- Chimicz Dorota (2021). Uniwersalność w projektowaniu procesu dydaktycznego studentów z niepełnosprawnością. Koncepcja UDL dla szkolnictwa wyższego. W czasopiśmie: *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, numer 44, strony 54–75.
- Ciborowski Mateusz (2017). Międzynarodowe wytyczne dostępności serwisów www WCAG 2.0 – szanse i zagrożenia dla internautów głuchoniewidomych. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Ewa Domagała-Zyśk, Grzegorz Wiącek, Małgorzata Książek, *Świat osób głuchoniewidomych. Wyzwania współczesności* (strony 203–213). Lublin: Wydawnictwo Episteme.

- Cierpiałowska Tamara (2009). *Studenci z niepełnosprawnościami. Problemy funkcjonowania edukacyjnego i psychospołecznego*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Domagała-Zyśk Ewa (2005). Specjalne potrzeby edukacyjne niesłyszących studentów uczących się języka angielskiego. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Kamila Ciepiela, *Procesy poznawcze i język. Klasyczna problematyka – współczesne rozwiązania. Cognition and Language. Classical problems – contemporary solutions* (strony 159–168). Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.
- Domagała-Zyśk Ewa (2006). Edukacyjne i terapeutyczne wartości lektoratu języka angielskiego dla studentów niesłyszących. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Kazimiera Krakowiak, Amelia Dziurda-Multan, *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu* (strony 423–432). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk Ewa (2013). *Wielojęzyczni: Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk Ewa (2017). Możliwości i doświadczenia nauczania języka angielskiego jako obcego studentki z zespołem Ushera. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Ewa Domagała-Zyśk, Grzegorz Wiącek, Małgorzata Książek, *Świat osób głuchoniewidomych. Wyzwania współczesności* (strony 127–139). Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Domagała-Zyśk Ewa (2021). Model projektowania uniwersalnego w akademickiej edukacji inkluzyjnej. Strategie i rekomendacje. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Ewa Domagała-Zyśk, Aleksandra Borowicz, Renata Kołodziejczyk, Klaudia Martynowska, *Oblicza życia. Księga jubileuszowa Profesor Doroty Kornas-Bieli* (strony 857–870). Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Dostępność edukacji akademickiej dla osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia* (2015). Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich, 5. Zasada równego traktowania – prawo i praktyka, 16. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich. https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/BIULETYN_RZECZNIKA_PRAW_OBYWATELSKICH_2015_nr_5.pdf (dostęp: 20.10.2022).
- Dykcik Władysław (2002). Doświadczenie wartości edukacyjnych jako tworzenie życiowych szans pracy zawodowej studentów niepełnosprawnych. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Maria Chodkowska, *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej* (strony 263–276). Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Gajdzica Zenon (2015). Student z niepełnosprawnością w przestrzeni szkoły wyższej – pomiędzy pedagogiką długu a pedagogiką wspólnotowości. W czasopiśmie: *Rocznik Lubuski*, numer 41, zeszyt 2, strony 219–229.
- Gawron Grzegorz (2015). *Universal Design* – projektowanie uniwersalne jako idea w dążeniu do osiągnięcia partycypacji społecznej osób niepełnosprawnych. W czasopiśmie: *Roczniki Nauk Społecznych*, numer 7, zeszyt 43, strony 125–144.
- Giermanowska Ewa, Kumaniecka-Wiśniewska Agnieszka, Zakrzewska-Manterys Elżbieta, Bartkowski Jerzy (2007). Wnioski i rekomendacje. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Ewa Giermanowska, *Młodzi niepełnosprawni o sobie. Rodzina, edukacja, praca* (strony 163–174). Warszawa: Fundacja Instytut Spraw Publicznych.
- Giermanowska Ewa, Raćław Mariola (2014). Pomędzy polityką życia, emancypacją i jej pozorowaniem. Pytania o nowy model polityki społecznej wobec zatrudnienia osób niepełnosprawnych. W czasopiśmie: *Studia Socjologiczne*, numer 2, zeszyt 213, strony 107–127.
- Harań Beata (2000). Oni są wśród nas. Studenci niepełnosprawni w Akademii Podlaskiej. W czasopiśmie: *Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy*, numer 3, strony 73–80.
- Harań Beata (redakcja) (2004). *Kształcenie osób niepełnosprawnych na poziomie wyższym*. Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Harrington Frank (2007). Hearing education through the ears of others. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Lynne Barnes, Frank Harrington, Jannine Williams, Martin Atherton, *Deaf Students in Higher Education: Current research and practice* (strony 216–229). Coleford, Gloucestershire: Douglas McLean Publishing.
- Iwanicka Beata (2018). Funkcjonowanie studentów nie(do)słyszących komunikujących się polskim językiem fonicznym i Polskim Językiem Migowym. W czasopiśmie: *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, numer 3, zeszyt 28, strony 59–73.
- Jagoszewska Iwona (2011). Aktualizacje w kształceniu niesłyszących studentów surdopedagogiki. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Małgorzata Kowalska, Ewa Twardowska, *Edukacja niesłyszących. Publikacja konferencyjna* (strony 45–68). Łódź: Polski Związek Głuchych.

- Jagoszewska Iwona (2012). Podłoże zmian w edukacyjnej drodze studentów niesłyszących do zawodu surdopedagoga. W czasopiśmie: *Niepełnosprawność*, numer 7, strony 81–100.
- Jakoniuk-Diallo Anna (2015). Sytuacja nie(do)słyszących studentów Uniwersytetu imienia Adama Mickiewicza w Poznaniu, jako wymiar wsparcia i autonomii. W czasopiśmie: *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Paedagogica*, numer 5, strony 119–129.
- Jakoniuk-Diallo Anna (2020). Formy komunikacji wykorzystywane w porozumiewaniu się osób głuchoniewidomych. W czasopiśmie: *Studia Edukacyjne*, numer 57, strony 67–75. DOI: [10.14746/se.2020.57.5](https://doi.org/10.14746/se.2020.57.5).
- Jakubowski Stanisław (2000). Bariery informacyjne występujące w procesie edukacji studentów z dysfunkcją wzroku. W czasopiśmie: *Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy*, numer 2, strony 33–39.
- Jankowska Anna (2002). Serwisy dla osób niepełnosprawnych oferowane na Uniwersytecie Warszawskim. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Beata Harań, *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce kształcenia w uczelni wyższej. Materiały Międzynarodowej Konferencji Uczelni Wyższych* (strony 27–34). Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Jarosz-Żukowska Sylwia, Żukowski Łukasz (2014). Prawo do nauki i jego gwarancje. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Mariusz Jabłoński, *Realizacja i ochrona konstytucyjnych wolności i praw jednostki w polskim porządku prawnym* (strony 631–658). Wrocław: E-Wydawnictwo. Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa. Wydział Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Juraga-Horosz Karina (2017). Dziecko głuchoniewidome – jego potrzeby a rzeczywistość. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Ewa Domagała-Zyśk, Grzegorz Wiącek, Małgorzata Książek, *Świat osób głuchoniewidomych. Wyzwania współczesności* (strony 103–117). Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Jurzak-Mączka Katarzyna (2016). Dobre praktyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w obszarze bezpieczeństwa i przeciwdziałania dyskryminacji. W czasopiśmie: *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura*, numer 8, strony 7–20.
- Kapias Joanna (2019). Niepełnosprawność jako Inność – postawy studentów pełnosprawnych wobec studentów z niepełnosprawnością. W czasopiśmie: *Edukacja Międzykulturowa*, numer 1, zeszyt 10, strony 225–238.

- Kapias Joanna (2020). Postawy studentów niepełnosprawnych wobec studentów z niepełnosprawnością w percepcji studentów z niepełnosprawnością. W wydawnictwie zwartym, redakcja: Anna Wojtas-Rduch, *Przestrzeń i odmienność – pasje i zaangażowanie młodych pedagogów specjalnych* (strony 19–30). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kasprzak Tomasz (2021). Głuchoniewidomi jako (nie)widoczna i (nie)słyszalna grupa osób z niepełnosprawnością – komunikat z badań. W czasopiśmie: *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, numer 42, strony 146–167.
- Kasprzak Tomasz (2022a). Doświadczenia edukacyjne głuchoniewidomych uczniów w codzienności szkolnej. Komunikat z badań. W czasopiśmie: *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, numer 41, zeszyt 1, strony 109–132. DOI: [10.17951/lrp.2022.41.1.109-132](https://doi.org/10.17951/lrp.2022.41.1.109-132).
- Kasprzak Tomasz (2022b). Wyzwania i trudności w prowadzeniu badań z osobami głuchoniewidomymi. W czasopiśmie: *Przegląd Socjologii Jakościowej*, numer 18, zeszyt 3, strony 106–119. DOI: [10.18778/1733-8069.18.3.06](https://doi.org/10.18778/1733-8069.18.3.06).
- Kilian Marlena (2016). Studenci z niepełnosprawnościami: doświadczenia, potrzeby, wyzwania. W czasopiśmie: *Forum Pedagogiczne*, numer 1, strony 267–282.
- Klinkosz Waldemar (2003). *Sukces akademicki studentów niewidomych i słabo widzących a ich osobowość*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Kobyłańska Anna (2002). Niepełnosprawni studenci w Uniwersytecie Gdańskim. W wydawnictwie zwartym, redakcja: Beata Harań, *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce kształcenia w uczelni wyższej. Materiały Międzynarodowej Konferencji Uczelni Wyższych* (strony 69–72). Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Kobyłańska Anna (2003). Człowiek niepełnosprawny jako student – niepełnosprawny czy student?, W wydawnictwie zwartym, redakcja: Krystyna Rzedzicka, Anna Kobyłańska, *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny. Na pograniczach pedagogiki specjalnej* (strony 85–93). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Korzon Aniela, Sikorska Justyna (1999). Szanse rozwoju młodzieży niesłyszącej – kształcenie na poziomie wyższym. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Bassam Aouil, *Człowiek niepełnosprawny. Zagrożenia i szanse rozwoju* (strony 190–196). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Kozłowski Grzegorz (2012). Głuchoślepoty – głos praktyka i osoby doświadczony niepełnosprawnością. W czasopiśmie: *Niepełnosprawność*, numer 7, strony 177–184.
- Kozłowski Grzegorz, Książek Małgorzata (2017). Kim jest osoba głuchoniewidoma – sposoby definiowania w Polsce. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Ewa Domagała-Zyśk, Grzegorz Wiącek, Małgorzata Książek, *Świat osób głuchoniewidomych. Wyzwania współczesności* (strony 25–38). Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Krakowiak Kazimiera (2003). *O wsparcie studentów niesłyszących w społeczności akademickiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kutek-Sładek Katarzyna (2021). Wyrównywanie szans edukacyjnych studentów z niepełnosprawnościami – 10 lat doświadczeń w Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Anna Karpińska, Walentyna Wróblewska, Piotr Remża, *Edukacja zorientowana na ucznia i studenta* (strony 237–253). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Kwaśniewska Grażyna (2006). Student z niepełnosprawnością – zadania i wyzwania. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Zofia Palak, Agnieszka Lewicka, Anna Bujanowska, *Jakość życia a niepełnosprawność – konteksty psychopedagogiczne* (strony 133–138). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Lagati Salvatore (1995). „Deaf-Blind” or „Deafblind”? International perspectives on terminology. W czasopiśmie: *Journal of Visual Impairment and Blindness. Special Issue on Deaf-Blindness*, numer 89, zeszyt 3. DOI: [10.1177/0145482X9508900320](https://doi.org/10.1177/0145482X9508900320).
- Lago-Avery Patricia (2001). Strategies for postsecondary educational and supportive service personnel serving college students with Usher Syndrome. W czasopiśmie: *Deaf-blind Perspectives*, numer 9, zeszyt 2, strony 8–12.
- Nowak-Adamczyk Dagmara (2014). Świadomość niepełnosprawności warunkiem kształcenia inkluzywnego. W czasopiśmie: *Przegląd Naukowo-Metodyczny „Edukacja dla Bezpieczeństwa”*, numer 3, zeszyt 24, strony 201–215.

- Osik Danuta (1994). Samorealizacja i funkcjonowanie osób niewidomych na studiach wyższych. W wydawnictwie zwartym, redakcja: Maria Chodkowska, *Człowiek niepełnosprawny. Problemy autorealizacji i społecznego funkcjonowania* (strony 205–214). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Paradowska Elżbieta, Książek Małgorzata (2017). Dostęp dzieci głuchoniewidomych do różnych form edukacji – szanse i zagrożenia. W wydawnictwie zwartym, redakcja: Ewa Domagała-Zyśk, Grzegorz Wiącek, Małgorzata Książek, *Świat osób głuchoniewidomych. Wyzwania współczesności* (strony 53–77). Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Rdzanek Barbara (2018). Młodzież z niepełnosprawnością w kształceniu akademickim – możliwości i ograniczenia. W czasopiśmie: *Pedagogika Szkoły Wyższej*, numer 1, zeszyt 23, strony 43–54. [DOI: 10.18276/psw.2018.1-04](https://doi.org/10.18276/psw.2018.1-04).
- Rutkowski Mateusz (2019). Asystentura funkcjonalna tłumaczy-przewodników a jakość życia osób głuchoniewidomych – komunikat z badań. W czasopiśmie: *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, numer 35, strony 56–69. [DOI: 10.4467/25439561.NP.19.031.12274](https://doi.org/10.4467/25439561.NP.19.031.12274).
- Sękowska Zofia (1975). Cechy osobowości niewidomych i widzących studentów a cechy osobowości niewidomych i widzących robotników. W czasopiśmie: *Przegląd Tyflogiczny*, numery 1–3, strony 41–65.
- Sękowski Andrzej, Klinkosz Waldemar (2003). Powodzenie w studiach osób niewidomych i słabo widzących a niektóre cechy osobowości. W czasopiśmie: *Czasopismo Psychologiczne*, numer 9, zeszyt 1, strony 65–78.
- Skilton Andrew, Boswell Emma, Prince Kevin, Francome-Wood Priya, Moosajee Mariya (2018). Overcoming barriers to the involvement of deafblind people in conversations about research: recommendations from individuals with Usher syndrome. W czasopiśmie: *Research Involvement and Engagement*, numer 4.
- Smith Theresa (2002). Guidelines: Practical Tips for Working and Socializing with Deaf-Blind People. W czasopiśmie: *Deafblind Culture and Community*, numer 8.
- Spiers Elizabeth, Hammett Richelle (1995). *Students who are deaf-blind on campus*. W czasopiśmie: American Council on Education. Washington: Heath Resource Centre.
- Stodden Robert, Conway Megan (2003). Supporting individuals with disabilities in postsecondary education. W czasopiśmie: *American Rehabilitation*, numer 27, zeszyt 1, strony 24–33.

- Szczepanik Gabriela, Walat Wojciech (2019). Studiujące osoby niepełnosprawne w opinii studentów Uniwersytetu Rzeszowskiego. W czasopiśmie: *Edukacja – Technika – Informatyka*, numer 4, strony 291–297. [DOI: 10.15584/eti.2019.4.40](https://doi.org/10.15584/eti.2019.4.40).
- Szczepankowski Bogdan (1999). *Niesłyszący – Głusi – Głuchoniemi. Wyrównywanie szans*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Szczerba Lesław (1997). Z doświadczeń integracyjnego kształcenia studentów niepełnosprawnych w WSRP w Siedlcach. W czasopiśmie: *Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej*, numer 4, zeszyt 154.
- Szczerba Lesław (2000). Droga do integracji. W czasopiśmie: *Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy*, numer 3, strony 4–15.
- Sztobryn-Giercuskiewicz Joanna (2018). *Szanse i ograniczenia kształcenia akademickiego osób z niepełnosprawnościami w Polsce – perspektywa socjologiczna*. Łódź: Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej.
- Tylewska-Nowak Beata (2014). Osoby z niepełnosprawnością na studiach wyższych – wybrane aspekty: doniesienia z badań. W czasopiśmie: *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, numer 2, zeszyt 19, strony 181–197.
- Tylewska-Nowak Beata, Dykciak Władysław (2013). *Student z niepełnosprawnością w szkole wyższej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Tytko Mariusz (2016). O kształceniu studentów niepełnosprawnych w uniwersytecie. W czasopiśmie: *Polska Myśl Pedagogiczna*, numer 2, strony 359–378.
- Wandzel Anna (2002). Uniwersytet Śląski a studenci niepełnosprawni. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Beata Harań, *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce kształcenia w uczelni wyższej. Materiały Międzynarodowej Konferencji Uczelni Wyższych* (strony 49–53). Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Wdówik Paweł (2002). Integracja społeczna osób niepełnosprawnych na uczelniach wyższych – model Uniwersytetu Warszawskiego. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Beata Harań, *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce kształcenia w uczelni wyższej. Materiały Międzynarodowej Konferencji Uczelni Wyższych* (strony 23–26). Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.

- Wojda Piotr, Kozłowski Grzegorz (2021). Wspieranie osób głuchoniewidomych w komunikowaniu się i przewodnictwie w świetle polskich rozwiązań prawnych i nowych propozycji. W czasopiśmie: *Rocznik Przekładoznawczy*, numer 16, strony 229–255. [DOI: 10.12775/RP.2021.011](https://doi.org/10.12775/RP.2021.011).
- Wolanin Monika (2010). Uczenie się i nauczanie języka obcego studentów niewidomych i słabowidzących: wybrane zagadnienia teoretyczne i praktyczne. W czasopiśmie: *Zeszyty Glottodydaktyczne*, numer 2, strony 43–54.
- Zacharuk Tamara (1997). Uwagi o kształceniu integracyjnym. W czasopiśmie: *Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy*, numer 1.
- Zacharuk Tamara (2000). Ocena kształcenia integracyjnego przez nauczycieli. W czasopiśmie: *Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy*, numer 4, strony 299–303.
- Zacharuk Tamara (2015). Kształcenie studentów niepełnosprawnych w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach. W czasopiśmie: *Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy*, numer 15, strony 13–23.
- Zadrozny Jacek, Przednowek Agnieszka (2007). *Studenci niewidomi i słabowidzący – poradnik dla wyższych uczelni*. Kraków: Instytut Rozwoju Regionalnego.
- Zaorska Marzenna (2002). Sytuacja niepełnosprawnych studentów Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Beata Harań, *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce kształcenia w uczelni wyższej. Materiały Międzynarodowej Konferencji Uczelni Wyższych* (strony 54–68). Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.

PRZYPISY

przypis 1 Tłumacz-przewodnik osób głuchoniewidomych (OGN) to osoba wspierająca osoby głuchoniewidome z wykorzystaniem systemu komunikowania się osób głuchoniewidomych (SKOGN), a w szczególności z wykorzystaniem sposobów komunikowania się wspomagających osoby głuchoniewidome (OGN) w bezpiecznym poruszaniu się i orientacji przestrzennej oraz migowych i/lub transliteracyjnych sposobów przekazywania informacji (Uchwała numer 5/2015 Polskiej Rady Języka Migowego z dnia 15 października 2015 roku w sprawie „Rekomendacji w zakresie definicji SKOGN i tłumacza-przewodnika OGN”). [powrót do tekstu głównego](#)

Rafał Kuczyński

Uniwersytet w Białymstoku
ORCID: 0000-0002-4690-625X

JĘZYK KALEKI, CZYLI JAK NALEŻY MÓWIĆ O NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI

Trudno mówić o człowieku jako takim w czasach nieufności do wielkich kwantyfikatorów. Skrajny brak zaufania do języka rozpościera się dziś jednak również na bardziej zawężone kategoryzacje. Niewątpliwym tego przykładem są podnoszone przez niektórych uczestników życia publicznego początku XXI wieku wątpliwości odnośnie do zasadności używania terminu „osoba niepełnosprawna”. Krusząc kopie w potyczkach lingwistycznych toczonych wokół poprawności tego sformułowania, wywalczone wiele. Przede wszystkim wypracowano mniej – jak się twierdzi – stygmatyzująco nacechowany termin „osoba z niepełnosprawnością”, co więcej, zyskał on sobie poparcie w inkluzyjnie usposobionych kręgach politycznych. Stał się on wręcz narzędziem zmiany społecznej, co znalazło swe odzwierciedlenie między innymi w administracyjnych wytycznych Unii Europejskiej w kwestii przyznawania środków publicznych na pomoc niepełnosprawnym – wszak obniża się ocenę merytoryczną wniosków, w których treści

używa się sformułowania innego niż „osoba z niepełnosprawnością” właśnie. W debacie publicznej na ten temat pomija się jednak fakt, że sformułowanie „osoba z niepełnosprawnością” z językowego punktu widzenia jest jeśli niezupełnie błędne, to przynajmniej niezgrabne. Niepełnosprawność nie jest czymś, co się posiada; niepełnosprawnym się jest. Ostatecznie zepsuty młotek nie jest młotkiem z zepsutością. Czymże jednak jest wewnętrzna spójność logiczna jednego pojęcia – mogliby powiedzieć orędownicy jego zmiany – wobec dyskryminacyjnego, ba, być może uwłaczającego godności osoby wydzwiewku, jakim cechuje się dotychczasowo stosowane określenie „osoba niepełnosprawna”? Zauważają oni, że fizyczna czy intelektualna niepełnosprawność w żaden sposób nie narusza integralności dotkniętej takim defektem osoby. To prawda, ale tylko w pewnym ścisłym, prawnym ujęciu pojęcia „osoba”, a mówiąc precyzyjniej, „osoba fizyczna” – o czym dalej. Jednak czy fakt upowszechnienia się mało fortunnego sformułowania „osoba niepełnosprawna” stanowi wystarczające uzasadnienie dla forsowania terminu pod wieloma względami jeszcze bardziej karkołomnego? Uważam, że nie. Przyjrzyjmy się jednak bliżej źródłom tego językowego nieporozumienia, gdyż właściwe naświetlenie tego problemu może – jak sądzę – nie tylko pomóc nam zrozumieć sytuację ludzi dotkniętych jakimiś dysfunkcjami, ale też odsłonić pewien istotny aspekt kondycji ludzkiej w ogóle.

Faktycznie z punktu widzenia prawa fizyczna niepełnosprawność w żaden sposób nie upośledza prawnych zdolności tak zawanej osoby fizycznej. Osoba fizyczna wszak to:

„w obowiązującym prawie każdy człowiek. Osobie fizycznej przysługuje tzw. zdolność prawna – może ona mieć prawa i obowiązki wynikające z przepisów prawa cywilnego (na przykład być dłużnikiem czy spadkobiercą). W Polsce zdolność prawna osób fizycznych rozpoczyna się z chwilą narodzin urzędowo stwierdzonych w akcie urodzenia i trwa do momentu śmierci oznaczonej w akcie zgonu. Zdolność prawną mają zarówno dorośli, jak i dzieci, które na przykład mają prawo do dziedziczenia majątku po zmarłych krewnych” (*Słownik terminów prawnych*).

I to w rozdziwieniu między pojęciem „człowiek” a „osoba posiadająca zdolność prawną”, które w nomenklaturze prawniczej zlały się niemal w jedno, bije źródło naszego językowego nieporozumienia. Zwróćmy uwagę, że zdolność prawną nabywa się nie wraz z momentem urodzenia, lecz urzędowego stwierdzenia tego faktu, i traci się ją z chwilą, gdy instytucja państwowa potwierdzi zgon człowieka. Rzadko wprawdzie, lecz zdarza się, że rozróżnienie to sprawia, iż w wyniku urzędniczego błędu odnotowującego w systemie administracyjnym śmierć człowieka staje on w na poły strasznej, na poły zabawnej sytuacji bezsilności wobec słów urzędnika stwierdzającego: „Ależ przecież pan nie żyje”. Człowiek ów uświadamia sobie wówczas, że bez formalnego potwierdzenia jego istnienia – nie istnieje. Jak jednak ma się to do sytuacji, w której znajdują się ludzie niepełnosprawni? Dla lepszego zobrazowania tego problemu posłużmy się przykładem doświadczenia będącego nieuchronnie udziałem wszystkich, którym przyznano stopień niepełnosprawności, to jest doświadczenia stawienia się przed komisją orzekającą o stopniu niepełnosprawności.

Każdy, kto uważa, że jego kłopoty zdrowotne doskwierają mu na tyle, iż potrzebuje wsparcia ze strony instytucji publicznych, musi stanąć przed właściwą komisją, będącą przedstawicielem albo władz samorządowych,

albo państwowych, która, jako taka, jest rodzajem sądu, i to sądu iście kafkowskiego. Mamy bowiem do czynienia z sytuacją, w której osoba fizyczna, pojmowana w sensie osoby posiadającej zdolność prawną, obywatel Rzeczypospolitej Polskiej, skarży się organom państwowym na swe ciało, a swój akt oskarżenia opiera na załączonych do skargi diagnozach lekarzy właściwej schorzeniu specjalizacji. Trudno nie przyznać, że jest coś głęboko rozdzierającego w skarżeniu własnej cielesności za jej niedowład, i choć z pewnością nie w każdym, kto staje przed taką komisją, sytuacja ta wzbudza podobne poczucie dysonansu czy rozdwojenia, to determinacja, z jaką komisje bronią dostępu do pomocy publicznej, wzbudziła frustrację w niejednym, trwale i nieodwracalnie niepełnosprawnym, którego w obecnym stanie prawnym zmusza się do udowadniania co pięć lat, że na przykład noga, którą kiedyś stracił, wciąż nie odrosła. Frustracja wynikająca z konieczności wielokrotnego poddawania się tej nieprzyjemnej procedurze to jednak co innego niż podszywający ją milcząco akt swoistej zdrady samego siebie. Naturalnie, procedurze tej przyświecają szczytne pobudki niesienia pomocy, nie zmienia to jednak faktu, że zmusza ona człowieka do wyznania przed gronem zupełnie obcych mu ludzi: „Oto moje liche ciało. Pomóżcie mi, bo sam sobie w nim nie radzę”.

Dawniej, w czasach przed ustanowieniem instytucji nowoczesnego państwa, funkcję pomocniczą pełniła społeczna instytucja jałmużny, która – swoją drogą – w pewnym sensie również balansowała na owej subtelnej, acz doniosłej granicy między życiem biologicznym a życiem wspólnotowym. Jak bowiem wiemy, między innymi z podań biblijnych, wśród Żydów przyłapanemu na symulowaniu kalectwa żebrakowi groziła kara gorsza od śmierci, mianowicie wykluczenie ze wspólnoty, które wiązało się z całkowitym pozbawieniem go wszelkich praw.

Problem styku biologicznego istnienia ludzkiego i jego polityczno-społecznego znaczenia ma wiele wymiarów, a jego najpełniejsze omówienie przedstawił Giorgio Agamben w swojej książce *Homo Sacer. Suwerenna władza i nagie życie* (2008). Filozof przedstawia w niej historyczne korzenie tego rozróżnienia oraz omawia jego współczesną emanację na przykładzie sytuacji uchodźców czy tak zwanych bezpaństwowców, którzy nie posiadają zdolności prawnej, a więc *de facto* znajdują się poza wspólnotą polityczną, mimo tego iż formalnie posiadają oni puste, bo pozbawione realnej instytucjonalnej legitymacji, prawa człowieka przysługujące im jako ludzkiej części świata biologicznego. Wszystkich zainteresowanych problemem odsyłam do lektury pracy Agambena, a nas podjęta przez niego kwestia interesuje tu wyłącznie jako przejaw hegemonii nomenklatury prawniczej w mówieniu o niepełnosprawnych. Wszak wobec braku innych słów sformułowanie „osoba niepełnosprawna”, zwłaszcza dla ludzi nieposiadających dużego doświadczenia w obcowaniu z niepełnosprawnymi, jest wygodnym, bo spowitym aurą formalno-prawnego obiektywizmu, sposobem na uniknięcie wyartykułowania w sposób ewidentny charakteryzującej danego człowieka ułomności: ślepoty, głuchoty czy kalectwa. W anonimowych czasach sterylnej chłodności dystansu społecznego stwierdzenia takie podszyte są bowiem obawą, iż mogą one „dotknąć” kalekiego człowieka, a tym samym naruszyć jego – i naszą przecież – intymną strefę komfortu.

W tym miejscu podkreślić należy wyraźnie, że o ile faktycznie defekt fizyczny czy mentalny (prócz ekstremalnych przypadków ubezwłasnowolnienia) nie ogranicza zdolności prawnych osoby rozumianej jako podmiot prawa, o tyle nikt nie powinien mieć

wątpliwości, iż wszelka niepełnosprawność wpływa na osobowość dotkniętego nią człowieka, stając się czasem wręcz cechą określającą jego tożsamość. Nieważne bowiem, jak bardzo niepełnosprawny człowiek starałby się przezwyciężyć własne ograniczenia i jak skutecznie by mu się to udawało, zwykle i tak uznanie, którym obdarzą go inni, podszyte będzie owym „mimo to”, nieuchronnie też będzie musiał on mierzyć się w życiu z sytuacjami, w których jego defekt stanowić będzie boleśnie nieprzekraczalną przeszkodę w relacji z drugim człowiekiem. Tak już jest i kaleczenie języka niczego tu nie zmieni. Na pocieszenie zaś – zarówno tym sprawnym, jak i tym mniej, którzy nie potrafią się z tym pogodzić – powiedziec można (choć marna z tego pociecha), że każdy może doświadczyć bólu istnienia, choć niewątpliwie ludziom chromym na ciele zdaje się on znacznie bliższy niż pozostałym. Powróćmy jednak do kłopotów z językiem, jakiego w przestrzeni publicznej używa się dziś, mówiąc o niepełnosprawności i niepełnosprawnych.

Inną próbą uniknięcia problemów związanych z używaniem kategorii osób niepełnosprawnych (którą – *nota bene* – do tej pory stosuje się w ustawodawstwie, *vide* Ustawa o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych) jest swoista „ucieczka w przód”, swoją drogą również inspirowana przez Unię Europejską za pomocą dyrektywy Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2019/882 z dnia 17 kwietnia 2019 roku w sprawie wymogów dostępności produktów i usług (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej L 151/70; European Accessibility Act). Polega ona na stworzeniu nowej, bardziej ogólnej niż „osoby niepełnosprawne” kategorii, mianowicie – „osoby ze szczególnymi potrzebami”. Zgodnie z treścią ustawy termin ten oznacza:

„osobę, która ze względu na swoje cechy zewnętrzne lub wewnętrzne, albo ze względu na okoliczności, w których się znajduje, musi podjąć dodatkowe działania lub zastosować dodatkowe środki w celu przezwyciężenia bariery, aby uczestniczyć w różnych sferach życia na zasadzie równości z innymi osobami” (Ustawa o zapewnianiu dostępności, 2019),

przy czym w myśl tej samej ustawy barierę rozumie się jako:

„przeszkodę lub ograniczenie architektoniczne, cyfrowe lub informacyjno-komunikacyjne, które uniemożliwia lub utrudnia osobom ze szczególnymi potrzebami udział w różnych sferach życia na zasadzie równości z innymi osobami”.

Dodajmy ponadto, że osobą o szczególnych potrzebach potencjalnie może być każdy, gdyż kategoria ta – jak czytam na przykład w portalu internetowym Stowarzyszenia Sursum Corda – obejmuje między innymi:

„osoby starsze, osoby z niepełnosprawnością lub inne osoby mające trwale lub czasowo naruszoną sprawność w zakresie mobilności czy percepcji (na przykład ludzie poruszający się przy pomocy kul, protez, wózków, słabi, chorujący, niesłyszący, niedowidzący, z trudnościami manualnymi i poznawczymi, osoby z wózkiem dziecięcym, z ciężkim bagażem itp.”. (Stowarzyszenie SC).

W kontekście ustawy o dostępności dla osób ze szczególnymi potrzebami dodać należy jeszcze to, że „cudownym” rozwiązaniem problemów barier, z jakimi zmagać się będą te osoby, są wytyczne tak zwanego projektowania uniwersalnego. Definicja projektowania uniwersalnego przedstawiona w ustawie o dostępności jest zawiła i wymagałaby rozwinięcia wszystkich niemal pojęć w niej zawartych. W skrócie powiedzieć jednak można, że są to ogólne wytyczne dla instytucji publicznych i podmiotów gospodarczych

odnośnie do takiego kształtowania przestrzeni, by zapewnić jednakowy dostęp do dóbr i usług osobom ze szczególnymi potrzebami, jak i osobom bez nich. Ustawa jako całość nakłada zatem na podmioty instytucjonalne działające w przestrzeni publicznej obowiązek pomocy szerokiemu spektrum osób potencjalnie defaworyzowanych, pomoc ta odbywać się ma zaś poprzez wprowadzanie przez te instytucje tak zwanych rozwiązań racjonalnych.

Wprowadzenie pojęcia „osoby ze szczególnymi potrzebami” z pozoru stanowi rozwiązanie bardzo dobre. Pozwala ono wszak uniknąć – prawdziwego czy rzekomego – stygmatyzowania pewnej grupy ludzi przez nazywanie ich „niepełnosprawnymi” z jednej strony, z drugiej zaś zdaje się ono też przekraczać strukturalne podziały społeczne, a włączając do kategorii „osób ze szczególnymi potrzebami” potencjalnie wszystkich ludzi, tworzy wrażenie, że odzyskujemy też wolne wreszcie od partykularnych czy grupowych dystynkcji pojęcie „człowieka” w ogóle. Tymczasem, jak zwykle, diabeł tkwi w szczegółach, ustawa ta rodzi bowiem cały szereg teoretycznych, a zatem potencjalnie również praktycznych, problemów.

Po pierwsze, tak szeroka definicja „osoby ze szczególnymi potrzebami”, czy raczej cały kompleks wzajemnie ze sobą powiązanych definicji, zmusza nas do postawienia pytania o kryteria graniczne określające: raz, czy potrzeba konkretnego człowieka ma charakter szczególny; dwa, czy w ogóle jest ona potrzebą. Czy, na przykład, to że niedowidzący człowiek zapragnie realizować się zawodowo jako chirurg czy pilot, choćby cechował się on innymi predestynującymi go do tej roli zaletami, znaczy, że jest to jego potrzeba, a w związku z tym instytucje publiczne

mają obowiązek zapewnienia mu warunków jej realizacji? Czy warunek określenia jako osoba ze specjalnymi potrzebami spełnia człowiek czasowo odurzony substancjami psychoaktywnymi? A czy kryteria te realizuje człowiek, któremu brak intelektualnych zdolności do właściwego zrozumienia zapisów zawartych w rzeczonyj ustawie? Celowo przywołuję tu przypadki skrajne, które można przecież mnożyć w nieskończoność, bo skoro przepisy prawa zezwalają na takie ich interpretacje, to jest wyłącznie kwestią czasu, gdy problemy tego rodzaju staną się dla kogoś pretekstem do uruchomienia całej administracyjno-prawnej maszyny w celu ich weryfikacji. To z kolei prowadzi nas do kolejnego problemu powyższych zapisów ustawowych.

Nakładany prawnie na instytucje publiczne przymus racjonalnego eliminowania barier stojących na drodze osobom o szczególnych potrzebach wpędza te instytucje w potencjalnie nieskończoną pracę na rzecz ciągłej przebudowy infrastruktury lub dostosowywania niezliczonych zapisów administracyjnych regulujących rozmaite procedury. Wobec tak szeroko i nieprecyzyjnie sformułowanych definicji każdy najdrobniejszy nawet aspekt życia publicznego domagać się może – ustami nadgorliwego petenta – regulacji, a co za tym idzie, sparaliżować może „normalne” funkcjonowanie dowolnej instytucji. Co więcej, z racji tego, że zawarte w ustawie przepisy dotyczą również podmiotów gospodarczych, bardzo łatwo wyobrazić sobie, że mogą one zostać wykorzystane instrumentalnie, ot, po to tylko, by uprzykrzyć życie temu czy innemu przedsiębiorcy. Te, jak i inne problemy wynikające z niejasności zapisów tej ustawy, każą podejrzewać, że celem wprowadzania tego typu regulacji prawnych wcale nie jest pomoc ludziom w potrzebie, wszak jedynym jasnym wskazaniem

w niej zawartym jest obowiązek eliminacji barier przez podmioty publiczne i gospodarcze. Wsparta doświadczeniem z innych sfer intuicja podpowiada, że powyższe rozwiązania prawne mają raczej na celu stworzenie formalno-prawnych ram dla rozwoju niedawno odkrytego segmentu rynku, którego odbiorcą są osoby potrzebujące. Oczywiście ich samych zwykle nie stać na samodzielną realizację ich prawdziwych czy wyobrażonych potrzeb, dlatego też przedstawiciele tej branży, pod szyldem niesienia pomocy, pasożytować będą na środkach publicznych, to już jednak temat na osobne rozważania.

W niniejszym artykule wskazaliśmy na szereg kwestii w bliższy lub dalszy sposób związanych z dyskusją wokół tego, jak powinno się mówić o niepełnosprawnych. Co do problematycznego meritum, to jest – czy powinniśmy mówić „osoby niepełnosprawne” czy „osoby z niepełnosprawnościami”, uważam, że określenia „niepełnosprawny” czy „niepełnosprawny człowiek” w zupełności czynią zadość rzeczywistości ludzi dotkniętych kalectwem. Z racji na mocno już utrwalone przyzwyczajenia językowe nie zżymałbym się też na sformułowanie „osoba niepełnosprawna” z zastrzeżeniem jednak, że pamiętać będziemy o prawnych okolicznościach powstania tego terminu. Lecz nie na stosowaniu takiego czy innego terminu polega, moim zdaniem, problem z mówieniem o niepełnosprawnych, który porusza społecznie uwrażliwione jednostki, zmuszając je do ratowania sytuacji poprzez forsowanie lingwistycznych nowo-tworów. Wszystkich tych bowiem pełnych dobrych intencji do działania popycha pomijanie przez obowiązujące definicje „człowieczeństwa” niepełnosprawnych. Temu właśnie służyć ma oddzielenie „osoby” od jej „niepełnosprawności” za pomocą łącznika „z”; dlatego też ochoczo zgadzają się oni na

bezw warunkowe rozszerzenie definicji „osoby o specjalnych potrzebach” o wszystkich, prócz tych, którzy chwilowo pomocy nie wymagają. To jednak błędna ścieżka, zwłaszcza gdy z tego rodzaju pobudek ingerować będziemy w przepisy prawa. W tym miejscu ważniejszy zdaje mi się inny aspekt człowieczeństwa, który w przypadku niepełnosprawnych wysuwa się na plan pierwszy, to jest ich nieuchronna zależność od pomocy osób trzecich.

W świecie obsesyjnie wręcz skupionym na podkreślaniu indywidualnych osiągnięć czy jednostkowej wyjątkowości pierwszoplanową rolę odgrywają cechy, którymi wyróżnić się może każdy pojedynczy człowiek. Niestety, w optyce tej z pola widzenia traci się jednocześnie całą resztę, na tle której wszelkie jednostkowe wyróżnienia są w ogóle możliwe. Nazbyt często zapominamy dziś, że wszyscy w pełni sprawni ludzie – czy będzie to mąż stanu czy gwiazda ekranu, lekarz, prawnik, kierowca autobusu, czy sklepikarz – w swojej większej czy mniejszej wyjątkowości są w swym indywidualnym istnieniu uzależnieni od wszystkich pozostałych; co więcej, każdego z nich względem każdego innego określić można mianem niepełnosprawnego, wszak chirurg może nie mieć pojęcia o pieczeniu chleba, a sędzia o obsłudze tokarki. Różnica w przypadku niepełnosprawnych polega na tym, że ich uzależnienie od innych ludzi jest bardziej ewidentne i nachalne – o czym najlepiej wiedzą oni sami. Krótko mówiąc, kiedykolwiek przyjdzie nam rozmawiać o niepełnosprawnych, pamiętajmy, że są oni wśród nas choćby tylko po to, by przypominać nam o fundamentalnej cesze kondycji człowieka w ogóle, mianowicie o jego niesamodzielności.

BIBLIOGRAFIA

- Agamben Giorgio (2008). *Homo sacer. Suwerenna władza i nagie życie*. Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i Spółka.
- Biblia Tysiąclecia. Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu* (2014). Poznań: Wydawnictwo Pallotinum.
- Pistor Katharina (2019). *The Code of Capital. How the Law Creates Wealth and Inequality*. Princeton: University Press.
- Słownik terminów prawnych*. http://www.prawnik24.pl/slownik.htm#OSOBA_FIZYCZNA (dostęp: 4.10.2022).
- Stowarzyszenie Sursum Corda. *Kim są osoby ze szczególnymi potrzebami?*. <https://www.sc.org.pl/kim-sa-osoby-ze-szczegolnymi-potrzebami> (dostęp: 3.11.2022).
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 roku o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dziennik Ustaw 1997 numer 123 pozycja 776).
- Ustawa z dnia 19 lipca 2019 roku o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (Dziennik Ustaw 2019 pozycja 1696).

Krzysztof Czykier

Uniwersytet w Białymstoku

ORCID: 0000-0002-9310-6415

PROJEKTOWANIE UNIWERSALNE W EDUKACJI LUDZI DOROSŁYCH

*Osobiście jestem zawsze gotowy się uczyć,
choć nie zawsze lubię być nauczany*

Sir Winston Churchill

1. Wprowadzenie

Projektowanie uniwersalne w uczeniu się (*Universal Design for Learning*, UDL) stanowi obecnie ważny element edukacji inkluzyjnej. Zasady *Universal Design for Learning* stosowane są po to, aby zapewnić włączające środowisko edukacyjne. Zdaniem Ewy Domagały-Zyśk (2021) edukacja inkluzyjna zakłada wysokiej jakości edukację dla wszystkich uczniów na różnych poziomach nauczania, zmierzającą do pełnego rozwoju ich potencjału (potencjałów). Efektem zaprojektowanych uniwersalnych oddziaływań edukacyjnych jest człowiek (uczeń) zmotywowany do całościowego uczenia się. W *Global Education Monitoring Report 2020* (UNESCO, 2020) stwierdza się, że dominująca na świecie koncepcja

inkluzyjności wiąże się przede wszystkim z zaspokajaniem potrzeb osób niepełnosprawnych. Należy mieć jednak świadomość, że inkluzja jest zjawiskiem o znacznie szerszym zakresie.

Jak twierdzą Alvyra Galkienė i Ona Monkevičienė (2021),

„ta sama praktyka edukacyjna powinna obejmować nie tylko osoby niepełnosprawne, ale wszystkich, bez względu na wiek, płeć, rasę, status społeczny czy pochodzenie etniczne, miejsce zamieszkania, język, religię, orientację seksualną, migrację i inne uwarunkowania” (Galkienė, Monkevičienė, 2021, strona 5). [przypis 1](#)

Niewątpliwie koncepcja projektowania uniwersalnego powinna mieć również swoje odzwierciedlenie w edukacji ludzi dorosłych.

2. Edukacja ludzi dorosłych

Tezy o znaczeniu i wartości edukacji dorosłych w jej współczesnym rozumieniu sformułowane zostały już w początkach XX wieku. Eduard Lindeman w książce *The Meaning of Adult Education* (Lindeman, 1926) stwierdził, że całe życie jest uczeniem się, dlatego edukacja nie powinna mieć końca. Stanowiło to swoisty asumpt do rozumienia edukacji w kategoriach procesu całościowego (Illeris, 2006).

Edukacja, nauczanie, uczenie się stanowią podstawowe obszary zainteresowań nie tylko w zakresie oddziaływania na uczniów wypełniających swój obowiązek szkolny, ale dotyczą również ludzi dorosłych (andragogika) oraz starych (geragogika). Pamiętać jednak należy, że istnieje zasadnicza różnica między edukacją dorosłych

(*adult education*) a uczeniem się dorosłych (*adult learning*) (Muszyński, 2014, 2016). Pojęcia te mają zmienny zakres i zmienne znaczenie. Dawniej edukacja dorosłych dotyczyła między innymi problematyki samokształcenia, znaczenia motywacji w podejmowaniu zadań edukacyjnych. Obecnie pojawiają się nowe zagadnienia – na przykład uczenie się biograficzne ludzi dorosłych, rola doświadczenia życiowego w poznawaniu, procesy nabywania i zmiany indywidualnej tożsamości. Uczenie się dorosłych ma zatem charakter kognitywny i związane jest z wewnętrznymi przeżyciami człowieka (Thomas, 1991). Działania edukacyjne natomiast nastawione są na wyniki (*learning outcomes*) oraz proces uczenia się (*processes of learning*), który prowadzić ma do osiągnięcia zamierzonych efektów (Muszyński, 2016, strona 79).

Większość osób dorosłych uczy się: przy okazji pełnienia ról i zadań życiowych, z wykorzystaniem życiowych doświadczeń, w sytuacjach codziennych, przypadkowo, dowolnie, swobodnie, najczęściej w sposób nieplanowany, niesystematyczny i niezorganizowany (Dubas, 2010, strona 86). Uczenie się w dorosłości jest zatem naturalnie wpisanym w codzienność elementem życia, co więcej – edukacja nie kończy się nigdy, odbywa się każdego dnia, codziennie, a zmiany i rozwój własnej osoby wymagają ciągłej korekty i ciągłego stawania się (Dzięgielewska, 2008, strona 143). Szczególnie współcześnie, w dobie szybko dokonujących się przemian we wszystkich sferach funkcjonowania człowieka, edukacja nabiera wyjątkowego znaczenia. Stanowi ona nie tylko istotny element egzystencji każdego człowieka, ale także kryterium jego transformacji i rozwoju w myśl przekonania, że „rozwój jednostki nie jest rzeczywistością oderwaną od zjawisk edukacyjnych, a jest przez te zjawiska formowaną” (Dubas, 2009, strona 131).

Porządkujący charakter myślenia o edukacji dorosłych nadaje typologia oddziaływań edukacyjnych zaproponowanych przez Philipa Coombsa (Coombs, Ahmed, 1974). Pierwszą z wyróżnionych form jest edukacja formalna, obejmująca system instytucji oświatowych zbudowanych w sposób hierarchiczny, który poprzez świadectwa i dyplomy szkolne selekcjonuje uczących się do rozlicznych ról społecznych i lokuje ich na różnych poziomach struktury społecznego zróżnicowania. Druga, edukacja pozaformalna, jest to każda zorganizowana aktywność edukacyjna usytuowana poza formalnym systemem oświatowym. Służy ona dającym się identyfikować klientom edukacji i pozwala osiągnąć cele edukacyjne. Wśród form realizacji tych oddziaływań edukacyjnych wyróżnić można między innymi: kursy, seminaria, odczyty, koła zainteresowań, doksztalcanie i doskonalenie zawodowe. Trzecia, edukacja nieformalna, stanowi prawdziwie całożyciowy proces, w którym jednostka przyswaja postawy, wartości, umiejętności i wiedzę z powszedniego doświadczenia oraz zasobów i wpływów środowiska życia – z rodziny, sąsiedztwa, pracy i zabawy, biblioteki i mediów elektronicznych (Malewski, 2010). [przypis 2](#)

3. Modele pracy dydaktycznej z dorosłymi

Wyodrębnione wyżej obszary praktyk edukacyjnych różnią się od siebie nie tylko zewnętrznymi formami organizacyjnymi. Bardziej istotne są leżące u ich podstaw założenia odnoszące się do wiedzy, roli nauczyciela dorosłych i roli dorosłego ucznia. Jak twierdzi Wojciech Oleszak, każdy organizator edukacji dorosłych musi odpowiedzieć sobie na następujące pytania:

- Czym jest wiedza i jaki jest jej charakter?
- Kim jest uczący się dorosły i jakiej wiedzy należy mu dostarczyć?
- Na czym polega rola nauczyciela dorosłych i co składa się na jego społeczną misję dostarczyciela wiedzy? (Oleszak, 2011, strona 36).

W praktyce edukacyjnej, w zależności od odpowiedzi, jakich można udzielić na każde pytanie oraz uwzględniając struktury konceptualne, jakie można z nich budować, wyróżnia się trzy jakościowo odmienne modele pracy dydaktycznej z uczącymi się dorosłymi: technologiczny, humanistyczny i krytyczno-twórczy (krytyczny) (Malewski, 2001).

Wiedza w modelu technologicznym ma charakter kumulatywny i zobiiektywizowany na drodze weryfikacji naukowej. Wyznacza ona tym samym rolę i zadania uczącego się i nauczającego, osadzonych w procesie transmisji wiedzy. Kluczową kategorią sukcesu nauczania i uczenia się w tym modelu jest metoda – z perspektywy nauczyciela: dobrego, skutecznego przekazywania wiedzy, zaś z punktu widzenia dorosłego ucznia: łatwego i skutecznego sposobu jej przyswajania. W modelu humanistycznym wiedza przestaje być nienaruszalną strukturą, a staje się zespołem prawd wyselekcjonowanych wedle zasady ich użyteczności (Willan-Horla, 2007). Utylitarny charakter wiedzy wynika z przeświadczenia, że dorosły uczeń nie jest jedynie biernym odbiorcą przekazywanych treści, ale ich aktywnym użytkownikiem. W konsekwencji nauczyciel przestaje być centralną postacią w procesie nauczania (tak jak w modelu technologicznym), a staje się konsultantem, partnerem, który zachęca dorosłego ucznia do niezależności i samokierowania w procesie zaspokajania potrzeb edukacyjnych. Jak twierdzi Wojciech Oleszak (2011, strona 39), „wyznawcy technologicznego i humanistycznego

modelu kształcenia wierzą w edukację (...), która pozwala ulepszyć ludzką egzystencję”. Zwolennicy modelu krytycznego natomiast są przeświadczeni, że „edukacja powinna czynić lepszym ludzkie życie, co być może w jakiś sposób uczyni świat bogatszym” (Oleszak, 2011, strona 39). Dążenie do emancypacji stanowi podstawowy bodziec uczenia się, natomiast rolą nauczyciela (transformatywnego intelektualisty) jest „zaangażowanie na rzecz budowania w innych ludziach mądrości i kompetencji potrzebnych do zmiany świata społecznego” (Leppert, 1998, strona 219).

Jest rzeczą oczywistą i naturalną, że ucznia (tym bardziej dorosłego) nie można sprowadzać jedynie do wskaźników sukcesu edukacyjnego. W perspektywie podmiotowej celem poznania dydaktycznego, jak uważa Anna Karpińska (2021), jest zrozumienie, poznanie i interpretacja faktów, zjawisk oraz procesów.

„Wczuwamy się w stany psychiczne uczniów, staramy się być na równi z nimi, z ich pozycji oceniamy sytuację szkolną, nawiązujemy dialog. Próbuje zbadać to, co nie poddaje się liczeniu i mierzeniu – sferę przeżyć psychicznych uczniów, ich świat wartości, wewnętrznych doświadczeń, marzenia, lęki” (Karpińska, 2021, strona 51).

Powszechna obecnie krytyka edukacji adaptacyjnej na rzecz edukacji emancypacyjnej jest następstwem przemian w filozofii edukacyjnej, ale ma przede wszystkim swoje uzasadnienie w praktyce życiowej, w interpretowaniu edukacji jako źródła zaspokajania potrzeb.

Nawiązując do tytułu niniejszego tekstu, stwierdzić należy, że to właśnie założenia dydaktyki humanistycznej stanowią naturalną przestrzeń do urzeczywistniania zasad projektowania uniwersalnego w edukacji dorosłych.

4. Projektowanie uniwersalne w edukacji

Koncepcja projektowania uniwersalnego w uczeniu się (*Universal Design for Learning*, UDL) zakłada zapewnienie wysokiej jakości edukacji dla każdego ucznia, bez potrzeby szczegółowych dostosowań. Anne Meyer, David Rose i David Gordon (2014), twórcy teorii *Universal Design for Learning*, stwierdzili, że w systemie tradycyjnej edukacji uczący się napotykały przeszkody, które ograniczają im dostępność do programu nauczania i możliwości wyrażania posiadanej wiedzy. W tym znaczeniu projektowanie uniwersalne w edukacji to przełomowa i istotna zmiana sposobu myślenia o edukacji – przejście od edukacji adaptacyjnej w kierunku edukacji emancypacyjnej.

Koncepcja ta wywodzi się z idei projektowania uniwersalnego w architekturze. Jej twórca, architekt Ronald Mace (1941–1998), traktował jednak projektowanie uniwersalne w sposób szeroki. Twierdził, że nie powinno ono dotyczyć jedynie środowisk fizycznych (architektury w ścisłym znaczeniu), ale powinno być również realizowane w środowiskach kulturowych i społecznych, umożliwiając ich uczestnikom podejmowanie codziennych aktywności w poczuciu bezpieczeństwa i komfortu, bez zbędnych ograniczeń i przeszkód, bez barier wynikających z ich różnorodnej kondycji i sprawności (Chimicz, 2021; Gawron, 2015).

Od lat pięćdziesiątych XX wieku koncepcja projektowania uniwersalnego obecna jest również w projektowaniu poszczególnych elementów procesu edukacji (Wilczenski, 2014), a w obecnej odsłonie dotyczy całokształtu nauki (CAST, 2011, 2016, 2018). Uniwersalne projektowanie uczenia się „to ramy służące poprawie i optymalizacji nauczania i uczenia się dla wszystkich ludzi w oparciu o naukowe

spostreżenia na temat tego, jak ludzie się uczą” (Meyer, Rose, Gordon, 2014, strona 3).

Fundamentami projektowania uniwersalnego w edukacji są trzy zasady:

[przypis 3](#)

1. Wykorzystywanie różnorodnych sposobów prezentacji wiedzy, gwarantujące wysoką jakość edukacji dla każdego ucznia.
2. Zapewnienie możliwości różnorodnych form działania, ekspresji i prezentowania swoich osiągnięć, komfortowych dla każdego ucznia.
3. Stosowanie różnorodnych form motywowania ucznia do zaangażowania w uczenie się (Meyer, Rose, Gordon, 2014, strona 51).

W modelowaniu środowiska edukacyjnego wykorzystywane są również zasady zaproponowane przez Bettye Connell i innych (1997):

1. równy dostęp (*equitable use*) – rozwiązanie powinno być użyteczne i atrakcyjne dla ludzi o różnych możliwościach fizycznych;
2. elastyczność użytkowania (*flexibility in use*) – rozwiązanie powinno uwzględniać potrzeby i możliwości różnych użytkowników;
3. prostota i intuicyjność (*simple and intuitive*) – sposób korzystania z rozwiązania powinien być łatwy do zrozumienia i niezależny od doświadczeń, wiedzy, znajomości języka czy stopnia koncentracji użytkownika;
4. czytelna informacja (*perceptible information*) – informacja powinna być czytelna niezależnie od warunków otoczenia oraz możliwości sensorycznych użytkowników;
5. tolerancja na błędy (*tolerance for error*) – rozwiązanie powinno minimalizować niebezpieczeństwo i negatywne konsekwencje przypadkowych lub niezamierzonych działań użytkownika;

6. minimalizowanie wysiłku fizycznego (*low physical effort*) – korzystanie z rozwiązania powinno być możliwe w sposób efektywny, wygodny i niepowodujący zmęczenia u użytkownika;
7. parametry i wielkość przestrzeni umożliwiające dostęp i użytkowanie (*size and space for approach and use*) – przestrzeń i parametry danego rozwiązania powinny umożliwiać korzystanie z niego niezależnie od parametrów ciała, postury i mobilności użytkownika (Kowalski, 2018, strony 8–9).

Istotnym wskazaniem jest postulat Krystyny Chałas (2019), aby w centrum dydaktyki usytuować osobę studenta z jego potrzebami, możliwościami i ograniczeniami, a sam proces kształcenia postrzegać w kategoriach wspierania integralnego rozwoju osoby.

„W środowisku edukacyjnym, które wykorzystuje ramy UDL, nauczyciele powinni kierować uczeniem się, ale to uczący się są ostatecznie odpowiedzialni za własną naukę” (Chimicz, 2021, strona 67).

5. W kierunku dobrych praktyk – andragogiczny model kształcenia i wychowania Malcolma Knowlesa

Założenia andragogicznego modelu kształcenia i wychowania opracowane zostały przez Malcolma Knowlesa (1913–1997) na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego stulecia. Model ten kreuje przestrzeń edukacyjną, w której z dużym powodzeniem urzeczywistniona może być promowana obecnie inkluzyjna zasada projektowania uniwersalnego w edukacji. Co ciekawe, obowiązujące w nim reguły i zasady nie są twórcami sztucznymi, ale wynikają

ze zrozumienia naturalnie dynamizowanych przemian procesów rozwojowych ucznia, jego motywacji do uczenia się, doświadczeń, potrzeb. Założenia modelu andragogicznego sformułowane zostały w nurcie andragogiki humanistycznej, która opiera rozwój człowieka dorosłego na jego suwerennej decyzji i samodzielny dążeniu do nieustannego przekraczania granic swoich możliwości. W kreowaniu sytuacji edukacyjnej istotna jest zatem gruntowna wiedza o fazach rozwoju człowieka dorosłego, związanych z pełnieniem przez niego różnych ról społecznych. Teoria wychowania i kształcenia dorosłych ściśle koresponduje z prawidłami życia, akcentuje związek edukacji dorosłych z potrzebą pracy, znaczenia, stabilizacji, rozwoju osobowości, społecznego prestiżu, dążenia do sukcesu i awansu zawodowego. Uwzględnia przy tym w sposób nadrzędny podmiotowość człowieka dorosłego, specyfikę jego potrzeb i rozwoju oraz prawo do godnych warunków nauki i pracy.

W literaturze przedmiotu często spotkać można stanowiska mówiące o tym, że model andragogiczny jest zaprzeczeniem modelu pedagogicznego. Wprawdzie Knowles (1968) w pierwszych swoich opracowaniach wskazywał na różnice między dwoma podejściami, twierdząc, że poprzednie teorie naukowe dotyczące uczenia się oparte były na badaniach nad dziećmi i zwierzętami i nie mogą mieć przełożenia na dziedzinę edukacji dorosłych, jednak stwierdził też, że w edukacji człowieka dorosłego mogą być stosowane elementy obydwu podejść, w zależności od kontekstu i sytuacji (zobacz: tabela 1).

Tabela 1. Założenia pedagogiki i andragogiki według Malcolma Knowlesa
(źródło: Knowles, 1980b)

Płaszczyzny porównania	Pedagogika	Andragogika
Uczący się	<i>Zależność</i> Nauczyciel decyduje o tym co, kiedy i w jaki sposób jest nauczane i sprawdza nabytą przez uczniów wiedzę.	<i>W kierunku niezależności i samokierowania</i> Nauczyciel (trener) zachęca i kształtuje dążenia uczącego się do niezależności.
Doświadczenie uczącego się	<i>Małe znaczenie</i> Dominują metody dydaktyczne (przekazywanie informacji w formie wykładu czy literatury, podręcznika).	<i>Bogate źródło uczenia się</i> Wśród metod dominują dyskusje, rozwiązywanie problemów i tym podobne.
Gotowość do uczenia się	<i>Ludzie uczą się tego, co narzuca im społeczeństwo</i> Program zajęć jest standardowy.	<i>Ludzie uczą się tego, czego potrzebują</i> Programy zajęć są zorganizowane wokół życiowych potrzeb uczących się.
Orientacja na uczenie się (stosunek do nauki)	<i>Nauka zorganizowana wokół tematów</i> Uczenie się w oparciu o przedmioty szkolne. Uczniowie uczą się tego, czego się od nich oczekuje.	<i>Uczenie się powinno być oparte na doświadczeniu</i> Najważniejsze jest bezpośrednie zastosowanie i przydatność zdobytej wiedzy.

Model pedagogiczny może być wykorzystywany w uczeniu się dorosłych w początkowej fazie nauczania zagadnień nowych, nieznanych, specjalistycznych, bardzo szczegółowych. Stopniowo przechodzić jednak należy do modelu andragogicznego i zwiększać autonomię edukacyjną dorosłych oraz wzbudzać w nich odpowiedzialność za własne uczenie się (Nizińska, 2008).

Jak wspomniałem wcześniej, uczestnicy procesu edukacji dorosłych są w mniejszym stopniu istotami poznającymi, w większym zaś działającymi. Użytkowy stosunek do treści kształcenia wynika z potrzeb człowieka dorosłego, zaś głównym zadaniem edukacji dorosłych jest ich zaspokojenie (Oleszak, 2011). Malcolm Knowles wyróżnił trzy kategorie potrzeb edukacyjnych:

- potrzeba zapobiegania dezaktualizacji kompetencji technicznych,
- potrzeba pełnego rozwoju potencjału osobowościowego,
- potrzeba osiągnięcia indywidualnej tożsamości i życiowej dojrzałości (Knowles, Holton, Swanson, 2009).

Zaspokojenie potrzeb edukacyjnych dorosłych uczniów wymaga uwzględnienia w pracy dydaktycznej wielu swoistych cech wynikających z dorosłości. Podstawowym elementem jest samowiedza dorosłych uczniów. Dorośli muszą wiedzieć, w jakim celu i czego mają się uczyć. Ważny jest zatem ich udział w diagnozowaniu własnych potrzeb samokształceniowych, w nabywaniu umiejętności odróżniania potrzeb odczuwanych od przypisanych. Dorośli uczniowie muszą przechodzić od zależności w uczeniu się do samokształcenia. W wysiłkach edukacyjnych muszą kierować się motywacją wewnętrzną, nie zewnętrzną. Ważne jest również akcentowanie zasady angażowania się uczniów dorosłych w proces wspólnego planowania własnej aktywności edukacyjnej z uwzględnieniem różnych towarzyszących temu motywów. Pamiętać należy, że dorosły uczeń dysponuje odmiennym od dziecka repertuarem doświadczeń, które gromadzone są głównie poprzez pełnienie licznych ról społecznych (między innymi pracownika, małżonka, rodzica). Doświadczenie dorosłych w procesie ich edukacji jest bardzo istotne. W tym sensie dorośli stają się dla siebie cennym źródłem wiedzy. W podejmowaniu wysiłku edukacyjnego

ludzi dorosłych ważne są również ich zainteresowania, pasje, sytuacja indywidualna oraz zróżnicowane możliwości rozwojowe. Pamiętać również należy, że program, metody, treści i ocena edukacji muszą być współtworzone przez dorosłych uczniów, przez nich kontrolowane i korygowane, muszą być wynikiem współpracy nauczyciela i ucznia.

We wszystkich opisanych wyżej działaniach nauczyciel występuje w roli konsultanta, trenera, który zachęca i kształtuje dążenia uczącego się do niezależności, odwołuje się do dojrzałości dorosłego ucznia, jego odpowiedzialności i wiedzy, a nie tylko do swego autorytetu nacechowanego atrybutem władzy. Nauczyciel dorosłych i dorosły uczeń stają się partnerami w sytuacji edukacyjnej. Malcom Knowles wyznaczył nauczycielowi dorosłych następujące funkcje:

- diagnostyczną – polegającą na pomocy słuchaczom w zdefiniowaniu swoich potrzeb,
- planistyczną – opartą na doradzaniu w planowaniu procesu edukacyjnego,
- motywującą – zmierzającą do tworzenia warunków stymulujących zaangażowanie,
- metodyczną – świadczącą pomoc w doborze metod i technik uczenia się,
- udostępniania – pomoc w poszukiwaniu materiałów i środków dydaktycznych,
- ewaluatywną – wspieranie uczniów w ocenie wyników uczenia się (Knowles, 1980a, strony 21–22).

Efektem współpracy nauczyciela dorosłych z dorosłym uczniem jest też wytworzenie specyficznego moralnego i emocjonalnego klimatu

procesu nauczania–uczenia się. W mojej opinii nie jest on trudny do osiągnięcia, a powinien opierać się przede wszystkim na zasadzie wzajemnego szacunku. Wszystkie pozostałe zasady są tego naturalną konsekwencją: zasada racjonalnej i życzliwej współpracy, której podstawą jest dzielenie się własnymi doświadczeniami, świadczenie wzajemnej pomocy w realizacji celów edukacyjnych; zasada wzajemnego zaufania; zasada wzajemnego poparcia wyrażająca się w akceptacji wszystkich, wraz z ich ograniczeniami, a nie tylko zdolnościami; zasada humanizmu i poszanowania praw człowieka; klimat otwartości i autentyczności oparty na przestrzeganiu prawa do swobodnego wypowiedania swoich poglądów, doświadczeń i potrzeb oraz zasada przyjemności, według której uczenie się powinno być jedną z największych przyjemności życiowych.

5. Zakończenie

Zasady, reguły i założenia wpisane zarówno w andragogiczny model kształcenia i wychowania, jak i w koncepcję projektowania uniwersalnego w edukacji wydają się być proste, czytelne, naturalne, przesiąknięte głębokim humanizmem. W kontekście edukacji dorosłych warto jednak zadać pytanie, na ile funkcjonują one w przestrzeni idei, a na ile są urzeczywistnione w praktyce edukacyjnej? Może się okazać, że nie jest to takie oczywiste. Przecież uczeń dorosły to uczeń w wieku lat 18, ale również w wieku lat 45, 63, 89 i więcej (Lejzerowicz-Zajączkowska, 2019). Wszyscy oni różnią się od siebie w wymiarze zainteresowań, doświadczeń, potrzeb edukacyjnych, motywacji do uczenia się. Nie oznacza to, że idee, o których była mowa w tekście, to utopia.

Uniwersalne zaprojektowanie oddziaływań edukacyjnych wymaga jednak nieustannych i ciągle ponawianych wysiłków w zakresie szkoleń, przygotowywania samych dorosłych uczniów, jak również nauczycieli dorosłych uczniów do myślenia o edukacji nie w wymiarze adaptacyjnym, lecz emancypacyjnym.

BIBLIOGRAFIA

- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield: CAST Professional Publishing.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org> (dostęp: 2.11.2022).
- CAST Professional Learning. Until learning has no limits (2016). *Top 5 UDL Tips for Learning Environments*. <https://www.cast.org/binaries/content/assets/common/publications/downloads/cast-5-learning-environs-2016.pdf> (dostęp: 2.11.2022).
- Chałas Krystyna (2019). *Dydaktyka akademicka w uniwersytecie katolickim*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Chimicz Dorota (2021). Uniwersalność w projektowaniu procesu dydaktycznego studentów z niepełnosprawnością. Koncepcja UDL dla szkolnictwa wyższego. W czasopiśmie: *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, numer 44, strony 54–75.
- Connell Bettye, Jones Mike, Mace Ronald, Mueller Jim, Mullick Abir, Ostroff Elaine, Sanford Jon, Steinfeld Ed, Story Molly, Vanderheiden Gregg (1997). *The principles of universal design. Version 2.0*. NC State University: The Center for Universal Design. <https://www.redmond.gov/DocumentCenter/View/20069/2021-07-28---Memo-Attachment-C---UD-Principles-and-Guidelines-PDF> (dostęp: 31.10.2022).
- Coombs Philip, Ahmed Manzoor (redakcja) (1974). *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

- Domagała-Zyśk Ewa (2021). Model projektowania uniwersalnego w akademickiej edukacji inkluzyjnej. Strategie i rekomendacje. W publikacji zwartej, redakcja: Ewa Domagała-Zyśk, Aleksandra Borowicz, Renata Kołodziejczyk, Klaudia Martynowska, *Oblicza życia. Księga jubileuszowa Profesor Doroty Kornas-Bieli* (strony 857–870). Wydawnictwo Episteme.
- Dubas Elżbieta (2009). Etapy dorosłości i proces kształcenia. W publikacji zwartej, redakcja: Artur Fabiś, Beata Cyboran, *Dorośli w procesie kształcenia* (strony 115–132). Bielsko-Biała–Zakopane: Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej.
- Dubas Elżbieta (2010). Uczenie się przez przypadek jako przestrzeń edukacji dorosłych. Perspektywa biograficzna. W publikacji zwartej, redakcja: Artur Fabiś, Agnieszka Stopińska-Pajak, *Uczący się dorośli w zmieniającym się świecie* (strony 81–98). Bielsko-Biała: Akademickie Towarzystwo Andragogiczne.
- Dzięgielewska Małgorzata (2008). Edukacja osób starszych w codzienności. W publikacji zwartej, redakcja: Maria Kuchcińska, *Edukacja do i w starości* (strony 143–156). Bydgoszcz: Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej.
- Galkienė Alvyra, Monkevičienė Ona (redakcja) (2021). *Improving Inclusive Education through Universal Design for Learning*. Cham: Springer.
- Gawron Grzegorz (2015). *Universal Design* – projektowanie uniwersalne jako idea w dążeniu do osiągnięcia partycypacji społecznej osób niepełnosprawnych. W czasopiśmie: *Roczniki Nauk Społecznych*, numer 7, zeszyt 43/1, strony 125–144.
- Illeris Knud (2006). *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
- Karpińska A. (2021). Nurty myślenia o dydaktyce. W publikacji zwartej, redakcja: Anna Karpińska, Katarzyna Borawska-Kalbarczyk, Alina Szwarc, *Edukacja w przestrzeni społecznej – paradygmaty zmian* (strony 49–62). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Kidd James (1966). *The Implications of Continuous Learning*. Toronto: Gage.
- Knowles Malcolm (1968). Andragogy, not pedagogy. W czasopiśmie: *Adult Leadership*, numer 16, zeszyt 10, strony 350–352.

- Knowles Malcolm (1980a). *The Growth and Development of Adult Education*.
W publikacji zwartej, redakcja: John Peters, *Building an Effective Adult Education Enterprise*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles Malcolm (1980b). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. Revised and updated*. Cambridge: The Adult Education Company.
- Knowles Malcolm, Holton Elwood, Swanson Richard (2009). *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kowalski Kamil (2018). *Włącznik. Projektowanie bez barier*. Warszawa: Fundacja Integracja.
- Lejzerowicz-Zajączkowska Barbara (2019). Osoba starsza: podmiot edukacji i działalności społecznej. W czasopiśmie: *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, numer 4, strony 71–80.
- Leppert Roman (1998). Nauczyciel jako adaptacyjny technik, refleksyjny praktyk, transformatywny intelektualista. W publikacji zwartej, redakcja: Włodzimierz Prokopiuk, *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji* (strony 219–226). Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Lindeman Eduard (1926). *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic, Inc.
- Malewski Mieczysław (2001). Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi. W publikacji zwartej, redakcja: Ewa Przybylska, *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje. Studia ofiarowane Profesor Eugenii Annie Wesołowskiej z okazji 50-lecia pracy pedagogicznej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Malewski Mieczysław (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Meyer Anne, Rose David, Gordon David (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield: CAST Professional Publishing.
- Muszyński Marcin (2014). Edukacja i uczenie się – wokół pojęć. W czasopiśmie: *Rocznik Andragogiczny*, numer 21, strony 77–88.
- Muszyński Marcin (2016). Zmiana pola znaczeń pojęcia *edukacja osób starych*. W czasopiśmie: *Dyskursy Młodych Andragogów*, numer 17, strony 79–96.
- Nizińska Adrianna (2008). *Między nauczaniem a uczeniem się. Edukacyjne światy andragogów-praktyków*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

- Oleszak Wojciech (2011). Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi. W czasopiśmie: *General and Professional Education*, numer 1, strony 35–42.
- Rudnik Anna, Czykier Krzysztof (2015). Człowiek stary jako podmiot oddziaływań edukacyjnych (?). W czasopiśmie: *Przegląd Pedagogiczny*, numer 2, strony 58–68.
- Thomas Alan (1991). *Beyond education. A new perspective on society's management of learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- UNESCO (2020). *Global education monitoring report summary 2020. Inclusion and education: all means all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721/PDF/373721eng.pdf.multi> (dostęp: 2.11.2022).
- Wilczenski Felicia (2014). Creating positive and powerful inclusive pedagogy. Integrating service learning and universal design. W czasopiśmie: *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, numer 4, zeszyt 26, strony 19–28.
- Willan-Horla Lidia (2007). Dorosły uczeń jako użytkownik wiedzy – czyli jak przyjemnie doświadczać nauki. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Tadeusz Aleksander, Dorota Barwińska, *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych* (strony 463–470). Kraków: Uniwersytet Jagielloński.

PRZYPISY

Przypis 1 Cytat w tłumaczeniu autora. [powrót do tekstu głównego](#)

Przypis 2 W pewnym sensie edukacja nieformalna stanowi odpowiednik kształcenia w głąb (Kidd, 1966). Robert Kidd określił je jako bezpośrednio związane z jakością edukacji uwzględniającą bogatą motywację do uczenia się, umiejętności samokształceniowe oraz zainteresowania i zamiłowania intelektualne uczącego się (Rudnik, Czykier, 2015). [powrót do tekstu głównego](#)

Przypis 3 Opracowane przez członków utworzonej w 1984 roku amerykańskiej organizacji Center for Applied Special Technology (CAST). [powrót do tekstu głównego](#)

Urszula Namiotko

Uniwersytet w Białymstoku

ORCID: 0000-0001-9015-3091

WRAŻLIWOŚĆ MIĘDZYKULTUROWA JAKO ELEMENT PRZYGOTOWANIA PEDAGOGICZNEGO NAUCZYCIELI PRACUJĄCYCH W ŚRODOWISKU ZRÓŻNICOWANYM KULTUROWO

1. Wprowadzenie

Obecna rzeczywistość społeczno-polityczna pokazuje nam, że większość krajów europejskich, w tym Polska, doświadcza wzrostu liczby imigrantów, tym samym coraz więcej dzieci „odmiennych kulturowo” uczęszcza do polskich szkół. Dynamika procesów migracyjnych wymaga zatem licznych działań wspierających i integracyjnych zarówno w przestrzeni prawnej, społecznej, kulturowej, jak i edukacyjnej (Januszewska, Markowska-Manista, 2017). Szkoła często staje się bezradna wobec nowych wyzwań i problemów, a coraz większa różnorodność kulturowa i wynikające z niej – w skali makro i mikro – konsekwencje to kwestie często niezauważane przez system edukacyjny (Mazurkiewicz, 2009). W związku z upowszechnianiem się obecności uczniów „odmiennych kulturowo” w kształceniu ogólnodostępnym niezbędna jest modyfikacja

szkolnej rzeczywistości w sposób, który będzie czymś więcej niż przejawem realizowania idei integracji poprzez samą tylko współobecność. Konieczna staje się realizacja wielu kryteriów natury organizacyjnej i społecznej zgodnych z zasadami edukacji włączającej. Napływ tak dużej fali imigrantów w ostatnich latach oraz towarzyszące temu napięcia wynikające z różnic kulturowych i poczucia zagrożenia bezpieczeństwa spowodowały niechęć, a nawet wrogość części społeczeństw Europy przyjmujących imigrantów, w tym również naszego kraju (Markowska-Manista, Pasamonik, 2017).

Te procesy wymagają również zrewidowania dotychczas podejmowanych działań wspierających i integracyjnych, w tym praktyk edukacyjnych. Podstawowym warunkiem powodzenia pedagogiki inkluzyjnej jest zatem przygotowanie kadry pedagogicznej do pracy w wielokulturowej klasie, wzmacnianie kompetencji kulturowych nauczycieli oraz kształcenie umiejętności współpracy ze środowiskiem zróżnicowanym kulturowo (pozaszkolnym, lokalnym) w celu wzmocnienia integracji tych uczniów w placówce edukacyjnej i środowisku życia (Januszewska, 2017). Efektem zmian w systemie oświaty powinna stać się szkoła, w której uczeń posługujący się odmiennym kodem kulturowym przestanie być postrzegany jako problem ze względu na swą inność. Konieczna jest relokacja takiego ucznia z kategorii trudności w procesie adaptacji na rzecz dostrzeżenia potencjału sfery zróżnicowanego biologicznie, społecznie, kulturowo doświadczenia, a także niestandardowych sposobów poznawania świata i wytwarzania wiedzy przez ucznia-migranta, ucznia-uchodźcę, ucznia przynależącego do licznych mniejszości narodowych i etnicznych tworzących społeczność naszego kraju. System włączania wymaga

zatem przede wszystkim zmiany świadomości społecznej, a także naszych zachowań i postaw. Zmiana spojrzenia na procesy adaptacji może się zacząć od zmiany narracji poprzez język wrażliwy kulturowo, uwzględniający prawo każdego człowieka do szacunku i godności jego osoby. Czy nauczyciele posiadają kompetencje międzykulturowe do pracy z dzieckiem odmiennym kulturowo? Jak kształtować wrażliwość kulturową kadry pedagogicznej?

2. Rozróżnienie potrzeb edukacyjnych ucznia

Obowiązujące w Polsce prawo wskazuje (Obwieszczenie MEN, 2020), że uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to dzieci i młodzież z różnego rodzaju niepełnosprawnościami, niedostosowaniem społecznym, zaniedbaniem środowiskowym, ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, zaburzeniami komunikacji językowej, chorobami przewlekłymi, zakłóceniami rozwoju na skutek sytuacji traumatycznej lub kryzysowej, **z trudnościami adaptacyjnymi spowodowanymi przez różnice kulturowe lub zmianę środowiska edukacyjnego** oraz ze szczególnymi uzdolnieniami. Uczniom tym jest udzielana pomoc psychologiczno-pedagogiczna, w ramach której uruchamia się liczne procedury diagnostyczno-orzekające i szeroko rozumiane pedagogiczne i specjalistyczne wsparcie (Cybulska i inni, 2017). Liczne wskazania nie akcentują jednak wprost różnic kulturowych jako obszaru, który wymaga odrębnych sposobów wspomagania procesu edukacji ucznia, możemy różnorodność kulturową „lokować” domyślnie w trudnościach adaptacyjnych lub sytuacjach kryzysowych czy traumatycznych towarzyszących na przykład migracji przymusowej. System Informacji Oświatowej w spisie uczniów ze specjalnymi

potrzebami edukacyjnymi według województw w roku szkolnym 2018/2019 nie wymienia różnorodności kulturowej w wykazie specjalnych potrzeb ucznia zgłaszanych przez szkoły. Oczywiście katalog potrzeb, które są podstawą do objęcia ucznia lub wychowanka pomocą psychologiczno-pedagogiczną, jest katalogiem otwartym. Jednak brak jednoznacznych wskazań dotyczących integracji ucznia z trudnościami adaptacyjnymi spowodowanymi przez różnice kulturowe może powodować bezradność nauczyciela, szczególnie jeżeli będą temu towarzyszyć niskie kompetencje międzykulturowe. Tymczasem we wspomnianym wyżej spisie w wykazie narodowości lub kraju pochodzenia uczniów System Informacji Oświatowej podaje, że na początku roku szkolnego 2019/2020 w polskich szkołach było prawie 58 tysięcy uczniów ze zróżnicowanym kontekstem kulturowym.

Kategoria dzieci „innych” kulturowo w polskiej literaturze naukowej i popularnonaukowej jest szeroka i wieloaspektowa. Obejmuje ona w swoich rozważaniach: dzieci obcokrajowców, uchodźców i zróżnicowanej wewnętrznie grupy migrantów, przebywających na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, nieposiadających polskiego obywatelstwa, lecz także dzieci z rodzin dwukulturowych, binacjonalnych, dzieci przynależące do mniejszości narodowych i etnicznych oraz dzieci z kontekstem migracyjnym (Januszewska, Markowska-Manista, 2017).

Polska, ze względu na swoje geograficzne położenie stanowiące poniekąd „bramę” do Unii Europejskiej, staje się coraz bardziej atrakcyjna dla obywateli z innych krajów. Dzieciom cudzoziemskim prawo do nauki oraz poszanowania ich odrębności kulturowej zapewnia wiele ratyfikowanych przez nasz kraj międzynarodowych dokumentów i uregulowań, takich jak:

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych, protokół dodatkowy do Europejskiej Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, Konwencja o Prawach Dziecka. Polskie akty prawne również wskazują na zasadę równości w dostępie do edukacji wszystkich dzieci znajdujących się na terenie Rzeczypospolitej Polskiej; takie zapisy znajdziemy w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku oraz Ustawie z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty. Uczeń z obcego kraju podlega obowiązkowi szkolnemu na podobnych zasadach jak uczniowie polscy, czyli od szóstego do osiemnastego roku życia może bezpłatnie uczęszczać do szkół publicznych (Skura, 2021). Wyjątek obecnie stanowią dzieci-uchodźcy z Ukrainy. Doraźnie tworzone ustawodawstwo nie egzekwuje przepisów prawa oświatowego nakazujących im wypełnianie obowiązków oświatowych. Decyzję o włączeniu dzieci do polskiego systemu oświaty pozostawia się ich rodzicom/opiekunom. Intensywny napływ uchodźców z Ukrainy spowodowany prowadzonymi tam działaniami wojennymi zrodził nowe wyzwania dla systemu oświaty i uaktualnił temat otwartości szkoły na różnorodność kulturową uczniów (Kurzyńska-Chmiel, 2022).

Literatura i badania podejmujące temat obecności uczniów „innych kulturowo” w polskiej szkole wskazują na liczne trudności związane z funkcjonowaniem ucznia w nowym otoczeniu. Zmiana środowiska edukacyjnego, różnice kulturowe i szeroko definiowana odmienność powodują, że uczniów tych spotyka często nierozumienie, marginalizacja czy wykluczenie społeczne (Markowska-Manista, 2016). Wiele barier w kontakcie ze strony nauczycieli polskiej szkoły wynika z niewiedzy i braku zrozumienia innego systemu kulturowego, obyczajowego,

religijnego nowego ucznia. Problemem wiodącym staje się bariera językowa, która uniemożliwia lub utrudnia uczniowi komunikację z nauczycielami i rówieśnikami. Dziecko cudzoziemskie, zdobywając wiedzę z przedmiotów w języku polskim, niebędącym jego językiem pierwszym, wraz z rodzimymi jego użytkownikami i użytkowniczkami, nie może być traktowane na równi z nimi. Dotyczy to zarówno sposobu wykładania treści, jak i wymagań dotyczących zaliczenia danego przedmiotu (Gwóźdź, 2012). Trudności w pracy z uczniem cudzoziemskim na poziomie szkoły dotyczą: niedostosowania wymagań edukacyjnych do potrzeb kulturowych i religijnych dziecka; braku materiałów edukacyjnych do pracy z uczniem odmiennym kulturowo; braku wykwalifikowanej kadry do nauczania języka polskiego jako drugiego; drugoroczności; słabych wyników na egzaminach; niewiedzy nauczycieli i pedagogów szkolnych odnośnie do sytuacji prawnej, socjalnej, mieszkaniowej i psychologicznej ucznia cudzoziemskiego i jego rodziny; braku wiadomości na temat sytuacji panującej w kraju pochodzenia ucznia i przyczyn jego migracji; niewystarczającego kontaktu (lub jego braku) nauczycieli z rodzicami dzieci cudzoziemskich (Januszewska, 2017, strona 142).

Badania wskazują też, że nauczyciele w polskich szkołach sygnalizują trudności w kontaktach z uczniami cudzoziemskimi i ich rodzicami. Problemy pojawiają się zarówno w obszarze kompetencji komunikacyjnych odnoszących się do porozumiewania się w języku obcym, jak też braku wiedzy dotyczącej form i możliwości pomocy uczniom-imigrantom w rozwijaniu ich potencjału, pasji czy możliwości i szans edukacyjnych. Niejednokrotnie znane i sprawdzone w kontekście polskim sposoby pracy okazują się nieskuteczne, nieefektywne i nieadekwatne w kontekście współdziałania z uczniem

posługującym się odmiennym kodem kulturowym (Markowska-Manista, 2016). Obecna wielokulturowa rzeczywistość naszych szkół przekłada się na konieczność rozwijania kompetencji do komunikacji międzykulturowej kadry pedagogicznej, które kształtują wrażliwość międzykulturową.

3. Wrażliwość na różnorodność. Gotowość nauczycieli do pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo

Nauczyciel w wielokulturowej szkole poprzez bezpośredni kontakt, intensywność edukacyjnego przekazu, różnorodne możliwości kształtowania środowiska uczniów ma możliwość modelowania postaw i wywierania wpływu na jawny i ukryty program szkoły. W tej perspektywie nauczyciel jest nie tylko uczestnikiem, ale i współtwórcą międzykulturowego środowiska szkoły. Jego działania wpisujące się w aktywność edukacyjno-wychowawczą powinny sprzyjać kształtowaniu się umiejętności społecznego współbycia wśród uczniów, wzmocnieniu ich postaw obywatelskich, konstruowaniu doświadczeń edukacyjnych będących przestrzenią porozumienia i dialogu (Dąbrowa, Markowska-Manista, 2018). Podstawowym warunkiem powodzenia włączania szkolnego są zatem kompetencje nauczycieli w zakresie pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych. Badania przeprowadzone przez Krystynę Błeszyńską wskazują, że wiele osób zaangażowanych w praktykę edukacyjną w środowisku zróżnicowanym kulturowo ma poczucie niekompetencji i bezradności związanej ze swoim nieprzygotowaniem do pracy z uczniem posługującym się odmiennym kodem kulturowym. Brak przygotowania stawia nauczycieli samotnie w obliczu problemów towarzyszących pracy z uczniami z doświadczeniem migracji (Błeszyńska, 2011).

Badani dostrzegli potrzebę nabywania umiejętności i predyspozycji niezbędnych do pracy z grupą zróżnicowaną kulturowo, takich jak: znajomość języków obcych oraz regulacji prawnych dotyczących sytuacji uczniów-cudzoziemców, kompetencji kulturowych, wiedzy na temat problematyki migracji i uchodźstwa, jak również potrzebę kształtowania postaw otwartości, cierpliwości, empatii i tolerancyjności (Młynarczuk-Sokołowska, 2019). Wyniki badań przeprowadzonych przez Barbarę Dobrowolską również wskazują na niskie kompetencje kulturowe i międzykulturowe nauczycieli, przy jednoczesnym akcentowaniu przez osoby badane różnorodności kulturowej środowiska szkolnego jako potencjału w drodze do budowania szkoły otwartej, tolerancyjnej, poszerzania świadomości kulturowej dotyczącej grupy własnej i innej zarówno przez nauczycieli, jak i uczniów. Nauczyciele nie posiadają merytorycznego przygotowania i znajomości mechanizmów inkulturacji, nie rozumieją związków pomiędzy strategiami poznawczymi i emocjonalnymi, które istotnie determinują proces uczenia się w warunkach kulturowo odmiennych, mają trudności komunikacyjne wynikające z braku znajomości języków obcych, co powoduje, że wielu z nich niechętnie wyraża gotowość do pracy ze zróżnicowaną kulturowo klasą (Dobrowolska, 2012).

Brak umiejętności przygotowujących do pracy w świecie wielokulturowym wskazywali również nauczyciele biorący udział w badaniach służących określeniu poziomu przygotowania nauczycieli do realizacji zadań z zakresu edukacji międzykulturowej w polskiej szkole, realizowanego przez Edytę Januszewską i Urszulę Markowską-Manistę (2017). W przeprowadzonych badaniach tylko w nielicznych szkołach podstawowych i gimnazjach nauczyciele mieli możliwość zdobycia wiedzy – uczenia się od różnych

specjalistów na temat sytuacji panującej w kraju ucznia cudzoziemskiego, uzyskania rzetelnych informacji o jego specyficznych potrzebach edukacyjnych, o systemie edukacji oraz kulturze i tradycjach w kraju jego pochodzenia (Januszewska, Markowska-Manista, 2017). Nauczyciele wskazywali na trudności z obszaru organizacji systemu edukacji (między innymi braki lub rozbieżności w opanowaniu wymaganego materiału podstawy programowej, bariera językowa), jak również na trudności wynikające z adaptacji ucznia (przykre doświadczenia, brak motywacji do nauki, izolacja i marginalizacja ucznia). W analizie wyników badań możemy dostrzec również zmęczenie i zniechęcenie nauczycieli do pracy z dziećmi cudzoziemskimi. Często jest to w przekonaniu nauczycieli praca trudna, która nie przynosi żadnych efektów. Przyczyną jest częsta rotacja uczniów i ich brak motywacji do nauki związany z niewiązaniem swojej przyszłości z Polską. Nauczyciele zgłaszali potrzebę wsparcia w umiejętnościach rozwiązywania problemów wychowawczych i konfliktów powstających na tle kulturowym w klasie szkolnej, wsparcia pedagogicznego, psychologicznego i organizacyjnego (między innymi obecności asystenta międzykulturowego, psychologów międzykulturowych, tłumaczy) oraz zdobywania wiedzy na temat metodyki pracy z uczniem innym kulturowo, potrzebę realizacji edukacji międzykulturowej w środowisku szkolnym (Januszewska, Markowska-Manista, 2017).

Rozpoznaniem nastawienia nauczycieli do pracy z uczniami ze zróżnicowanym kontekstem kulturowym są również badania przeprowadzone przez Monikę Skurę (2021) wśród nauczycieli szkoły integracyjnej, specjalnej i ogólnodostępnej pracujących z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na terenie Warszawy. Uzyskane wyniki pokazują, że nauczyciele wszystkich ankietowanych szkół uważają,

że dzieci i młodzież pochodzący z mniejszości narodowych i etnicznych powinni uczęszczać do szkół ogólnodostępnych. Większość nauczycieli odpowiedziała jednak przecząco na pytanie o to, czy są przygotowani do pracy z uczniami ze zróżnicowanym kontekstem kulturowym. Przeważająca część nauczycieli popiera ideę edukacji inkluzyjnej, w której jest miejsce dla osób z niepełnosprawnością, z innych krajów, potrzebujących wsparcia (Skura, 2021).

Przytoczone badania wskazują na ważny aspekt związany z projektowaniem programów kształcenia nauczycieli, „które uwzględniałoby w ich podstawach założenia edukacji międzykulturowej” (Szafrńska-Gajdzica, 2016, strona 51), oraz potrzebę „wdrażania międzykulturowej edukacji w teorii i praktyce edukacji szkolnej oraz edukacji pozaszkolnej” (Januszewska, Markowska-Manista, 2017, strona 15). Różnorodność kulturowa polskich szkół wskazuje na

„trudności, jak również możliwości obrania przez placówkę edukacyjną strategii międzykulturowego otwarcia i organizowania wsparcia, pracy wychowawczej, dydaktycznej i psychologiczno-pedagogicznej skierowanej (w przypadku Polski) równocześnie do polskich uczniów oraz uczniów odmiennych kulturowo” (Skura, 2021).

Nie jest to zadanie łatwe, więc z oczywistych powodów nauczyciele, pedagodzy, osoby zarządzające szkołą potrzebują w tym obszarze wsparcia. Możemy go szukać między innymi w realizacji idei edukacji międzykulturowej oraz założeniach projektowania uniwersalnego w edukacji (*Universal Design for Learning*) (Canter i inni, 2017; CAST, 2011, 2018; Meyer, Rose, Gordon, 2014).

4. Wrażliwość międzykulturowa jako komponent przygotowania pedagogicznego nauczyciela

Kompetencje do komunikacji międzykulturowej są podstawowymi kompetencjami społecznymi, które pozwalają w sposób efektywny funkcjonować w codziennym życiu społecznym środowisk wielokulturowych (Muszyńska, 2013, strona 13). W literaturze możemy spotkać się z wieloaspektowym definiowaniem i różnorodnym rozumieniem kompetencji międzykulturowych. Obecnie problematyka ta jest najczęściej podejmowana w obszarze teoretycznych analiz z zakresu komunikacji międzykulturowej, zarządzania międzykulturowego oraz edukacji międzykulturowej (Korczyński, Majerek, 2021). Wskazywana w artykule wrażliwość międzykulturowa znajduje najbardziej adekwatne odzwierciedlenie w modelu kompetencji komunikacji międzykulturowej Guo-Ming Chena i Williama Starosty (1996). Posługując się metaforą parasola, autorzy modelu wskazali na trzy zdolności: poznawczą, afektywną i behawioralną. Aspekt poznawczy określa świadomość międzykulturową i przejawia się w zdolności człowieka do zrozumienia podobieństw i różnic kulturowych. Aspekt afektywny wyraża się w zdolności do wrażliwości międzykulturowej i odnosi się do emocjonalnego pragnienia danej osoby, by zrozumieć, docenić i zaakceptować różnice kulturowe. Aspekt behawioralny oznacza sprawność międzykulturową i odnosi się do zdolności jednostki do osiągania celów komunikacyjnych w czasie interakcji z ludźmi z innych kultur (Korczyński, Majerek, 2021, strona 188). Najistotniejsze znaczenie autorzy nadali aspektowi afektywnemu i zawierającej się w nim wrażliwości międzykulturowej, definiując ją jako „zdolność do rozwinięcia pozytywnej emocji w kierunku zrozumienia i docenienia różnic kulturowych, które promują odpowiednie

i skuteczne zachowanie w komunikacji międzykulturowej” (Chen, 1997, strona 5, za: Korczyński, Majerek, 2021, strona 189). Definicja ta pokazuje, że wrażliwość międzykulturowa jest w tym ujęciu pojęciem dynamicznym, wymagającym nieustannego treningu opartego na otwartości na Innego, gotowości do poznania go i zrozumienia. Ważnym elementem tego treningu jest świadomość różnic kulturowych przy jednoczesnym zwiększaniu wiedzy na temat innych kultur, kształtowaniu wrażliwości na bodźce kulturowe i rozwijaniu umiejętności komunikacji międzykulturowej, aby budować lepsze relacje międzyludzkie (Chen, 1997). Możemy zatem uznać, że

„pogłębianie wiedzy na temat różnorodności kulturowej, umiejętność dostosowania się do kontekstu kulturowego oraz kształtowanie postawy otwartości na odmienną kulturę są głównymi obszarami pracy nad wrażliwością międzykulturową” (Majerek, 2017, strona 184).

Ważnym krokiem otwarcia szkoły na różnorodność kulturową jest włączenie pracy nad wrażliwością międzykulturową w program przygotowania pedagogicznego studentów. Wrażliwość międzykulturowa nauczycieli, edukatorów jako komponent tolerancyjnej wielokulturowej szkoły wpisuje się w koncepcję projektowania uniwersalnego w uczeniu się, *Universal Design for Learning* (2011).

W latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku w dyskursie dotyczącym założeń programu edukacji pojawiło się określenie „projektowanie uniwersalne w nauczaniu” (*Universal Design for Learning*, UDL). Idea projektowania uniwersalnego została zaczerpnięta z architektury i przeniesiona na grunt pedagogiki za sprawą amerykańskiej organizacji CAST (Center for Applied Special Technology). *Universal*

Design for Learning jest modelem opracowywania procesu nauczania w taki sposób, aby uwzględniał on potrzeby jak największej grupy odbiorców. Założenia *Universal Design for Learning* oparte są na wnioskach z badań pedagogicznych, psychologicznych, a nawet neurobiologicznych (Domagała-Zyśk, 2015, strona 554). Podstawą *Universal Design for Learning* jest konstatacja, że ludzie uczą się na różne sposoby i różnorodność ta powinna być uwzględniona w środowisku edukacyjnym od początku nauki (Gronneberg, Johnston, 2015, za: Cichocka-Segiet, Mostowski, Rutkowski, 2019, strona 209).

Zarówno edukacja międzykulturowa, jak i *Universal Design for Learning* zachęcają do decentracji swojego światopoglądu i uznania, że istnieje wiele sposobów poznawania, uczenia się i dzielenia się. Oznacza to angażowanie się w praktykę autorefleksji, podejmowanie celowych i aktywnych kroków w celu uwzględnienia różnych głosów i metod oraz zapewnianie wielu ścieżek, biorących pod uwagę indywidualne doświadczenie i wolę ucznia. Obie koncepcje pozycjonują różne sposoby poznawania, rozumienia i wyrażania się jako atuty, a nie deficyty (Takacs, Hardwick, 2021). Zarówno *Universal Design for Learning*, jak i edukacja międzykulturowa zachęcają do głębokiego zastanowienia się nad systemowymi barierami, jakie mogą napotkać uczniowie w kontekście ich tożsamości oraz okoliczności, w jakich się znajdują. Oznacza to skupienie się na wyzwaniach strukturalnych, a nie na deficytach uczniów (Takacs, Hardwick, 2021). Ważne, aby proces przygotowania szkoły do przyjmowania i przekazywania wiedzy z uwzględnieniem różnorodności uczniów rozpoczął się od kształtowania wrażliwości międzykulturowej kadry nauczycieli. Pociąga to za sobą konieczną zmianę w podejściu do procesów kształcenia, ukierunkowaną nie tylko

na treści i sposób traktowania programu, zakładane efekty kształcenia, metody pracy, strukturę organizacyjną, ale przede wszystkim na zmianę w myśleniu o samej edukacji, jej celach, roli, jaką ma odgrywać w polityce wielokulturowej.

Z perspektywy miejsca, w którym pracuję – Uniwersytetu w Białymstoku, ulokowanego przy wschodnim pograniczu Polski i zachodnim pograniczu Białorusi, na wielowiekowym styku wzajemnego nakładania się kultur obu narodów wraz z kulturami narodów sąsiednich (z północy Litwy, z południa Ukrainy) – obserwuję dynamiczną, narastającą wielokulturowość tego miejsca i całego regionu. Uniwersytet w Białymstoku, za sprawą Katedry Edukacji Międzykulturowej działającej pod kierunkiem profesora Jerzego Nikitorowicza na Wydziale Nauk o Edukacji (dawniej Wydziale Pedagogiki i Psychologii), jest wiodącym w Polsce ośrodkiem akademickim zajmującym się edukacją międzykulturową. Od połowy lat dziewięćdziesiątych podstawowymi zainteresowaniami naukowo-badawczymi pracowników naukowych Katedry Edukacji Międzykulturowej były obszar pogranicza i analiza procesów społecznych związanych z wielokulturowością regionu oraz diagnozowanie związanych z tym potrzeb w zakresie edukacji i wychowania (Misiejuk, Sobecki, 2012).

Od początku myślenia o edukacji międzykulturowej bardzo ważną kwestią dla badaczy z białostockiego ośrodka było przełożenie rozważań naukowych na grunt pedagogicznej praktyki. Przygotowano więc koncepcję realizacji zajęć kursowych z edukacji międzykulturowej dla studentów pedagogiki, traktując ją jako obowiązkowy element edukacji na wszystkich specjalnościach. Opiera się ona na powiązaniu problematyki

tożsamości i zakorzenienia z postawami wobec odmienności kulturowej. Od ponad 20 lat zespół naukowców z Katedry Edukacji Międzykulturowej aktualizuje i poszerza program edukacji międzykulturowej, uwzględniając współczesne realia szkolne warunkowane mobilnością, migracjami oraz konfrontowaniem się z narodową i kulturową różnorodnością. Prezentując w dydaktyce osobliwości poszczególnych grup narodowych i etnicznych, wskazuje się na to, co może budować płaszczyzny dialogu i porozumienia. W konstruowaniu programu przedmiotu wiele uwagi poświęcono kwestii komunikacji międzykulturowej. Zapoznanie z elementami dziedzictwa odmiennych grup, z którymi wchodzimy w interakcję, stanowiło tu podstawę do zrozumienia odmienności i kształtowania pożądanych postaw, tolerancji, dialogu, symbiozy kulturowej (Misiejuk, Sobiecki, 2012, strona 202). Wsparciem w szerzeniu założeń edukacji międzykulturowej było stworzenie przez Jerzego Nikitorowicza podręcznika *Edukacja regionalna i międzykulturowa* (Nikitorowicz, 2009) przeznaczonego dla studentów kierunków humanistycznych zajmujących się tworzeniem społeczeństwa obywatelskiego i działalnością na rzecz dialogu międzykulturowego.

Uwzględnienie edukacji międzykulturowej w podstawie kształcenia studentów pedagogiki realizuje założenia edukacji włączającej, jak również zasady projektowania uniwersalnego. Praca nad wrażliwością międzykulturową jako elementem przygotowania pedagogicznego nauczycieli jest ważnym i koniecznym postulatem wymagającym upowszechnienia w szkolnictwie wyższym w całym kraju.

BIBLIOGRAFIA

- Błęszyńska Krystyna (2011). Dzieci imigrantów i uchodźców jako grupa zagrożona wykluczeniem edukacyjnym. W wydawnictwie zwartym, redakcja: Tadeusz Lewowicki, Alina Szczurek-Boruta, Jolanta Suchodolska, *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego* (strony 181–190). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Canter Lora, King Laura, Williams Jennifer, Metcalf Debbie, Myrick Potts Katheryne (2017). Evaluating pedagogy and practice of universal design for learning in public schools. W czasopiśmie: *Exceptionality Education International*, numer 27, zeszyt 1, strony 1–16.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <https://udlguidelines.cast.org> (dostęp: 25.10.2022).
- Cichocka-Segiet Katarzyna, Mostowski Piotr, Rutkowski Paweł (2019). Uniwersalne projektowanie zajęć jako droga do zaspokajania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych. W wydawnictwie zwartym, redakcja: Iwona Chrzanowska, Grzegorz Szumski, *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (strony 208–217). Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Chen Guo-Ming (1997). *A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity*. Paper presented at the Biennial Convention of Pacific and Asian Communication Association, January 1997, Honolulu, Hawaii. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408634.pdf> (dostęp: 30.10.2022).
- Chen Guo-Ming, Starosta William (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. W czasopiśmie: *Annals of the International Communication Association*, numer 19, zeszyt 1, strony 353–384. [DOI: 10.1080/23808985.1996.11678935](https://doi.org/10.1080/23808985.1996.11678935) (dostęp: 29.10.2022).
- Cybulska Romana, Derewlana Hanna, Kacprzak Agnieszka, Pęczek Katarzyna (2017). *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Dąbrowa Ewa, Markowska-Manista Urszula (2018). Przygotowanie nauczycieli i pedagogów w zakresie edukacji międzykulturowej – prezentacja projektu badawczego. *Edukacja Międzykulturowa*, numer 1, zeszyt 8, strony 169–184.

- Dobrowolska Barbara (2012). Kompetencje nauczycieli a wielokulturowość w świetle badań własnych. W czasopiśmie: *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, numer 21, strony 15–33.
- Domagała-Zyśk Ewa (2015). Projektowanie uniwersalne w edukacji osób z wadą słuchu. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Marian Nowak, Elżbieta Stoch, Barbara Borowska, *Z problematyki teatrologii i pedagogiki. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Marii Barbarze Styk* (strony 553–568). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Gronneberg Janet, Johnston Sam (2015). 7 things you should know about universal design for learning. W czasopiśmie: *Educause Learning Initiative*. <http://www.educause.edu/library/resources/7-things-you-should-know-about-universal-design-learning> (dostęp: 25.10.2022).
- Gwóźdź Barbara (2012). Nauczanie języka polskiego dzieci cudzoziemskich – działalność wolontariuszy i wolontariuszek w projekcie „Teraz polski!”. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Natalia Kłerek, Katarzyna Kubin, *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne* (strony 135–156). Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Januszewska Edyta (2017). Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – między integracją a marginalizacją. W czasopiśmie: *Studia Edukacyjne*, numer 43, strony 129–152.
- Januszewska Edyta, Markowska-Manista Urszula (2017). *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Korczyński Mariusz, Majerek Dariusz (2021). Pomiar wrażliwości międzykulturowej w warunkach polskich. W czasopiśmie: *Edukacja międzykulturowa*, numer 2, zeszyt 15, strony 187–203.
- Kurzyna-Chmiel Danuta (2022). Wyzwania i problemy w zakresie kształcenia Ukraińców przybyłych do Polski po 24 lutego 2022 roku. W czasopiśmie: *Studia Prawnoustrojowe*, numer 57, strony 349–363.
- Majerek Małgorzata (2017). Wrażliwość międzykulturowa osób wyczynowo uprawiających sport. W czasopiśmie: *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, numer 36, zeszyt 3, strony 177–185.
- Markowska-Manista Urszula (2016). Praca z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi – specyfika różnic kulturowych i zmiany środowiska

- edukacyjnego. W wydawnictwie zwartym, redakcja: Emilia Śmiechowska-Petrovskij, *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku. Aspekty rozwojowe i adaptacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych* (strony 125–148). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Markowska-Manista Urszula, Pasamonik Barbara (2017). Wstęp. O kryzysie migracyjnym z perspektywy pedagogiczno-psychologicznej. W wydawnictwie zwartym, redakcja: Urszula Markowska-Manista, Barbara Pasamonik, *Kryzys migracyjny. Perspektywa pedagogiczno-psychologiczna*, tom 2 (strony 7–14). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Mazurkiewicz Grzegorz (2009). Edukacja wielokulturowa elementem rozwoju, czyli o korzyściach wyjścia ze szkoły. W wydawnictwie zwartym, redakcja: Ewa Dąbrowa, Urszula Markowska-Manista, *Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości* (strony 26–37). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej imienia Marii Grzegorzewskiej.
- Meyer Anne, Rose David, Gordon David (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Misiejuk Dorota, Sobiecki Mirosław (2012). Krótka historia Katedry Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu w Białymstoku. W czasopiśmie: *Edukacja międzykulturowa*, numer 1, strony 199–207.
- Młynarczuk-Sokołowska Anna (2019). Od pogranicza kulturowego ku nowym wyzwaniom współczesnego świata. Praktyka edukacji międzykulturowej na przykładzie działalności Katedry Edukacji Międzykulturowej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. W wydawnictwie zwartym, redakcja: Jerzy Nikitorowicz, Anna Młynarczuk-Sokołowska, Urszula Namiotko, *Przestrzenie międzykulturowe w badaniach i praktyce edukacyjnej* (strony 47–83). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Muszyńska Jolanta (2013). Statystyczny opis grupy badanej. W wydawnictwie zwartym, redakcja: Jerzy Nikitorowicz, Mirosław Sobiecki, Wioleta Danilewicz, Jolanta Muszyńska, Dorota Misiejuk, Tomasz Bajkowski, *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych* (strony 13–15). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Nikitorowicz Jerzy (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 roku w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dziennik Ustaw 2020 pozycja 1309).

Skura Monika (2021). Nastawienie nauczycieli szkoły integracyjnej, specjalnej i ogólnodostępnej do edukacji inkluzyjnej uczniów ze zróżnicowanym kontekstem kulturowym. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Ewa Kulesza, Danuta Al-Khamisy, Paulina Zalewska, *Od integracji do inkluzji. 30 lat edukacji integracyjnej – idea i rzeczywistość*, tom 1 (strony 210–228). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej imienia Marii Grzegorzewskiej.

Szafrańska-Gajdzica Anna (2016). Przewodnik, tłumacz, ideolog czy indoktrynator – nauczyciel w środowisku zróżnicowanym kulturowo. W czasopiśmie: *Ruch Pedagogiczny*, numer 1, strony 45–53.

Takacs Seanna, Hardwick Jennifer (2021). Tying Universal Design for Learning to Intercultural Teaching. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Christina Page, Jennifer Hardwick, Seanna Takacs, *Inclusive Pedagogies* (strony 11–17). Surrey, British Columbia: Kwantlen Polytechnic University.

Małgorzata Bilewicz

Uniwersytet w Białymstoku
ORCID: 0000-0003-1483-4340

Marcin Kolemba

Uniwersytet w Białymstoku
ORCID: 0000-0001-9884-8672

AUDIODESKRYPCJA A DOBROSTAN OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ WZROKU

1. Wstęp

Audiodeskrypcja, czyli werbalny opis treści wizualnych stworzony dla potrzeb osób niewidomych i niedowidzących, jest istotną formą wsparcia tych osób ograniczającą poczucie wykluczenia i zwiększającą poczucie samodzielności w wielu obszarach życia. Dobrze przygotowana audiodeskrypcja ułatwia odbiór sztuki i obcowanie z kulturą oraz zwiększa satysfakcję z odbioru widowisk sportowych. Dla osoby, która w odbiorze otaczającego świata musi radzić sobie bez jednego z głównych zmysłów, jest to element mający bezpośrednie przełożenie na jakość jej życia. W związku z tym audiodeskrypcję, będącą jednym z elementów projektowania uniwersalnego, możemy uznać za istotny czynnik

odpowiadający za poczucie dobrostanu osób z niepełnosprawnością wzroku. W celu oceny znaczenia audiodeskrypcji dla codziennego funkcjonowania i jakości życia osób z dysfunkcją narządu wzroku postanowiliśmy w poniższym artykule przedstawić analizę materiału badawczego, zebranego podczas rozmów z osobami stowarzyszonymi w Okręgu Podlaskim Polskiego Związku Niewidomych.

2. Subiektywny dobrostan osób z niepełnosprawnością wzroku

Subiektywny dobrostan w ciągu ostatnich lat stał się jednym z głównych wyznaczników jakości życia jednostki, jak i całych społeczeństw (Diener E., Diener M., Diener C., 2009). Dążąc do określenia czynników istotnych dla naszego dobrostanu, badacze z różnych dziedzin eksplorują zarówno te aspekty, które wspierają nas na drodze do jego osiągnięcia, jak i te, które go obniżają. Liczne dowody wskazują na to, że zły stan zdrowia, zaburzenia funkcji poznawczych, dysfunkcje fizyczne, niepełnosprawność sensoryczna, ograniczone kontakty społeczne czy bezrobocie są czynnikami negatywnie kojarzonymi z subiektywnym dobrostanem (Benassi i inni, 2022; Dolan, Peasgood, White, 2008; Fellingner, Holzinger, Pollard, 2012; Konu, Lintonen, Rimpela, 2002; Partington, Major, Tudor, 2022; Schneider, Weigl, 2018). Osoby z niepełnosprawnością znajdują się w grupie podwyższonego ryzyka w kontekście zagrożenia powyższymi czynnikami, dlatego szczególnie istotne jest zwrócenie uwagi na elementy mogące stanowić wsparcie dla ich subiektywnego dobrostanu. Dysfunkcja narządu wzroku wywiera szeroki wpływ na praktycznie każdy obszar funkcjonowania jednostki, od relacji społecznych po przestrzeń edukacyjną i zawodową (Amini, Haghani, Masoumi, 2010).

Wzrok pełni zasadniczą rolę w poznawaniu rzeczywistości, zjawisk i przedmiotów. Jest wykorzystywany w codziennym życiu, w działalności praktycznej: od czynności samoobsługowych po czynności związane z nauką i pracą. Zmysł wzroku ma zdolność odbierania bodźców świetlnych z odległości, niezależnie od naszej woli, dlatego trudno jest przecenić rolę, jaką pełni w orientacji przestrzennej i lokomocji. Możliwość odbioru wrażeń wzrokowych pozwala na pełniejsze obcowanie ze sztuką, zwłaszcza na dostęp do obrazów, fotografii oraz czerpanie z nich wrażeń i emocji, jakie ze sobą niosą. Brak bądź poważne osłabienie wzroku powoduje trudności w poszczególnych obszarach funkcjonowania, takich jak: orientacja przestrzenna i poruszanie się, poznawanie rzeczywistości oraz zjawisk, rozumienie pojęć, wykonywanie czynności dnia codziennego, sfera emocjonalna, funkcjonowanie społeczne (Paplińska, 2010, strony 129–130).

Niepełnosprawność wzroku wiąże się z utratą najważniejszej drogi poznania świata zewnętrznego. Przeszkoda, którą stanowi brak wzroku lub trudności w normalnym posługiwaniu się nim, sprawia, że każda sytuacja, w jakiej znajdzie się osoba niepełnosprawna, nabiera znamion sytuacji trudnej. Osoby z dysfunkcją narządu wzroku na skutek swojej niepełnosprawności narażone są na trudności w zaspokajaniu wielu potrzeb. Konsekwencje braku wzroku lub ograniczonych możliwości posługiwania się nim mogą dotyczyć trudności w dziedzinie poznawania i orientowania się w świecie, a także funkcjonowania psychicznego i społecznego. Brak wzroku uniemożliwia człowiekowi niewidomemu poznawanie świata w taki sposób, w jaki czynią to ludzie pełnosprawni (Sękowski, 2002).

Ponieważ osoby niewidome i słabowidzące borykają się z dodatkowymi obciążeniami praktycznie w każdej dziedzinie życia, aspekt ten musi wywierać nieuchronny wpływ na ich dobrostan psychofizyczny.

W badaniach Langelaana (2007) realizowanych wśród holenderskich pacjentów z dysfunkcją narządu wzroku ponad 44 procent badanych raportowało zaburzenia lękowe i syndromy depresji. Uczestnicy badania z wyższym wykształceniem raportowali więcej problemów i obciążeń w codziennym funkcjonowaniu niż badani z podstawowym i średnim wykształceniem. Autorzy sugerują, że ma to związek z większą ilością codziennych aktywności związanych z pracą na komputerze czy wymagających czytania przez osoby lepiej wykształcone. Porównując wpływ uszkodzenia narządu wzroku na jakość życia z innymi grupami z obciążeniami, wykazali też, że niepełnosprawność wzrokowa wywiera silniejszy negatywny wpływ niż w przypadku osób z dysfunkcjami narządu słuchu (Langelaan i inni, 2007). Langelaan zwraca też uwagę na fakt, iż zajmowanie się codziennymi czynnościami jest jednym z największych problemów osób niewidomych i słabowidzących (Langelaan, 2007). Wskazuje to na szczególnie istotną rolę ograniczeń i barier, które napotykają osoby z niepełnosprawnością wzroku, dla jakości ich życia.

Jakkolwiek dysfunkcja narządu wzroku zawsze wywiera wpływ na jakość życia dotkniętej nią jednostki, to niektórzy specjaliści sugerują, iż osoby niedowidzące zazwyczaj doświadczają mniejszego spadku jakości życia w porównaniu z osobami niewidomymi. Według Massofa wiąże się to z tym, iż osoby niewidome traktują swoją niepełnosprawność jako swoją cechę charakterystyczną, podczas gdy osoby niedowidzące starają się funkcjonować tak, jakby miały zdrowy wzrok (Massof,

2006). Vuletić, Šarlija i Benjak (2016) zwracają uwagę, że choć utrata bądź znaczne pogorszenie wzroku wiąże się początkowo z wyraźnym spadkiem jakości życia i dobrostanu psychicznego, to w dłuższej perspektywie następuje poprawa subiektywnie postrzeganej jakości życia, ponieważ jednostki skupiają się na obszarach i wartościach, które pomagają im zrekompensować poniesione straty. Metaanaliza badań, w których porównywano dobrostan psychiczny osób z dysfunkcją narządu wzroku z grupami kontrolnymi, dostarcza danych potwierdzających tę tezę (Pinquart, Pfeiffer, 2011). Jest to zgodne z koncepcją hedonistycznego młyna Brickmana i Campbella (1971), według której adaptacja do negatywnych zdarzeń życiowych jest naturalną własnością funkcjonowania jednostki. Choć oznacza to, że subiektywny dobrostan osób z niepełnosprawnością wzroku z biegiem czasu powinien w naturalny sposób dążyć w kierunku właściwej im normy, powinniśmy pamiętać, że przez odpowiednie wsparcie, na przykład w ramach działań związanych z projektowaniem uniwersalnym, możemy ten proces znacznie usprawnić. Im większe możliwości w zakresie powrotu do aktywności w różnych obszarach życia oferuje osobom z niepełnosprawnością narządu wzroku ich otoczenie społeczne, dostępna infrastruktura i udogodnienia, tym większa jest szansa na szybką i trwałą poprawę ich dobrostanu.

3. Audiodeskrypcja jako element projektowania uniwersalnego

Przejawem zwiększania dostępności środowiska fizycznego, pozwalającym osobom z niepełnosprawnością wzroku na korzystanie

z niego na zasadzie równości z innymi osobami, jest audiodeskrypcja. „Audiodeskrypcja to dźwiękowy opis obiektów, czyli ich obrazów i treści wizualnych z nimi związanych, oglądanych przez osobę widzącą, a relacjonowanych osobom, które ich nie widzą” (Kalbarczyk, Mirowski, 2015, strona 134). Dobrze wykonana audiodeskrypcja jest jedynie krótkim opisem, którego interpretacji dokonuje słuchający. Twórcy zajmujący się tą problematyką uznają audiodeskrypcję za pewien rodzaj działalności artystycznej, pomagającej w doświadczaniu doznań estetycznych, a nie wyłącznie za formę odbioru informacji (Wysocki, 2010).

Audiodeskrypcja to technika, która dzięki dodatkowym opisom słownym udostępnia odbiór wizualnej twórczości artystycznej oraz pozwala osobom niewidomym poznawać widzialny dorobek kulturalny z zakresu sztuki plastycznej, teatralnej, scenicznej i filmowej. Podczas audiodeskrypcji opisywane są ważne, znaczące informacje wizualne, takie jak: język ciała, wyraz twarzy, przebieg akcji, sceneria, kostiumy. Zwięzłe, obiektywne opisy scen pozwalają osobie niewidomej podążać za rozwijającym się wątkiem historii oraz usłyszeć i zrozumieć, co dzieje się na scenie, ekranie, obrazie (Fundacja Audiodeskrypcja).

Audiodeskrypcja została wymyślona dla osób niewidomych i słabowidzących. Do dziś taka jest jej podstawowa funkcja. Okazuje się jednak, że z audiodeskrypcji korzystają też osoby, które mają chwilowe kłopoty z widzeniem, na przykład zapomniały okularów lub nie mogą czegoś dostrzec na małym ekranie smartfona. Audiodeskrypcja ma zapewnić samodzielność osobie z niepełnosprawnością wzroku. „Musি więc dostarczyć informacje, które pozwolą poznać treść wizualną filmu,

spektaklu, obrazu czy meczu, a na dodatek coś przeżyć, poczuć emocje” (Przybyszewski, Więckowski, 2021).

Niewidomi twórcy Fundacji Audiodeskrypcja piszą:

„idea, która nam przyświeca, jest pokazanie, iż nie jesteśmy bezradni w otaczającym nas świecie. Możemy, wykorzystując tkwiący w nas potencjał i korzystając z dostępnych technik i technologii, w pełni uczestniczyć w życiu zawodowym i kulturalnym. Upowszechniamy wiedzę na temat możliwości i potrzeb osób niewidomych, gdyż wciąż jeszcze wiele w tym zakresie jest uprzedzeń społecznych i fałszywych wyobrażeń” (Fundacja Audiodeskrypcja).

4. Cel badania i procedura badawcza

Przedmiotem badań uczyniliśmy audiodeskrypcję w kontekście dobrostanu osób z niepełnosprawnością wzroku. Celem naszych badań było poznanie znaczenia audiodeskrypcji dla jakości życia osób niewidomych i słabowidzących.

Badania przeprowadzono za pomocą wywiadu ustrukturyzowanego wśród dziewięciu osób z niepełnosprawnością wzroku – było to siedem kobiet i dwóch mężczyzn. Najmłodszy respondent miał 27 lat, najstarszy 70 lat. Było wśród nich pięć osób z umiarkowanym stopniem niepełnosprawności i cztery osoby ze znacznym stopniem niepełnosprawności wzrokowej. Wywiady przeprowadzono w październiku 2022 roku. Każdy z wywiadów był rejestrowany na dyktafonie, po uzyskaniu zgody rozmówcy. Następnie dokonano ich transkrypcji w programie Word oraz każdemu z wywiadów przypisano

numer i kod, stosując oznaczenia: K – kobieta, M – mężczyzna. Uzyskany tą drogą materiał empiryczny został poddany analizie jakościowej z elementami analizy narracji respondentów.

5. Analiza materiału badawczego

Przeprowadzone badania wykazały, iż osoby z niepełnosprawnością wzroku w podobny sposób definiowały audiodeskrypcję:

„Audiodeskrypcja kojarzy mi się z opisywaniem rzeczywistości, tylko jest to opis bardzo dokładny. Musi być on bardzo szczegółowy, aby osoba z niepełnosprawnością wzroku mogła mieć jak najlepszy, jak najdokładniejszy obraz otaczającej rzeczywistości” (K1);

„Kojarzy mi się z filmem, z lektorem, z udogodnieniami dla osób niewidomych” (K2);

„Audiodeskrypcja kojarzy mi się z formą opisową sytuacji” (K4);

„Z opowiadaniem o tym, co się dzieje na wizji między dialogami aktorów, na przykład w filmie, na scenie. Lektor opowiada mi to, co mogę zobaczyć na scenie, to, co bym zobaczył jako osoba widząca” (M1);

„Audiodeskrypcja kojarzy mi się ze słownym opisem obrazów, treści wizualnych dedykowanych osobom niewidomym i słabowidzącym” (K6).

Podane powyżej określenia audiodeskrypcji zgodne są z literaturową definicją tego pojęcia.

Badani, zapytani o możliwości korzystania z audiodeskrypcji, najczęściej wskazywali na filmy. Są więc one najbardziej popularną

formą, w jakiej wykorzystuje się opis wspomagający widzenie u osób z niepełnosprawnością wzroku. Potwierdzają to słowa jednej z badanych:

„Mam jeszcze szczątkowe widzenie, ale korzystam z audiodeskrypcji. Przeważnie oglądam filmy” (K4).

Niektórzy deklarowali również uczestnictwo w innych formach wydarzeń audiodeskrybowanych:

„Korzystałem w kinach, muzeach i w teatrze” (M2);

„Jeśli jest to dostępne, to korzystam. Korzystałam w kinie, teatrze, operze, na wystawach” (K4).

Jedna z kobiet szczegółowo opisała obszary korzystania z audiodeskrypcji, reprezentujące jej początki w Polsce:

„Z audiodeskrypcji korzystam często przy oglądaniu filmów w domu (kilka razy w miesiącu) w TVP Kultura bądź Kino Polska; subskrybuję filmy, spektakle z audiodeskrypcją na płytach DVD ze Stowarzyszenia »De Facto«. Zdarzyło mi się kilkakrotnie uczestniczyć w spektaklach, meczach z audiodeskrypcją ze słuchawek bądź »na żywo«. Zwiedzałam także muzea w słuchawkach z nagrany opisem ekspozycji. Po raz pierwszy uczestniczyłam w seansie kinowym z audiodeskrypcją »na żywo« w nieistniejącym już białostockim kinie Pokój. Bodajże był to rok 2008 bądź 2009, zaś audiodeskrypcję prowadził znany konferansjer Krzysztof Szubzda. Był to jakiś polski film, jednak nie pamiętam niestety jego tytułu” (K6).

Niestety nie wszyscy badani mieli możliwości udziału w wydarzeniach audiodeskrybowanych. Jedna z niewidomych kobiet mówiła z żalem:

„Niestety nie korzystam z audiodeskrypcji, ponieważ nie mam ku temu takich warunków. Niestety nie mieszkam w dużym mieście i nie mogę czynnie uczestniczyć w różnych takich wydarzeniach kulturalnych, gdzie audiodeskrypcja może być dostępna. I jest mi szkoda” (K1).

Analizując częstotliwość korzystania z audiodeskrypcji przez osoby niewidome i słabowidzące, możemy wnioskować, że dzieje się to rzadko. W trakcie wywiadów często padało stwierdzenie typu: „Korzystam mało” (K2). Uwagę zwraca jednak jedna z wypowiedzi, która nasuwa wątpliwości co do zakresu informowania o tego typu wydarzeniach:

„Nie za często korzystam. Bo nie ma dużo tej audiodeskrypcji. Ale nie wiem, czy mam informację o wszystkich wydarzeniach audiodeskrybowanych. Jak mi się coś podoba i mam czas, to idę. Więc za dużo ich chyba nie ma, skoro ja za dużo nie chodzę” (K5).

Na pytanie o źródło informacji o wydarzeniach audiodeskrybowanych kobieta odpowiada:

„Ja tylko korzystam z informacji ze Związku Niewidomych i Szansy dla Niewidomych” (K5).

Inna z badanych natomiast wskazała na możliwość korzystania z audiodeskrypcji najczęściej w projektach dedykowanych osobom z niepełnosprawnością wzroku. Kobieta podaje:

„Korzystam sporadycznie, raczej jest to związane z projektami, w których uczestniczę” (K7).

Na uczestnictwo w filmach z audiodeskrypcją, w ramach różnorodnych projektów, wskazywali również niepełnosprawni seniorzy, którzy mówili o cyklicznych wyjściach organizowanych specjalnie dla osób z niepełnosprawnością wzroku przez różne instytucje kultury. Przykładem może być aktualnie realizowany przez Książnicę Podlaską projekt „Kultura bez barier – Biblioteka bliżej ciebie”, w ramach którego prezentowane są filmy z opisem słownym.

Mała częstotliwość korzystania z wydarzeń audiodeskrybowanych może świadczyć o ich ograniczonej dostępności. Z wypowiedzi badanych wynika, że największe możliwości uczestnictwa w sztuce dostępnej daje udział w projektach tworzonych z myślą o konkretnej grupie osób z niepełnosprawnością, realizowanych w określonym czasie i miejscu. Jednak nie to jest istotą dostępności. Jej sens definiuje jeden z respondentów:

„Marzeniem osób niewidomych jest, żeby można było kupić bilet na film z audiodeskrypcją w dowolnym kinie, na dowolny film, o różnych godzinach, a nie tylko od czasu do czasu. Teraz tylko czasami, w wyznaczonym dniu i godzinie są prezentowane takie filmy. Dążymy do tego, żeby nowe filmy już miały audiodeskrypcję, nawet na premierze” (M1).

Wypowiedzi badanych akcentują potrzebę poszerzenia zakresu audiodeskrypcji. Wskazywane obszary były zróżnicowane. Jedna z respondentek podaje:

„Dobrze by było, gdyby audiodeskrypcja była w teatrach, w galeriach, żeby był opis obrazów” (K7).

W podobnym tonie wypowiada się kolejna z badanych:

„Audiodeskrypcja powinna być szerzej stosowana w muzeach, w galeriach, na wystawach, w teatrze. Ale żeby to każdy spektakl był z tym, a nie tylko jeden na rok czy rzadziej. Jeszcze powinna być w kinie, w operze. Bardzo bym chciała chodzić do opery. Tam by się przydała. Na przystankach autobusowych. Jeśli bym słyszała, jaki autobus podjechał. To tak bardzo ułatwia. Nie raz odjeżdża mój, a ja się o tym nie dowiem. I zostaję na przystanku” (K5).

Następny rozmówca wskazuje:

„Na uczelniach, w instytucjach, jednostkach samorządowych. Strony, programy powinny być kompatybilne z programami dla osób niewidomych” (M1).

Dwie osoby z niepełnosprawnością wzroku zaakcentowały swoje problemy z dotykową interpretacją makiet oraz potrzebę ich słownego opisu. Jedna z nich podaje:

„Jeżeli są na przykład makiety, obojętnie jakiego obiektu, żeby one były nie tylko dotykowe, ale też nagłośnione. Szczególnie w instytucjach, gdzie często chodzą ludzie z deficytem wzroku. W moim przypadku oprócz dotyku, bo nie mam takiego wyczucia w palcach, przydałoby się udźwiękowanie makiet” (K4).

Inna wskazuje:

„Audiodeskrypcja powinna być na dworcach, lotniskach. Na dworcu są makiety, ale ja w dotyku bardzo słabo sobie radzę. A jak mi ktoś to opisze, to dla mnie jest dużo łatwiej. Ja wolę usłyszeć, bo słabo sobie radzę dotykowo” (K5).

Pojawiają się również głosy mówiące o potrzebie wzbogacenia wypowiedzi komentatorów sportowych o treści wizualne, aby przekaz był poszerzony o opis tego, co dzieje się na ekranie:

„Jako że jestem fanką sportów, nie uprawiam sportów, ale na przykład bardzo lubię oglądać piłkę siatkową mężczyzn i skoki narciarskie. Bardzo często brakuje mi wypowiedzi komentatorów na przykład na temat odległości skoków. Bardzo często komentator mówi: »widzieliście Państwo na ekranie« – no niestety nie widzieliśmy. I nie chodzi o niewłaściwy dobór słownictwa, bo ja jako osoba niewidoma też bardzo często używam słownictwa »zobacz«, »popatrz« i jest ono adekwatne. Bardzo mało mówi się o potrzebach osób z niepełnosprawnością wzroku w aspekcie informowania o otaczającej rzeczywistości, więc jest to temat, na który należy uczulać. Sport powinien być objęty audiodeskrypcją” (K1).

Tylko jedna z badanych nie widzi potrzeby poszerzania zakresu audiodeskrypcji, argumentuje swoje stanowisko w następujący sposób:

„Jestem osobą słabowidzącą, korzystam głównie ze wzroku przy wsparciu różnego rodzaju pomocy optycznych. Dla mnie osobiście dostępne formy audiodeskrypcji są wystarczające” (K6).

Nie zawsze jednak profesjonalna audiodeskrypcja jest możliwa.

Niewidomy respondent mówi:

„Dobrze by było, gdyby audiodeskrypcja była na imprezach masowych, ale wtedy się nie da. Wtedy najlepszą audiodeskrypcją jest drugi człowiek, który stoi obok i ci opisuje” (M2).

Często osoby niewidome korzystają więc z pomocy osób bliskich, które relacjonują na bieżąco różnorodne wydarzenia, wzbogacając je o treści wizualne. Ta forma audiodeskrypcji wydaje się być najbardziej popularną wśród niewidomych.

W odpowiedzi na pytania o to, jak audiodeskrypcja przekłada się na codzienne funkcjonowanie, wiele osób porusza kwestie dostępności kultury i sztuki:

„Głos jest takim naszym nośnikiem informacji, jest pewnego rodzaju punktem orientacyjnym. W świecie kultury, w świecie sztuki, w świecie takim, gdzie osoba z niepełnosprawnością wzroku musi sobie radzić, audiodeskrypcja jest jak najbardziej potrzebna i trzeba o tym więcej mówić” (K1);

„Brak audiodeskrypcji w filmach powodował, że odbierałam je zupełnie inaczej, niepełnie. W muzeach też zbiory mogłam dostrzec jedynie powierzchownie, bez dostrzeżenia szczegółów” (K6);

„Audiodeskrypcja przekłada się na moje życie, ułatwia mi odbiór sztuki” (K7).

Jedna z respondentek zwróciła uwagę na to, że choć w jej wypadku ubytek widzenia jest relatywnie niewielki, to audiodeskrypcja pełni dla niej ważną funkcję wspomagającą:

„Ja nie mam tak dużo utraconego wzroku, jednak w moim przypadku audiodeskrypcja jest czymś, co wspomaga mój proces widzenia” (K2);

„Tak, miałam sytuację, w których audiodeskrypcja by mi się przydała. Chodzi głównie o turystykę. Przewodniki nie są do końca informacyjne. Nie zawsze są zwizualizowane” (K4).

Niektórzy z respondentów stwierdzili, że audiodeskrypcja (lub jej brak) bezpośrednio przekłada się na jakość ich życia:

„Nam, niewidomym, audiodeskrypcja ułatwia życie” (M2);

„Audiodeskrypcja jest dla mnie swego rodzaju rozszerzeniem percepcji, ukazaniem pewnych sytuacji w znanych mi wcześniej filmach na nowo; na przykład wcześniej wzrokowo nie dostrzegałam, co bohater trzyma w dłoni bądź co jest napisane na ścianie. Dopiero audiodeskrypcja pozwoliła mi w pełni dostrzec pewne sceny w filmach i zinterpretować je na nowo. Poprawia to jakość mojego życia” (K6);

„Może nie w jakimś dużym stopniu, bo mój stan zdrowia nie jest aż taki zły. Ale na pewno usprawnia i polepsza w niektórych sytuacjach” (M1);

„Audiodeskrypcja poszerza mi horyzonty, pozwala w pełni uczestniczyć w kulturze, odbierać jej dzieła na nowo. To, czego nie widzę – zostaje mi opisane przez lektora, mogę to na nowo zinterpretować, wyobrazić sobie. Bardzo lubię oglądać w domu filmy z audiodeskrypcją na przykład przy gotowaniu” (K6).

Brak audiodeskrypcji przekłada się w wielu sytuacjach na poczucie wykluczenia osób z dysfunkcją narządu wzroku:

„...na przykład na wystawach, w muzeach, teatrze. Jak nie ma audiodeskrypcji, to nie można dotknąć tego, to wtedy ja na tym tracę. Ja mogę tylko słuchać to, co przewodnik mówi i sobie wyobrażać. Ale to nie jest to samo” (K5);

„Były takie sytuacje [że nie mogłem zapoznać się z pewnymi treściami – dopisek autorów artykułu]. Kilka lat temu, w czasie gdy praktycznie nic nie widziałem. Ale wtedy audiodeskrypcja jeszcze nie była tak rozpowszechniona. Przez ten czas, gdy praktycznie nic nie widziałem. To ułatwiłoby mi funkcjonowanie. Możliwość tylko słuchania dialogów, na przykład w filmach, była dla mnie ciężka” (M1).

Osoby z dysfunkcją narządu wzroku mają też często poczucie, że dostępność audiodeskrypcji ma przełożenie na ich dobrostan:

„Na pewno. Człowiek dzięki niej [audiodeskrypcji – dopisek autorów artykułu] może czuć się lepiej, bardziej dowartościowany, samodzielny i taki w lepszym nastroju” (K5);

„Mogąc korzystać z audiodeskrypcji, czuję się bardziej komfortowo” (M2);

„Audiodeskrypcja wpływa na mój dobrostan, oczywiście. Wtedy człowiek jest taki podbudowany, jest świadomy, nie ma lęków, nie ma dyskomfortu. Gdy człowiek niedowidzi, to pojawia się dyskomfort, taki lęk, strach, takie wycofanie się. Takie myślenie o sobie, że człowiek nic nie jest wart, do niczego się nie nadaje. No niestety tak jest” (K7).

Istotnym dla naszego dobrostanu elementem są relacje z innymi ludźmi. Wątek ten również pojawiał się w zebranych materiale:

„W obiektach kultury i turystycznych dobrze by było, żeby była taka audiodeskrypcja. Bo wtedy osoba niedowidząca może pójść sama czy z grupą. Jest to mniej krępujące. Nie potrzebujesz wtedy innych osób, żeby ci opisywały, bo nie każdy musi mieć na to ochotę” (M1);

„Jest jeszcze kwestia związana z wiekiem, brak kontaktu z ludźmi. Audiodeskrypcja raczej poprawia jakość mojego życia, kontakt z ludźmi i dostęp do tego rodzaju filmów” (K3).

Badana w trakcie wywiadu dwukrotnie akcentuje, że wspólne oglądanie filmów jest okazją do spotkań i bycia razem. Seniorka sugeruje, że jest to czasami dla niej ważniejsze niż sam kontakt ze sztuką. Możemy więc wnioskować, iż dla seniorów, niejednokrotnie osamotnionych, wspólne oglądanie filmów z audiodeskrypcją jest pretekstem do wyjścia z domu, spotkań towarzyskich, co wpływa pozytywnie na ich dobrostan.

6. Wnioski

Na podstawie wywiadów zrealizowanych z osobami z dysfunkcjami narządu wzroku można stwierdzić, że dostępność audiodeskrypcji bezpośrednio przyczynia się do poprawy funkcjonowania i dobrostanu tych osób w różnych dziedzinach życia. Jednym z głównych problemów poruszanych przez rozmówców jest dostępność sztuki i wytworów kultury. Audiodeskrypcja w wielu instytucjach, takich jak teatry, wystawy, muzea, może przeciwdziałać poczuciu wykluczenia i zwiększać satysfakcję związaną z obcowaniem ze sztuką. Ważną kwestią przekładającą się na dobrostan osób badanych są też relacje międzyludzkie. Tutaj audiodeskrypcja może odciążać otoczenie osób niewidomych i niedowidzących, zwalniając je z obowiązku opisywania otaczającej rzeczywistości, co przekłada się na większy komfort i poczucie samodzielności wielu respondentów. Dostępność audiodeskrypcji w instytucjach państwowych, urzędach i innych miejscach użyteczności publicznej również przekłada się na większe poczucie samodzielności i sprawczości, co także ma przełożenie na poczucie zadowolenia z życia. Z drugiej strony dostępność audiodeskrypcji może stanowić zachętę do wspólnego oglądania filmów czy przedstawień teatralnych, co rozwija

i wzmacnia relacje, czyniąc życie osób niewidomych i słabowidzących pełniejszym i bardziej satysfakcjonującym.

7. Zakończenie

Słowny opis obrazów i treści wizualnych pozwala osobom niewidomym i słabowidzącym na zrozumienie informacji, które ze względu na niepełnosprawność mogą być dla nich niedostępne. Pozwala odbiorcy na pełny i samodzielny odbiór dzieła/wydarzenia i jego kontekstu. Przeprowadzone przez nas badania wykazały, iż audiodeskrypcja odgrywa większą rolę w życiu osób niewidomych niż słabowidzących. O ile w przypadku osób z mniejszym stopniem uszkodzenia wzroku ma ona charakter wspierający, o tyle dla osób, które utraciły możliwość widzenia, jest nośnikiem większości informacji. Ze względu na ogromną wartość poznawczą oraz terapeutyczną istnieje potrzeba szerszego implementowania audiodeskrypcji w różnych obszarach życia osób z dysfunkcją narządu wzroku. Kina, teatry, muzea, galerie sztuki oraz opery to główne instytucje, gdzie badane osoby dostrzegają potrzebę korzystania z audiodeskrypcji. Dostępność instytucji użyteczności publicznej jest dla wielu osób z niepełnosprawnościami warunkiem uczestniczenia w życiu społecznym oraz pozwala im na prowadzenie niezależnego i satysfakcjonującego życia, co nie pozostaje bez wpływu na poprawę jakości życia oraz wzbogacenie dobrostanu osób z niepełnosprawnością wzroku.

BIBLIOGRAFIA

- Amini Reza, Haghani Hamid, Masoumi Mehdi (2010). Quality of life in the Iranian Blind War Survivors in 2007: A cross-sectional study. W czasopiśmie: *BMC International Health and Human Rights*, numer 10, strony 1–21. DOI: [10.1186/1472-698X-10-21](https://doi.org/10.1186/1472-698X-10-21).
- Benassi Erika, Camia Michela, Giovagnoli Sara, Scorza Maristella (2022). Impaired school well-being in children with specific learning disorder and its relationship to psychopathological symptoms. W czasopiśmie: *European Journal of Special Needs Education*, numer 37, zeszyt 1, strony 74–88. DOI: [10.1080/08856257.2020.1842975](https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1842975).
- Brickman Philip, Campbell Donald (1971). Hedonic Relativism and Planning the Good Society. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Mortimer Appley, *Adaptation Level Theory: A Symposium* (strony 287–302). New York: Academic Press.
- Diener Ed, Diener Marissa, Diener Carol (2009). Factors Predicting the Subjective Well-Being of Nations. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Ed Diener, *Culture and Well-Being: The Collected Works of Ed Diener, Social Indicators Research Series*, tom 38 (strony 43–70). Dordrecht: Springer. DOI: [10.1007/978-90-481-2352-0_3](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2352-0_3).
- Dolan Paul, Peasgood Tessa, White Mathew (2008). Do we really know what makes us happy? A review of the economic literature on the factors associated with subjective well-being. W czasopiśmie: *Journal of Economic Psychology*, numer 29, zeszyt 1, strony 94–122. DOI: [10.1016/j.joep.2007.09.001](https://doi.org/10.1016/j.joep.2007.09.001).
- Fellinger Johannes, Holzinger Daniel, Pollard Robert (2012). Mental health of deaf people. W czasopiśmie: *The Lancet*, numer 379, zeszyt 9820, strony 1037–1044. DOI: [10.1016/S0140-6736\(11\)61143-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)61143-4).
- Kalbarczyk Marek, Mirowski Janusz (2015). *Świat opisywany dźwiękiem*. Warszawa: Fundacja Szansa dla Niewidomych.
- Konu Anne, Lintonen Tomi, Rimpela Matti (2002). Factors associated with school children's general subjective well-being. W czasopiśmie: *Health Education Research*, numer 17, zeszyt 2, strony 155–165. DOI: [10.1093/her/17.2.155](https://doi.org/10.1093/her/17.2.155).
- Langelaan Maaïke (2007). *Quality of life of visually impaired working age adults* [dissertation]. Amsterdam: Vrije Universiteit.

- Langelaan Maaike, de Boer Michiel, van Nispen Ruth, Wouters Bill, Moll Annette, van Rens Ger (2007). Impact of Visual Impairment on Quality of Life: A Comparison With Quality of Life in the General Population and With Other Chronic Conditions. W czasopiśmie: *Ophthalmic Epidemiology*, numer 14, zeszyt 3, strony 119–126. [DOI: 10.1080/09286580601139212](https://doi.org/10.1080/09286580601139212).
- Massof Robert (2006). Low Vision and Blindness: Changing Perspective and Increasing Success. W czasopiśmie: *Braille Monitor*, numer 49, zeszyt 10. <https://nfb.org/sites/default/files/images/nfb/publications/bm/bm06/bm0610/bm061005.htm> (dostęp: 29.09.2022).
- Paplińska Małgorzata (2010). Konsekwencje wynikające z braku wzroku. W wydawnictwie zwartym, redakcja: Maria Łuszczynska, *Praca socjalna z osobami marginalizowanymi w społeczności lokalnej – doświadczenia polskie i norweskie* (strony 129–135). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Partington Paula, Major George, Tudor Keith (2022). Deaf Students' Perception of Wellbeing and Social and Emotional Skill Development within School: A Critical Examination of the Literature. W czasopiśmie: *International Journal of Disability, Development and Education*, strony 1–14. [DOI: 10.1080/1034912X.2022.2092079](https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2092079).
- Pinquart Martin, Pfeiffer Jens (2011). Psychological well-being in visually impaired and unimpaired individuals: A meta-analysis. W czasopiśmie: *British Journal of Visual Impairment*, numer 29, zeszyt 1, strony 27–45. [DOI: 10.1177/0264619610389572](https://doi.org/10.1177/0264619610389572).
- Sękowski Tomasz (2002). Rehabilitacja psychiczna niewidomych i słabowidzących uczniów klas maturalnych jako element przygotowania do trudnych sytuacji egzaminacyjnych. W wydawnictwie zwartym, redakcja: Andrzej Pielecki, *Problemy pedagogiki specjalnej w okresie przemian społecznych* (strony 229–232). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Schneider Anna, Weigl Matthias (2018). Associations between psychosocial work factors and provider mental well-being in emergency departments: A systematic review. *PLOS ONE*, numer 13, zeszyt 6, strony 1–22. [DOI: 10.1371/journal.pone.0197375](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0197375).

Vuletić Gorka, Šarlija Tea, Benjak Tomislav. (2016). Quality of life in blind and partially sighted people. *Journal of Applied Health Sciences*, numer 2, zeszyt 2, strony 101–112. DOI: [10.24141/1/2/2/3](https://doi.org/10.24141/1/2/2/3).

Wysocki Marek (2010). *Projektowanie otoczenia dla osób niewidomych. Pozawzrokowa percepcja przestrzeni*. Gdańsk: Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej.

NETOGRAFIA

Fundacja Audiodeskrypcja. <http://www.audiodeskrypcja.org.pl> (dostęp: 28.09.2022).

Przybyszewski Tomasz, Więckowski Robert (2021). *ABC Dostępności: A jak Audiodeskrypcja*. http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/1960587?fbclid=IwAR3I_f8HxmOFmQFSp8YFFZGqtGjg1jQ3BxPDQUm2WjoMKX9RyBQLZ6I2aQU (dostęp: 28.09.2022).

Dorota Wyrzykowska-Koda

Uniwersytet w Białymstoku

ORCID: 0000-0002-8242-0572

AUDIODESKRYPCJA W UDOSTĘPNIANIU KULTURY I SZTUKI OSOBOM Z DYSFUNKCJĄ NARZĄDU WZROKU

1. Wprowadzenie

„Dźwięki zamiast światła, kolorów, kształtów i ruchu, dźwięki układające się w opis udostępniający osobom niewidomym i niedowidzącym niedostępne ich samodzielnie poznaniu treści. Tak można przedstawić audio-deskrypcję – technikę przeznaczoną dla osób z niepełnosprawnością wzroku, technikę dającą im możliwość kompetentnego i satysfakcjonującego odbioru filmów, spektakli teatralnych czy plastycznych dzieł sztuki” (Więckowski, 2014, strona 109).

Dzieła sztuki tworzą istotną część dziedzictwa kulturowego. Odgrywają przy tym istotną rolę w budowaniu społecznej tożsamości, a obcowanie z wytworami artystycznymi czy tworzenie ich niesie ze sobą szereg pozytywnych wartości. Osoby z dysfunkcją narządu wzroku powinny zatem, na równi z osobami pełnosprawnymi, mieć możliwość dostępu do dzieł sztuki, wiedzy dotyczącej dziedzictwa architektonicznego, a także

sposobność uczestnictwa w wydarzeniach artystycznych (Pawłowska, Hłobaż, Drozdowski, 2019).

Na przełomie wieków w dziedzinie sztuki opracowano szereg różnorodnych form przekazywania obrazów, udostępniając tym samym zarówno twórcom, jak i odbiorcom możliwość jej doświadczania na wielu płaszczyznach. Dzięki zróżnicowanym środkom przekazu złożone treści docierają do odbiorcy równoległe różnymi zmysłami, generując głębsze poczucie obcowania z prezentowaną twórczością artystyczną.

Powyższy fakt doskonale ilustruje historia kina niemego. W opisach ówczesnych projekcji znaczącą rolę odgrywał taper przy fortepianie lub akompaniament orkiestry. Niezwykły sposób przekazu niemego obrazu filmowego istniał w kinie japońskim, gdzie uczestniczący w projekcji Benshi nie tylko opowiadali fabułę, ale także podkładali głosy aktorom oraz tworzyli akompaniament i różne efekty dźwiękowe. Związek obrazu z dźwiękiem sprawił, iż niemy dotąd obraz filmowy wykroczył poza ramy ekranu, wypełnił pustą przestrzeń wokół widza, stał się bardziej czytelny, „namacalny”, a jego treść wydobyła się poza granicę ciszy (Szymańska, 2011).

Dźwięki, słowa, odwołując się do odpowiednich skojarzeń, stymulują widzów – odbiorców sztuki do tworzenia umysłowych rekonstrukcji treści zawartej w obrazie. Sprawiają, iż obraz filmowy, teatralny czy dzieło artystyczne staje się dostępne poznaniu osób z dysfunkcją narządu wzroku. Dźwięki czy dialogi w filmie, sztuce teatralnej, operowej i tym podobnych nie wystarczają jednak, by osoby niewidome i niedowidzące mogły połączyć w całość ruchome obrazy i w pełni czerpać przyjemność

z oglądania prezentowanego utworu artystycznego. Taką możliwość osobom z niepełnosprawnością wzroku daje zastosowanie audiodeskrypcji (Szymańska, 2011).

Audiodeskrypcja jako metoda przekazu treści niedostępnych wzrokowemu poznaniu wykorzystywana jest w wielu krajach na świecie. W 2011 roku notuje się pierwszą w polskim systemie prawnym jej definicję. Zapis pojawił się prawie pięć lat po pierwszej w Polsce projekcji filmu z audiodeskrypcją. Praktyka zaś opisywania niewidomym otaczającego ich świata jest zapewne tak długa jak historia ludzkiej mowy, wrażliwości czy chęci niesienia pomocy osobom niewidomym. Tworzenie tych opisów pod nazwą audiodeskrypcji i teoretyczne jej badanie to jednak dziedziny o stosunkowo niedługiej historii. Pierwsze działania związane z tworzeniem profesjonalnego opisu dzieła audiowizualnego na potrzeby osób niewidomych i niedowidzących przeprowadzono na początku lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku w Stanach Zjednoczonych, a ich inicjatorami było małżeństwo Margaret i Cody Pfanstiehlowie. Ta sama para pięć lat później doprowadziła do pojawienia się audiodeskrypcji w przestrzeni muzeum. Obecnie technika używana jest w wielu krajach na świecie i stosuje się ją w celu udostępniania niewidomym i niedowidzącym widzom filmów, programów telewizyjnych, spektakli teatralnych, opery, wystaw plastycznych (Jankowska, Szarkowska, 2016; Schmeidler, Kirchner, 2011; Udo, Fels, 2009).

Teoretyczne badania nad audiodeskrypcją wyprzedził pionierski pokaz z wykorzystaniem tej techniki. Pierwsze założenia budowania opisu audiodeskryptywnego powstały już w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku (Jankowska, Szarkowska, 2016). Od tamtej pory refleksja teoretyczna nad

audiodeskrypcją rozwinęła się, co nie oznacza jednak, że dyskurs objął w takim samym stopniu wszystkie przejawy i możliwości wykorzystania tej techniki.

Badaniu naukowemu poddano, co konstatowała już w 2008 roku Sabine Braun, przede wszystkim zjawiska łączące się z używaniem audiodeskrypcji do opisu tekstów kultury audiowizualnej (Braun, 2008). Od tamtej pory niewiele się zmieniło. Zarówno za granicą, jak i w Polsce teoretycy audiodeskrypcji w większości poddają refleksji naukowej kwestie percepcji opisu dodawanego do dzieł audiowizualnych, badają oczekiwania osób z dysfunkcją narządu wzroku związane z taką formą udostępniania treści, zastanawiają się nad rozwiązaniami technicznymi umożliwiającymi dołączenie audiodeskrypcji do produkcji audiowizualnych (Szarkowska, 2011).

Warto podkreślić, że niezwykle świeżo i interesująco na tym tle prezentują się polskie badania, na przykład nad wykorzystaniem audiodeskrypcji w edukacji – tej rozumianej jako szkolna, a więc w czasie procesu kształcenia w placówkach edukacyjnych, jak również w szerszym kontekście edukacji kulturowej, obejmującej nie tylko osoby z dysfunkcją wzroku, ale także osoby pełnosprawne (Szarkowska, 2011).

Czym jest audiodeskrypcja? Audiodeskrypcja to werbalny, dźwiękowy opis obrazu i treści wizualnych, który służy samodzielnemu i kompletnemu odbiorowi sztuki. Audiodeskrypcja wpisuje się w przekład intersemiotyczny, jako że jest tłumaczeniem z jednego systemu znaków na inny system: interpretuje znak niewerbalny za

pomocą znaków werbalnych, komunikat niejęzykowy za pomocą środków językowych (Diaz Cintas, Remael, 2007). Audiodeskrypcja sztuk pięknych przekłada zatem kod uformowany w granicach jednego systemu na inny system, na przykład malarstwo na opis werbalny, znaki plastyczne, wizualne na znaki słowne. To zagadnienie znajduje się w sferze zainteresowań tłumaczy audiowizualnych, wpisując się we współczesne wyzwania translatoryki.

Deskrypcja audialna w założeniu przeznaczona jest dla osób z dysfunkcją narządu wzroku, to znaczy dla osób niewidomych od urodzenia, ociemniałych w różnych momentach swojego życia oraz osób niedowidzących. Podkreślić przy tym należy, że mogą z niej korzystać również osoby starsze czy z innymi dysfunkcjami, na przykład z niepełnosprawnością intelektualną, lub obcokrajowcy – w celu ułatwienia lub/i poszerzenia percepcji danego komunikatu/treści. Zatem audiodeskrypcja jest również swoistą komunikacją jako translacja na język zrozumiały dla szerszej publiczności, dzięki czemu możemy mówić o realizacji założeń integracji i inkluzji (Wendorff, 2019).

2. Rodzaje audiodeskrypcji

W uproszczeniu można stwierdzić, że audiodeskrypcja w placówkach muzealnych, ośrodkach kultury czy sztuki może wystąpić pod postacią plików dźwiękowych wgranych na audioprzewodniki lub udostępnionych na stronie internetowej danej instytucji albo może być odczytywana lub tworzona na żywo. W filmach, przedstawieniach teatralnych stanowi między innymi opis różnego rodzaju scen, przebiegu akcji w sytuacjach, w których nie ma dialogów aktorów.

W Report on user needs assessment z 2012 roku audiodeskrypcję podzielono na rodzaje ze względu na cel, sposób prezentacji, odbiorcę i typ tekstu. W pierwszej grupie znajduje się audiodeskrypcja:

- instruktażowa – instrukcja używania urządzenia,
- funkcjonalna – informacja na temat budynku i lokalizacji pomieszczeń,
- kierunkowa – informacja na temat poruszania się po budynku,
- informacyjna – opis eksponatów, na przykład w muzeum,
- dotykowa – informacje na temat poznawania eksponatów przez dotyk,
- hybrydowa – połączenie różnych typów audiodeskrypcji.

Jeżeli chodzi o tryb prezentacji, wyróżniamy audiodeskrypcję:

- na żywo – ze skrypcem lub bez,
- nagraną – na audioprzewodnik, przewodnik multimedialny czy tablet, zazwyczaj o charakterze hybrydowym.

Ze względu na odbiorcę rozróżniamy audiodeskrypcję:

- typową – dla osób z dysfunkcją wzroku,
- zintegrowaną – jako część audiobooka dla wszystkich zwiedzających.

Mając na uwadze typ tekstu w audiodeskrypcji, mamy na myśli: opis, narrację, komentarz, dialog albo połączenie różnych z powyższych form (Adlab, 2012).

3. Zasady tworzenia audiodeskrypcji sztuk pięknych

W Polsce standardy audiodeskrypcji opracowane zostały przez założycieli Fundacji Audiodeskrypcja – Barbarę Szymańską i Tomasza

Strzymińskiego, oraz Fundację Kultury bez Barrier. Współpracująca z Fundacją Audiodeskrypcja Marta Golik-Gryglas w artykule *Audiodeskrypcja w sztukach plastycznych* podkreśla, że opis audiodeskrypcyjny powinien rozpoczynać podstawowe informacje na temat dzieła sztuki, takie jak: krąg kulturowy, szkoła czy konkretny autor, tytuł, wymiary oraz miejsce, gdzie dany obiekt się znajduje lub informacje do kogo należy. Następnie należy dokonać opisu dzieła artystycznego zawierającego zaprezentowanie kompozycji, kształtu, tematu, kolorystyki, gry światła i cienia. Opisu należy dokonać od ogółu do szczegółu. Jak podkreśla Golik-Gryglas: „słuchacz na tym etapie powinien mieć w wyobraźni ogólny rozmyty obraz, który w miarę rozwoju opisu nabierze konkretnych kształtów, wyłoni swoje szczegóły, kolory i drobne zawiłości”. Przy czym język opisu powinien być zwięzły, niezwykle precyzyjny, jednoznaczny i obiektywny. Wypowiadane zdania zaś proste i krótkie. Należy przy tym pamiętać, by opisywać to, co widzimy, by pozwolić odbiorcy na samodzielne interpretacje i opinie. Zakończenie opisu powinny stanowić informacje z zakresu historii sztuki, takie jak: styl, technika, dane historyczne dotyczące obiektu i jego fundatorów, dane ikonograficzne, kontekst artystyczny czy anegdoty i ciekawostki związane z artystą czy powstaniem dzieła.

Fundacja Kultury bez Barrier, odnosząc się do audiodeskrypcji sztuki, wskazuje zasady dotyczące dzieł sztuki, zabytków architektonicznych, wystaw, eksponatów muzealnych, tras przyrodniczych i tym podobnych.

Audiodeskryptor powinien dokładnie obejrzeć przedmiot opisu, zdobyć informacje merytoryczne (teoria, historia, technika artystyczna, koncepcja artysty/twórcy wystawy, interpretacje dzieła, anegdoty i tym

podobne). W uzasadnionych przypadkach rezygnuje się z prostego opisu obrazu na rzecz tłumaczenia/przybliżenia użytego w dziele i wyrażonego w treści wizualnej kodu kultury, symbolu, zabiegu formalnego. Jest to często uzasadnione w audiodeskrypcji dzieł plastycznych czy innych obiektów artystycznych, zwłaszcza gdy zadaniem audiodeskryptora jest opracowanie przewodnika dla osób z dysfunkcją narządu wzroku łączącego treści merytoryczne z opisem. W przypadku obiektów statycznych, na przykład obrazów, audiodeskryptor nie ma ograniczeń czasowych, bo nie ma potrzeby synchronizowania ścieżki audiodeskrypcji ze ścieżką dźwiękową czy obrazem, jak to ma miejsce w filmie czy teatrze. Jest natomiast ograniczony czasem percepcji odbiorcy, dlatego informacje powinny być konkretne i treściwe. Rekomenduje się przy tym opis trzech lub ewentualnie czterech planów oraz użycie trafnych, bogatych w znaczenie słów, porównań, epitetów i metafor, a także kolorów i stosunków przestrzennych w celu pobudzenia wyobraźni odbiorcy. Audiodeskryptor powinien przy tym zachować obiektywizm, nie oceniać, nie komentować. Jego opis powinien współgrać stylistycznie z dziełem. Jak podkreśla Robert Więckowski (2014), niezwykle ważna jest wierność między dziełem sztuki a jego opisem audiodeskrypcyjnym, czyli między tekstem wyjściowym a docelowym. Badacz dodaje, iż w odróżnieniu od audiodeskrypcji form wizualnych, takich jak: teatr, film, audiodeskrypcja sztuk pięknych nie posiada alternatywnej ścieżki dźwiękowej, przez co odbiorca postrzega sztukę tylko i wyłącznie poprzez audiodeskrypcję. Z tego względu wierność w tym przykładzie nabiera szczególnego znaczenia (Więckowski, 2014; Wendorff, 2019). Autor wskazuje również na pięć rodzajów opisu zaproponowanych przez Janusza Sławińskiego w zakresie badań literackich:

- anarchiczny – bez reguł, dopuszcza dowolność, zezwala na pominięcia;
- z ramą uspójniającą – na początku i na końcu występuje rama, która uzasadnia sposób narracji i scala różnorodne elementy;
- z dominantą semantyczną – wyliczenie podporządkowane określonej dominancie semantycznej, zazwyczaj metaforze lub rozbudowanemu porównaniu;
- kinetyczny – ukazanie opisanej osoby/przedmiotu w ruchu lub w trakcie powstawania;
- deformujący przestrzeń – rozbudowana wersja opisu kinetycznego, aktywizacja nie tylko obiektu, ale całej przestrzeni, która się zmienia, ulegając deformacjom (Więckowski, 2014).

4. Wielozmysłowość audiodeskrypcji

„Audiodeskrypcja powinna oddziaływać na korzystającego z niej odbiorcę w tym samym czasie i tak samo, jak obraz oddziałuje na odbiorcę widzącego” (Dworak, 2015, strona 2).

Dzięki wykorzystaniu rozwiązań wielozmysłowych powyższe założenie realizuje się w audiodeskrypcji poprzez elementy werbalne, ale także coraz częściej poprzez elementy dźwiękowe, muzykę czy dotyk. Jak zaznacza Joselia Neves, „dzieła sztuki plastycznej oparte są na kreatywności i wieloznaczności, które bardzo trudno oddać słowami” (2012, strona 289), dlatego też mimo nadrzędnej zasady obiektywizmu w audiodeskrypcji w opisach dzieł sztuki dopuszcza się większy stopień subiektywizmu i kreacji niż w audiodeskrypcji innych sztuk. Jak wynika z definicji, audiodeskrypcja jest werbalnym, dźwiękowym opisem,

w swojej narracji wykorzystującym słuch, który może być wyostrzony, na przykład poprzez użycie ekfrazy. Ekfrazą była używana w poematach epickich w antycznej Grecji i początkowo przekazywana ustnie, co nie pozostaje bez znaczenia, jako że audiodeskrypcja jest właśnie narracją oralną. Niegdyś ekfrazą była żywym opisem, a od XIX wieku wiąże się z opisem dzieła sztuki, między innymi dzieła malarskiego (Pujol, Orero, 2007, za: Wendorff, 2019). Ekfrazą przedstawia obraz poprzez jego opis, a nawet jego substytut. Liczni literaturoznawcy postrzegają ekfrazę jako gatunek literacki, „utwór poetycki będący opisem dzieła malarskiego, rzeźby lub budowli” (Sławiński, 1998, strona 122), inni jako składnik/figurę retoryczną, jeszcze inni postulują użycie określenia „zjawisko ekfrastyczności” zamiast „ekfrazą” (Dziadek, 2004, strona 56).

Analizując charakterystyki ekfazy autorstwa Kwintyliana i Hermogenesa, zauważamy niewątpliwą związek z audiodeskrypcją. Hermogenes zaznaczał, iż „(...) zaletami ekfrazy jest jasność i uwidocznienie, dlatego wymagany jest styl, dzięki któremu ukazane zostaje oczom to, co słyszymy” (Hermogenes, za: Elsner, 2006, strona 68). Kwintylian zaś definiował ekfrazę jako: „obraz rzeczy [dzieła sztuki], tak plastycznie nakreślony słowami, że się ma wrażenie, że się go raczej widzi niż słyszy” (Kwintylian, za: Fabiański, 2011, strona 47). Joaquim Pujol i Pilar Orero wskazują, że ekfrazą pozwala również stworzyć naszą wewnętrzną wizualną reprezentację ze względu na ewokacyjne możliwości języka i unaoczniającą możliwość słowa, które umożliwia przedstawienie w dyskursie tego, co pozajęzykowe, i bezpośrednie doświadczenie tego. Zaznaczają także narracyjny potencjał obrazów i zwracają uwagę na ich doznaniowość i afekt, tak istotne w percepcji i recepcji dzieł sztuki (Pujol, Orero, 2007).

Rolę ekfrazy w audiodeskrypcji prezentuje także w swojej publikacji *Audiodeskrypcja piękna* Robert Więckowski (2014). Uzasadnia on tezę, iż skoro w literaturze istnieją ekfrazy (wypowiedzi retoryczne będące żywym opisem dzieła, których celem jest wywołanie jego obrazu w umyśle słuchacza lub czytelnika, czyli opisy dzieł plastycznych – wierne i ekspresywne), analogicznie powinny móc powstać ustne opisy dla osób z niepełnosprawnością wzroku. Postuluje on przy tym wykorzystanie w audiodeskrypcyjnych opisach dzieł sztuki plastyczności języka poprzez użycie tropów stylistycznych, to jest metafor, dzięki którym skutecznie można budować wrażenie i napięcie estetyczne u odbiorcy, pobudzając jego wyobraźnię (Więckowski, 2013). „Porównanie audiodeskrypcji i ekfrazy pokazuje, jak bardzo subiektywna i sama w sobie artystyczna jest ta druga, ale jednocześnie – jak płynne są granice między audiodeskrypcją i ekfrazą” (Kalbarczyk, Mirowski, 2015, strona 289).

Biorąc zaś pod uwagę użycie dziękiów w opisie obrazów, na pierwszy plan wysuwa się technika *soundpainting*, rozumiana przez Joselię Neves jako *sound of words*, nowa forma artystyczna, odnosząca się do koncepcji *wordpaiting / tone painting* lub *text painting*, czyli techniki muzycznej, która przedstawia dosłownie znaczenie piosenki w taki sposób, że muzyka próbuje naśladować emocje, akcje i dźwięki użyte w tekście. Analogicznie u Neves chodziłoby o tłumaczenie obrazu dźwiękiem, o stworzenie werbalnej audiodeskrypcji poetyckiej, wzbogaconej efektami dźwiękowymi i muzyką. Badaczka postrzega przy tym *soundpaiting* jako transkreację artystyczną (Neves, 2012).

Transkreacja (*transcreation*) to odtworzenie tekstu dla grupy docelowej (*translating* – tłumaczenie, *recreating* – odtworzenie tekstu). Transkreacja

służy do upewnienia się, że kopia docelowa jest taka sama jak kopia źródłowa pod względem: wiadomości, którą przekazuje, tonu głosu, obrazów i emocji, które wywołuje, oraz realiów kulturowych. Można stwierdzić, że transkreacja ma się do tłumaczenia tak jak kreatywne pisanie (Balemans, 2013).

W procesie poznania przez osoby z dysfunkcją narządu wzroku wykorzystywany jest także zmysł dotyku. Służą temu makiety czy modele kompozycji przestrzennej, na przykład budynku czy pomnika, wykonane w zmniejszonej skali z drewna, dykty, gipsu i tym podobnych, a także tyflografiki. Tyflografika to reprodukcja dzieła o zmniejszonej fakturze, pozwalająca za pomocą dotyku na zapoznanie się z jego kompozycją. To specjalne plansze z wypukłościami, z różnymi rodzajami powierzchni, to dotykowe wersje obrazów, fotografii i tym podobnych, które są szczególnie użyteczne do opisu obiektów w 2D poprzez trzy wymiary. Osoby niewidome czy niedowidzące mają także możliwość „zwiedzania dotykowego” wybranych eksponatów muzealnych przy użyciu techniki *touch tours* w specjalnych rękawiczkach. Zwiedzający słuchają audiodeskrypcji danego obiektu, która zachęca ich do dotykania różnych części makiet. Najpierw, aby wyobrazić sobie wymiary i proporcje, dotykają ramy makiety obrazu. Następnie koncentrują się na wybranym punkcie, na przykład twarzy portretowanej osoby, stanowiącej punkt odniesienia przy opisie dalszych elementów. Z wykorzystaniem węchu w opisie sztuk pięknych wiąże się przygotowana specjalnie kompozycja zapachowa, na przykład zapach kwiatów, lasu świerkowego czy palonego ogniska, która bezpośrednio łączy się z obrazem.

Smak natomiast zostaje wykorzystywany w opisie obrazów wprost do tego zmysłu nawiązujących, na przykład na ekspozycji zostaje dodatkowo

umieszczony stół ze świeżymi warzywami i owocami ukazany na obrazie. Smaki dopełniają wrażenia opisowe słownej deskrypcji.

Coraz częściej ekspozycjom multisensorycznym wybranych dzieł sztuki towarzyszą warsztaty wykorzystujące doświadczenia zmysłowe zdobyte na wystawie i nawiązujące do danych dzieł sztuki. W trakcie zajęć stosuje się przedmioty charakteryzujące się różnorodnością faktur czy zapachów, które oddziałują na zmysły dotyku, słuchu czy węchu. Słowo w audiodeskrypcji przy tym jest fundamentalne i nie należy go pomijać. Pozostałe zmysły jedynie je wzmacniają, wzbogacają i wyostrzają.

5. Audiodeskrypcja – przykłady dobrych praktyk – wybrane działania

Muzeum Sztuki w Łodzi w 2017 roku zrealizowało projekt: „Nowoczesny System dostępu do oferty Muzeum Sztuki w Łodzi” w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Łódzkiego na lata 2014–2020. Celem projektu było zbudowanie platformy zapewniającej bezpieczny i sprawny dostęp do sztuki współczesnej, łatwiejszy dostęp do muzeum oraz ograniczenie zjawiska „cyfrowego wykluczenia”.

W jednej z sal muzeum, ms¹ – dawnego Pałacu Maurycyego Poznańskiego, dokonano opisu Sali Neoplastycznej oraz czterech znajdujących się w niej prac: *Kontrkompozycji* Theo van Doesburga, *Kompozycji trzech równoważników* Georges'a Vantongerloo, *Kompozycji unistycznej 11* Władysława Strzemińskiego, *Obrazu abstrakcyjnego II* Henryka Stażewskiego. Audiodeskrypcję każdego z obrazów zrealizowano według następującego schematu: nazwa obrazu, autor, rok powstania, technika,

wymiary, zbiory, do których należy, noty biograficzna i historyczna, a następnie opis ogólny i szczegółowy. Audiodeskrypcja została przygotowana przez profesor Anetę Pawłowską przy konsultacji Barbary Szymańskiej z Fundacji Audiodeskrypcja.

W **Zachęcie – Narodowej Galerii Sztuki** zrealizowano w 2014 roku projekt „Warsztat na Zachętę” dofinansowany ze środków Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, który miał na celu aktywne udostępnianie sztuki osobom z niepełnosprawnością sensoryczną. Fundacja Kultury bez Barier przygotowała dla osób niewidomych audiodeskrypcję i tyflografikę *Kompozycji unistycznej nr 14 Władysława Strzemińskiego*. „Warsztat na Zachętę” na temat tego obrazu i twórczości Strzemińskiego prowadzili pracownicy Działu Edukacji Muzeum. Po odczytaniu audiodeskrypcji obrazu i zapoznaniu się z tyflografiką dzieła uczestnicy wzięli udział w warsztatach z wykorzystaniem puzzli, sznurków, kaszy gryczanej, kisielu, które poprzez zabawę unaocznily im obraz i poglądy artysty na sztukę. Kolejnym przygotowanym warsztatem był warsztat poświęcony twórczości Jadwigi Sawickiej „W co ubiera się sztuka?”. Uczestnicy spotkania mogli dotknąć tyflografiki i wysłuchać audiodeskrypcji jednej z prac artystki: kostiumu kąpielowego z 1999 roku, a także wyrazić swoje emocje poprzez konstrukcję wspólnej instalacji z ubrań.

Muzeum Pałac Herbsta wyposażone jest od 2013 roku w innowacyjny i kompleksowy system „Podszepty”, który łączy audiodeskrypcję z elementami technicznymi. Opisy audiodeskrypcji wyzwalane są automatycznie, gdy odbiorca przechodzi obok danego miejsca czy obiektu, poprzez znaczniki umieszczone na terenie całego muzeum. Wizyta rozpoczyna się w kasie od odebrania specjalnego nadajnika

umieszczanego na lasce lub kończynie osoby z dysfunkcją narządu wzroku. Gość muzealny najpierw dowiadyuje się, jak funkcjonuje urządzenie (audiodeskrypcja instruktażowa). Następnie otrzymuje informacje na temat budynków pałacu, jego pomieszczeń oraz poruszania się po muzeum (audiodeskrypcja funkcjonalna i kierunkowa).

Pałac Herbsta przy współudziale Fundacji Szansa dla Niewidomych zrealizował również projekt „Poligon doświadczeń” w 2016 roku. Podczas tej inicjatywy przedstawiono tradycyjną audiodeskrypcję, jak również aktywowano performatywność uczestników spotkania, którzy stali się „żywymi obrazami” odtwarzającymi sceny z płócien. W ramach projektu przeprowadzone były warsztaty dla osób z niepełnosprawnością wzroku i ogólnopolska konferencja naukowa „Poligon doświadczeń. Sztuka dostępna dla osób z dysfunkcją wzroku” oraz został wyświetlony film Agnieszki Holland *Tajemniczy ogród* z audiodeskrypcją, projekcji towarzyszyły warsztaty plastyczne.

W ramach cyklu „Pałac Herbsta w kilku odsłonach” muzeum organizuje także warsztaty edukacyjne Katarzyny Kończal, podczas których niewidomi i niedowidzący goście mogą zapoznać się z przestrzeniami Pałacu, korzystając z rozwiązań polisensorycznych za pośrednictwem takich zmysłów jak: słuch, węch (warsztaty „Igła w stogu siana”), dotyk („Zapraszamy do salonu”) czy ruch („Tanecznym krokiem”).

Przytoczone przykłady stanowią niezwykle cenne i wartościowe przedsięwzięcia, a ich praktyka wskazuje na olbrzymią potrzebę i zainteresowanie w środowisku osób z niepełnosprawnością wzrokową.

W celu unaocznienia opisu audiodeskrypcji przytoczę fragment opisu niewątpliwie znanego wszystkim obrazu *Mona Lisa* Leonarda da Vinci.

Audiodeskrypcja rozpoczyna się od podania wymiarów opisywanego dzieła oraz techniki jego wykonania. Uzupełnienie wiadomości stanowią informacje z historii i teorii sztuki. Zasadniczy opis brzmi następująco:

„Mona Lisa. Obraz przedstawia postać siedzącej młodej kobiety w ujęciu trzy czwarte. W tle zamglony górski krajobraz. Dominujące barwy to odcienie brązu, żółci, szarości i granatu. Kobieta zwrócona jest lekko w lewo, wzrok kieruje w naszą stronę. Ciemnobrązowe włosy kobiety opadają na ramiona. Okrywa je półprzezroczysty welon, pod nim, na środku głowy, przedziałek. Owalna twarz o jasnobieżowym kolorze, czoło wysokie, oczy mają migdałowy kształt. Powieki bez rzęs lekko przymrużone, źrenice brązowe. Nos prosty, jego łatki delikatnie zarysowane. Usta małe, dolna warga uwydatniona, prawy kącik jest lekko uniesiony. Usta mają ciemnobieżowy kolor przełamany odcieniem pomarańczowego. Podbródek drobny, cieniowanie ukrywa kąciki oczu i ust. Podkreśla linię brwi, kości policzkowe i brodę. W cieniu zatopione jest również prawe ucho. Szyję z prawej strony zasłaniają falujące włosy. Kobieta ubrana jest w brązową sukienkę z dużym półokrągłym dekoltem” (Szymańska, Strzymiński, 2010).

W świetle podejmowanych projektów wspierających odbiorców z dysfunkcją narządu wzroku konieczne wydaje się poszerzenie oferty przedsięwzięć promujących kulturę i sztukę z uwzględnieniem audiodeskrypcji. Pozwoli to na szersze włączenie się odbiorców niewidomych i niedowidzących w świat dzieł sztuki, teatralny czy filmowy, czyniąc ich bardziej aktywnymi i świadomymi uczestnikami procesów kultury. Bowiem jak twierdzi wybitny profesor Jan Białostocki: „Tak jak wszystkie nauki humanistyczne, historia sztuki ma sens naprawdę tylko wtedy, gdy odpowiada aktualnym, żywym potrzebom ludzkim. Inaczej (...) staje się mało użyteczna” (1980, strona 6).

BIBLIOGRAFIA

- Audio Description: Lifelong Access for the Blind. Report on user needs assesment 2012.
- Balemans Percy (2013). Transcreation. W wydawnictwie zwartym: Nicole Adams, *Diversification in the Language Industry: Success beyond translation* (strony 118–124). NYA Communications.
- Braun Sabine (2008). Audiodescription research: State of the art and beyond. W czasopiśmie: *Translation Studies in the New Millennium*, numer 6, strony 14–30.
- Białostocki Jan (1980). *Historia sztuki wśród nauk humanistycznych*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Diaz Cintas Jorge, Remael Aline (2007). *Subtitling. Concepts and practices*. London: Routledge.
- Dworak Jan (2015). *Stanowisko Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji z dnia 7 lipca 2015 roku w sprawie sposobu realizacji i jakości audiodeskrypcji w utworach audiowizualnych*.
- Dziadek Adam (2004). Ekfrazja. W wydawnictwie zwartym, redakcja: Adam Dziadek, *Obrazy i wiersze* (strony 51–60). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Elsner Jaś (2006). Patrzyć i mówić: ekfrazja w ujęciu psychoanalitycznym, tłumaczenie Wojciech Michera. W czasopiśmie: *Kontrasty*, numer 1, strony 68–81.
- Fabiański Marcin (2011). Książd Stanisław Orzechowski i swawolne dziewczęta wobec opon Zygmunta Augusta na Wawelu. W czasopiśmie: *Terminus*, numer 13, zeszyt 24, strony 41–69.
- Fundacja Kultury bez Barrier (2012). *Audiodeskrypcja – zasady tworzenia*. <https://kulturabezbarier.org/wp-content/uploads/2019/12/Audiodeskrypcja-zasady-tworzenia.pdf> (dostęp: 5.08.2022).
- Golik-Gryglas Marta. *Audiodeskrypcja w sztukach plastycznych*. <http://audiodeskrypcja.pl/sztekiplastyczne.html> (dostęp: 4.08.2022).
- Jankowska Anna, Szarkowska Agnieszka (2016). Strategie opisu kulturemów w audiodeskrypcji. W czasopiśmie: *Między Oryginałem a Przekładem*, numer 22, zeszyt 1(31), strony 135–150.

- Kalbarczyk Marek, Mirowski Janusz (2015). *Świat opisywany dźwiękiem*. Warszawa: Fundacja „Szansa dla Niewidomych”.
- Neves Joselia (2012). Multi-sensory approaches to (audio) describing the visual arts. W czasopiśmie: *MonTi Monografias de Traduccion e Interpretacion*, numer 4, strony 277–293.
- Pawłowska Aneta, Hłobaż Artur, Drozdowski Adam (2019). Audiodeskrypcja – przedmiot akademicki, praktyka muzealna czy wyzwanie dla informatyków?. W wydawnictwie zwartym, redakcja: Aneta Pawłowska, Anna Wendorff, Julia Sowińska-Heim, *Osoby z niepełnosprawnością i sztuka. Udostępnianie, percepcja, integracja* (strony 57–74). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Pujol Joaquim, Orero Pilar (2007). Audio Description Precursors: Ekphrasis and Narrators. W czasopiśmie: *Translation Watch Quarterly*, numer 3, zeszyt 2, strony 49–60.
- Schmeidler Emilie, Kirchner Corinne (2011). Adding audio description: Does it makes a difference?. W czasopiśmie: *Journal of Visual Impairment & Blindness*, numer 95, strony 197–212.
- Sławiński Janusz (1998). Ekfrazja. W wydawnictwie zwartym, redakcja: Janusz Sławiński, *Słownik terminów literackich* (strona 122). Wrocław: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich.
- Szarkowska Agnieszka (2011). Text-to-speech audio description: towards wider availability of AD. W czasopiśmie: *The Journal of Specialised Translation*, numer 15, zeszyt 1, strony 142–162.
- Szymańska Barbara (2011). Audiodeskrypcja, czyli o tym, jak kultura audiowizualna staje się dostępna dla osób niewidomych. W czasopiśmie: *Tyfłowskiat*, numer 4, zeszyt 13, strony 26–37.
- Szymańska Barbara, Strzymiński Tomasz (2010). *Standardy tworzenia audiodeskrypcji do produkcji audiowizualnych*. Białystok: Fundacja Audiodeskrypcja.
- Udo John, Fels Deborah (2009). ‘Suit the action to the word, the word to the action’: An unconventional approach to describing Shakespeare’s *Hamlet*. W czasopiśmie: *Journal of Visual Impairment & Blindness*, numer 103, zeszyt 3, strony 178–183.

Wendorff Anna (2019). Audiodeskrypcja sztuk pięknych. Studium przypadku łódzkich muzeów. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Aneta Pawłowska, Anna Wendorff, Julia Sowińska-Heim, *Osoby z niepełnosprawnością i sztuka. Udostępnianie, percepcja, integracja* (strony 37–56). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Więckowski Robert (2013). Zobaczyć muzeum. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Joanna Grzonkowska, *ABC Gość niepełnosprawny w muzeum*, część 1 (strony 73–86). Warszawa: Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów.

Więckowski Robert (2014). Audiodeskrypcja piękna. W czasopiśmie: *Przekładaniec*, numer 28, strony 109–123.

Małgorzata Bilewicz

Uniwersytet w Białymstoku

ORCID: 0000-0003-1483-4340

KULTURA DOSTĘPNA DLA WSZYSTKICH NA PRZYKŁADZIE DZIAŁALNOŚCI KSIĄŻNICY PODLASKIEJ IMIENIA ŁUKASZA GÓRNICKIEGO W BIAŁYMSTOKU

Termin „kultura” zyskał pewną popularność w XVIII wieku, kiedy był odnoszony zwłaszcza do moralnego i umysłowego doskonalenia się człowieka. Szeroko, choć jeszcze nie powszechnie, zaczął być stosowany w XIX wieku, oznaczano nim całokształt tak duchowego, jak i materialnego dorobku społeczeństwa (Kalisiewicz, 1999).

Kultura pełni w życiu człowieka wielorakie funkcje. Małgorzata Makówka podkreśla, że

„partycypacja kulturalna służy zaspokojeniu różnorodnych potrzeb człowieka: poznawczych, estetycznych, ludycznych, kontaktu społecznego, prestiżu, zagospodarowania wolnego czasu itp., a funkcje, które spełnia w życiu tej samej osoby, mogą się zmieniać zależnie od jej sytuacji życiowej, rodzaju treści, z którymi nawiązuje kontakt, oraz momentu i warunków, w których ten kontakt ma miejsce” (Makówka, 2007, strony 8–9).

W odniesieniu do osób z niepełnosprawnością korzystanie z dóbr kultury nabiera również znaczenia terapeutycznego. „Uczestnictwo w kulturze ma charakter rehabilitacyjny, gdyż prowadzi do aktywności w zakresie intelektualnego i emocjonalnego odbioru świata, intelektualnego i emocjonalnego wyrażania siebie oraz rzeczowego przekształcania otaczającej rzeczywistości” (Czerwińska, 2004, strona 62). Władysław Dykcik (2003) akcentuje, że kultura jest pośrednikiem między jednostką a społeczeństwem, gdyż zapobiega zamykaniu się osób niepełnosprawnych w kręgu własnych spraw i problemów. Aktywność kulturalna skierowana na sztukę nie ogranicza się do wykorzystania jej wielostronnych funkcji profilaktyczno-terapeutycznych w leczeniu deficytów czy zaburzeń rozwojowych, lecz jest kreacją innego, aktywnego stylu życia, organizowaniem środowiska oraz doświadczeń kulturalnych jednostki w jej poznawczych i emocjonalnych relacjach z najbliższym oraz dalszym otoczeniem.

Uczestnictwo w kulturze w szerokim jej rozumieniu przejawia się bezpośrednio w działalności kulturalnej w postaci czynnego udziału w różnorodnych celowo zorganizowanych zajęciach, spotkaniach, działaniach na rzecz kultury, uprawianiu amatorskiej twórczości artystycznej w warunkach domowych, jak i w biernej konsumpcji produktów kultury (Jutrzyzna, 2004).

Z badań Anny Nowak dotyczących udziału kobiet z niepełnosprawnością w kulturze wynika, że

„aktywne spędzanie czasu wolnego pomaga niepełnosprawnym kobietom w integracji społecznej oraz zwiększa ich poczucie wartości i atrakcyjności, sprzyja nawiązywaniu kontaktów i włączaniu się w różne formy aktywności społecznej. Badane kobiety niepełnosprawne twierdzą, że udział w kulturze

jest dla nich istotny i stanowi często podejmowaną formę ich aktywności życiowej, głównie w czasie wolnym” (Nowak, 2015, strona 94).

Badane kobiety dostrzegały jednak bariery w dostępie do imprez kulturalnych i instytucji kultury, takie jak: bariery architektoniczne, społeczne, zdrowotne i ekonomiczne. Twierdziły, iż biblioteki, muzea, kina, teatry są nieprzystosowane do potrzeb osób niepełnosprawnych (Nowak, 2015).

Kultura musi być więc dostępna, aby osoby z niepełnosprawnościami miały możliwość pełnego korzystania z niej i aby partycypacja w kulturze dawała szanse wspólnych spotkań osób pełno- i niepełnosprawnych w naturalnych warunkach bibliotek, teatrów, muzeów czy kin. Obcowanie na różnych płaszczyznach jest drogą do społecznej integracji oraz wynikiem realizacji prawa gwarantującego równouprawnienie.

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie przykładu dobrych praktyk instytucji, zapewniającej osobom ze szczególnymi potrzebami możliwość udziału w życiu kulturalnym na zasadzie równości. Instytucją tą jest Książnica Podlaska imienia Łukasza Górnickiego w Białymstoku – największa biblioteka w północno-wschodniej Polsce pod względem posiadanych zbiorów książkowych i prasowych. Książnica włącza do codziennej praktyki organizacji działań kulturalnych elementy dostępności, służące rozwijaniu oferty usług oraz poszerzaniu grupy czytelników.

„Początki Książnicy Podlaskiej sięgają 1910 roku, kiedy to w domu Kempnera przy ulicy Niemieckiej znalazła siedzibę nowo utworzona Biblioteka Miejska w Białymstoku. Dzięki staraniom Towarzystwa ds. Zakładania i Utrzymywania Bibliotek Publicznych 1 lipca 1910 roku otwarto czytelnię, a rok później wypożyczalnię. Była to instytucja o charakterze publicznym” (Książnica Podlaska, *Z historii*).

Biblioteka przetrwała burzliwe czasy I i II wojny światowej, starając się realizować swoją misję zaspokajania potrzeb czytelniczych społeczeństwa oraz upowszechniania wiedzy, mając wpływ na przemiany kulturalne zachodzące na Białostocczyźnie.

Obecnie Książnica Podlaska jest samorządową instytucją kultury.

„Pełni rolę biblioteki miejskiej (z siecią 16 filii bibliotecznych), powiatowej oraz wojewódzkiej. Biblioteka jest ośrodkiem informacji biblioteczno-bibliograficznej, organizuje obieg wypożyczeń międzybibliotecznych, przygotowuje bazy regionalne, opracowuje i publikuje Bibliografię województwa podlaskiego. Ze względu na bogate zbiory, liczące ponad 1 milion jednostek książek, czasopism, zbiorów specjalnych, Książnica stanowi ważny warsztat pracy naukowej i dydaktycznej. Prowadzi też działalność naukowo-badawczą, dokumentacyjną, wydawniczą. Każdego roku przygotowywanych jest od kilku do kilkunastu tomów, prezentujących dorobek twórczy autorów wywodzących się z regionu (...). 13 stycznia 2004 roku Książnica Podlaska przystąpiła do Konsorcjum Bibliotek Naukowych miasta Białegostoku. Biblioteka aktywnie uczestniczy w budowaniu zasobów Podlaskiej Biblioteki Cyfrowej, digitalizując druki rzadkie i trudno dostępne, a wśród nich starodruki, druki dziewiętnastowieczne, archiwalne czasopisma regionalne” (Książnica Podlaska, *Z historii*).

Wyjątkowe miejsce w strukturze Książnicy Podlaskiej zajmuje Dział Zbiorów Specjalnych, działający na rzecz osób ze szczególnymi potrzebami, w tym z niepełnosprawnościami. Jak podaje Eligiusz Buczyński:

„Zbiory Specjalne oferują specjalistyczny sprzęt: powiększalnik i urządzenie do przetwarzania druku na mowę Auto-Lektor. Chyba jako jedyni w regionie zajmujemy się digitalizacją książki mówionej, czyli tych dawnych książek na kasetach – niewznawianych od 2012 roku. Rocznie jest digitalizowanych około stu tytułów, czyli ponad tysiąc kaset. W ofercie Działu znajdują się również urządzenia – czytaki, książki w formacie ASZ. Jest to obecnie najpopularniejsze urządzenie do odtwarzania książek dla osób niewidomych.

Dzięki Larixowi w bazie znajduje się ponad 2 tysiące jedynych w swoim rodzaju tytułów, które nie były wydawane jako audiobooki. Co roku niewidomym użytkownikom Działu Zbiorów Specjalnych wgrywa się około 1500 książek. To najlepszy dowód jego popularności”. [przypis 1](#)

Książnica Podlaska jest miejscem wydarzeń ważnych dla rozwoju i promocji kultury. Organizowane są w niej liczne promocje książek, wykłady, spotkania literackie, wystawy. Przy Książnicy Podlaskiej działają Zarząd Okręgu oraz Zarząd Oddziału Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.

„Warto dodać, że Książnica Podlaska jako jedyna biblioteka z kraju uczestniczyła w 2019 roku w warsztatach międzynarodowych dotyczących postanowień Traktatu z Marrakeszu. Jest to przełomowy projekt, dzięki któremu książki dla osób niewidomych mogą być dostarczane za granicę. Jak się okazało, duże zapotrzebowanie na książki w języku polskim występuje na Litwie, dlatego w ramach Traktatu Książnica podjęła współpracę z Biblioteką Dla Niewidomych w Wilnie. I cyklicznie – dwa razy do roku – jest przesyłany pakiet tytułów książek w języku polskim, w formie cyfrowej” – podaje kierownik Działu Zbiorów Specjalnych Eligiusz Buczyński.

„Zbiory Książnicy Podlaskiej wg stanu na 31 grudnia 2021 roku liczą ponad 1,3 miliona jednostek, w tym ponad 1,1 miliona woluminów książek, czasopism oprawnych – ponad 60 tysięcy oraz prawie 127 tysięcy jednostek zbiorów specjalnych. Liczba tytułów czasopism bieżących wynosi 3322. Zakres tematyczny gromadzonych materiałów jest uniwersalny z przewagą piśmiennictwa z zakresu humanistyki i nauk społecznych. W bogatym wyborze reprezentowane są wydawnictwa encyklopedyczne, słowniki, kanon literatury naukowej – monografie, opracowania, syntezy akademickie oraz wydawnictwa bibliograficzne. Zasoby Książnicy obejmują komplet współczesnego piśmiennictwa naukowego, literaturę piękną klasyczną i współczesną, lektury akademickie i szkolne, literaturę dla dzieci i młodzieży. Biblioteka zgromadziła wybór literatury w językach obcych: angielskim, białoruskim, litewskim, ukraińskim, rosyjskim i innych. W zasobach znajduje się kolekcja książek i czasopism w języku esperanto” (Książnica Podlaska, *Zbiory*).

Wskazane jest, aby instytucja posiadająca tak bogate zbiory, dawała również możliwość swobodnego korzystania z nich. Książnica Podlaska stara się więc zaspokajać potrzeby wszystkich czytelników, również tych o specjalnych potrzebach. Celem Książnicy jest zapewnienie dostępności we wszystkich obszarach: architektonicznej, cyfrowej i informacyjno-komunikacyjnej. W działaniach instytucja stara się uwzględniać zasady projektowania uniwersalnego.

Siedziba główna Książnicy Podlaskiej oraz niektóre filie osiedlowe zostały specjalnie dostosowane do obsługi czytelników niepełnosprawnych. Osoby poruszające się na wózkach inwalidzkich mają zapewniony dostęp, za pomocą podjazdu oraz windy, do: Informatorium, Wypożyczalni Głównej, Czytelni Ogólnej oraz Zbiorów Specjalnych. W budynku na każdej kondygnacji znajdują się toalety dostosowane do potrzeb osób niepełnosprawnych ruchowo. Istnieje możliwość wprowadzenia psa przewodnika.

Przestrzeń siedziby głównej Książnicy Podlaskiej została specjalnie dostosowana do potrzeb osób niewidomych i niedowidzących:

„Na parterze, pierwszym, drugim i szóstym piętrze oraz klatce schodowej (...) zostały zamontowane oznaczenia (...) poziome – listwy prowadzące, obszary ostrzegawcze, kolorowe pasy ostrzegawcze oraz pionowe – metalowe tabliczki z napisami w alfabecie Braille’a, tworzące tzw. ścieżkę dotykową. Zainstalowano ponadto 4 udźwiękowane terminale (tablice) informacyjne tyflograficzne. W Czytelni Ogólnej dostępna jest przenośna lupa elektroniczna Quick Zoom (możliwość wykorzystania 8 poziomów powiększania, regulowane powiększanie od 3 do 18 razy) oraz pętla indukcyjna (dla niedosłyszących). Wypożyczalnia Główna oraz Zbiory Specjalne oferują do wypożyczenia do domu kolekcję

audiobooków. Pracownia Digitalizacji posiada oprogramowanie Easy Converter, umożliwiające konwersję materiałów bibliotecznych na formaty przystosowane do potrzeb osób niewidomych i niedowidzących (MP3, druk powiększony, druk brajlowski). W Dziale Zbiorów Specjalnych znajdują się: 2 stacjonarne powiększalniki LCD, 2 elektroniczne lupy przenośne” (Książnica Podlaska, *Książnica bez barier*).

Książnica zapewnia więc specjalistyczny sprzęt umożliwiający pracę osobom z niepełnosprawnością wzroku i słuchu. Dyżurni bibliotekarze udzielają niezbędnej pomocy, dostarczają zamówione materiały, pomagają w obsłudze komputera.

Dział Zbiorów Specjalnych proponuje usługę „książka na telefon”, czyli dowożenie książek do domu osobom ze szczególnymi potrzebami, w tym obłożnie chorym, z trudnościami w poruszaniu się (Książnica Podlaska, *Książnica bez barier*). „Pracownicy zaczęli dowozić książki dla osób niewidomych i słabowidzących. Od dziś nie trzeba wychodzić z domu, żeby biblioteka mogła przyjechać do osoby chorej lub niewidomej” – mówi Eligiusz Buczyński.

Książnica Podlaska imienia Łukasza Górnickiego w Białymstoku zobowiązana jest zapewnić dostępność swojej strony internetowej zgodnie z przepisami ustawy z dnia 4 kwietnia 2019 roku o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych. W związku z tym

„strona posiada następujące ułatwienia dla osób z niepełnosprawnościami:

- wyszukiwarka indeksująca treści na stronie,
- możliwość przechodzenia między elementami strony za pomocą klawisza TAB,
- nawigacyjne linki pozwalające przejść do konkretnej sekcji na stronie w wersji mobilnej (wyszukiwarki, głównej treści oraz menu),

- możliwość wybrania stylu z podwyższonym kontrastem (czarne tło, żółte litery),
- możliwości zmiany wielkości liter dla całej strony,
- podświetlanie elementów nawigacyjnych (tzw. focus) ułatwiające osobom niedowidzącym korzystanie z witryny,
- możliwość wydrukowania treści artykułów przy pomocy dedykowanego przycisku. Po kliknięciu pokazuje się okno z wersją artykułu bez tła i uproszczonym tekstem” (Książnica Podlaska, *Deklaracja dostępności*).

Strona internetowa aktualnie nie jest w pełni dostępna, dlatego w przypadku problemów w korzystaniu z niej, Książnica Podlaska podaje adres, pod którym można uzyskać pomoc.

Z informacji przekazanych przez pracownika biblioteki wynika, że Książnica Podlaska od lat współpracuje z organizacjami zrzeszającymi osoby ze szczególnymi potrzebami, umożliwiając im uczestnictwo w kulturze. Jedną z takich organizacji jest Stowarzyszenie Pomocy Osobom Niepełnosprawnym „Larix” w Warszawie, z którym Książnica Podlaska realizuje projekty takie jak: „Książka na zdrowie” czy „Niewidomi czytają słuchając”. W ramach współpracy są nagrywane w najnowszym standardzie cyfrowym i nieodpłatnie rozpowszechniane książki mówione dla osób niewidomych i słabowidzących. Stowarzyszenie udostępnia Książnicy urządzenia do ich odsłuchu – czytaki.

Kolejną organizacją współpracującą z Książnicą jest Polski Związek Niewidomych Okręg Podlaski w Białymstoku, który zrzesza osoby z niepełnosprawnością wzroku w regionie. W Dziale Zbiorów Specjalnych organizowane są dla tych odbiorców pokazy filmów z audiodeskrypcją, warsztaty, szkolenia oraz wykłady.

Książnica wraz ze Środowiskowym Domem Samopomocy w Białymstoku organizuje podopiecznym placówki – młodzieży i osobom z niepełnosprawnością psychiczną i intelektualną – zajęcia muzykoterapeutyczne. Klientami biblioteki są ponadto uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną ze Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego imienia Waldemara Kikolskiego w Białymstoku, dla których organizowane są zajęcia z robotami Photon, słuchanie audiobooków i czytanie opowiadań.

Jednym z celów działalności Książnicy Podlaskiej jest również wsparcie osób w podeszłym wieku. Biblioteka organizuje seniorom, między innymi uczestnikom Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Białymstoku, cykle spotkań: „Zdrowa jesień”, „Środy literackie”, „Przystanek historia”, „Dzień Babci i Dziadka”, „Międzypokoleniowy Turniej Szachowy”, „Weekend Seniora z kulturą” czy „Noc Bibliotek”. Dział Zbiorów Specjalnych Książnicy organizuje ponadto seniorom (Klub Seniora „Nasz Klub” w Białymstoku) pokazy filmowe.

W najbliższym czasie Książnica Podlaska ma zamiar poszerzyć zakres współpracy o kolejne organizacje pozarządowe, których celem jest wspieranie integracji społecznej osób ze szczególnymi potrzebami oraz przeciwdziałanie wykluczeniu tych osób. Efektem tej współpracy ma być identyfikacja oczekiwań kulturalnych osób ze szczególnymi potrzebami, likwidacja barier w dostępie do oferty Książnicy Podlaskiej oraz rozpowszechnianie informacji o działalności biblioteki. Przygotowana oferta wydarzeń kulturalnych i sposób jej realizacji ma być odpowiedzią na zróżnicowane potrzeby każdego odbiorcy. Celem działalności Książnicy Podlaskiej ma być więc kultura dostępna dla wszystkich.

Mimo wielu działań podjętych przez Książnicę Podlaską w zakresie dostępności usług dla osób ze szczególnymi potrzebami, pracownicy dostrzegają konieczność intensyfikacji działań w tym obszarze. Z analiz przeprowadzonych przez pracowników biblioteki wynika, że seniorzy korzystają głównie z Wypożyczalni, rzadziej z Czytelni, sporadycznie uczestniczą w imprezach kulturalnych. Potrzeba aktywizacji tej grupy odbiorców staje się więc celem oddziaływań instytucji.

Osoby z niepełnosprawnością wzroku stanowią stałą grupę, która systematycznie korzysta z zasobów Działu Zbiorów Specjalnych. Jak podaje Kierownik tego działu:

„Dział Zbiorów Specjalnych stara się być jak najlepiej przygotowany do obsługi tej właśnie grupy użytkowników. Brajlowska kolekcja zawiera podręczniki szkolne, a także wydawnictwa albumowe związane z turystyką czy cieszące się popularnością książki historyczne. Pomimo to, że większość użytkowników Książnicy Podlaskiej przynależy do Polskiego Związku Niewidomych czy do Fundacji Szansa dla Niewidomych, biblioteka musi być przygotowana przyjąć każdego. Niezależnie od tego, czy jest stowarzyszony i łatwiej mu się poruszać po instytucjach, czy trafił tu pierwszy raz, jest zupełnie nowy i szuka nie tylko swojego miejsca, ale i wsparcia”.

Z tego względu biblioteka zachęca do uczestnictwa w organizowanych przez siebie imprezach oraz wypożyczania audiobooków i książek z powiększonym drukiem.

Osoby z niepełnosprawnością psychiczną i intelektualną oraz ze spektrum autyzmu to niewielka liczba osób systematycznie korzystających z zasobów Działu Zbiorów Specjalnych. Osoby te różnią się wiekiem oraz stopniem aktywności społecznej. Część z nich ma problemy w codziennym

funkcjonowaniu, wymaga pomocy i wsparcia w aktywizacji społecznej. Ze względu na małą liczebność tej grupy wskazane jest stworzenie odpowiednich warunków uczestnictwa w kulturze oraz właściwa obsługa klienta.

Dział Zbiorów Specjalnych zachęca do korzystania z oferty biblioteki oraz dba o integrację społeczną osób pełno- i niepełnosprawnych:

„Zaraz przy wejściu do Działu Zbiorów Specjalnych, leży wyłożony najnowszy numer miesięcznika »Help. Jesteśmy razem«. W dwóch wersjach: brajlowskiej oraz czarnym drukiem. Miesięcznik jest wydawany przez Fundację Szansa dla Niewidomych, i dostarcza wiedzę o świecie dotyku i dźwięku dla osób niewidomych, słabowidzących oraz ich otoczenia. Jest to zaproszenie dla osób nie tylko niewidomych, ale każdego użytkownika, do tego, żeby zajrzeć i poznać zarówno problemy, jak i dokonania osób niewidomych. Swego rodzaju zachęta do otwartości w kontaktach między widzącymi i niewidomymi w przestrzeni publicznej”.

Książnica Podlaska wciąż rozwija się i dba o wysoką jakość usług kierowanych do osób ze szczególnymi potrzebami. Analiza potrzeb odbiorców ma więc na celu zapewnienie jak najlepszej oferty, pełne uczestnictwo w wydarzeniach kulturalnych oraz korzystanie ze wszystkich zasobów biblioteki. Dowodem na to jest udział w projekcie grantowym „Kultura bez barier – Biblioteka bliżej ciebie”, którego celem jest wdrożenie nowego modelu zapewniania dostępności oferty i zasobów instytucji kultury dla osób ze szczególnymi potrzebami, w tym osób z niepełnosprawnościami.

Realizacja projektu przewiduje zwiększenie dostępności cyfrowej Książnicy Podlaskiej poprzez opracowanie nowej strony internetowej

dostosowanej do osób ze szczególnymi potrzebami. Strona zawierać będzie wersję audio, tekst pisany czcionką o zróżnicowanej wielkości oraz kontrastujące tło dla osób z niepełnosprawnością wzroku. Dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, psychiczną oraz ze spektrum autyzmu ułatwieniem będzie zamieszczenie na stronie treści napisanych językiem łatwym do czytania i zrozumienia oraz zapewnienie zróżnicowanego tempa komunikatu. Strona internetowa zawierać ma ponadto wirtualny spacer, opatrzony audiodeskrypcją, podobnie jak część materiałów audiowizualnych.

W ramach projektu poszerzona zostanie oferta i zasoby Książnicy Podlaskiej. Zakupiony zostanie sprzęt umożliwiający lub ułatwiający korzystanie z usług biblioteki szczególnie osobom niewidomym i słabowidzącym. Poszerzone zostaną zasoby Książnicy Podlaskiej o książki pisane powiększonym drukiem. W przestrzeni Książnicy umieszczone będą plansze ułatwiające interakcje osobom ze spektrum autyzmu oraz zapewnione zostaną osobom z nadwrażliwością na dźwięki słuchawki wyciszające.

Projekt zakłada również organizację wydarzeń kulturalnych we współpracy z organizacjami zrzeszającymi osoby z niepełnosprawnościami: prezentację filmów z audiodeskrypcją, spotkań muzycznych, wykładów tematycznych oraz spotkań prezentujących działalność Książnicy. Planowana akcja informacyjna pozwoli na zwiększenie liczby odbiorców.

Istotną kwestią jest ponadto nabycie przez pracowników Książnicy Podlaskiej kompetencji w zakresie dostępności kultury i komunikacji z osobami o szczególnych potrzebach. Uwrażliwienie pracowników

placówki na ideę dostępności pozwoli na większą otwartość oraz profesjonalną obsługę każdego czytelnika. Realizacja tego celu jest bardzo ważna, ponieważ, jak podkreślają sami niepełnosprawni, najbardziej dotkliwą barierą w procesie włączenia społecznego jest niechęć, brak zrozumienia i akceptacji. Konsekwencją tego jest brak równych szans oraz ograniczony dostęp do życia społecznego i kulturalnego.

Jednym z warunków inkluzji społecznej jest więc dostępność usług we wszystkich obszarach życia. Być może kultura wydaje się nie być pierwszorzędną potrzebą człowieka zatroskanego o zapewnienie godnych warunków życia dnia codziennego. I choć jest ona często marginalizowana, to należy pamiętać, iż nie pozostaje obojętna dla życia osobistego i społecznego człowieka. Ma znaczenie osobotwórcze, relaksacyjne, poznawcze i integracyjne. Z tego względu należy dokładać wszelkich starań, aby instytucje kulturalne były otwarte na klienta ze specjalnymi potrzebami, a oferta tych instytucji docierała do każdego z nich. Jest to szansa na zwiększenie liczby osób z niepełnosprawnością w instytucjach kultury i uznanie ich za równoprawnych jej odbiorców.

Zapewnianie dostępności wszystkim uczestnikom kultury jest procesem. Ważne jest więc, aby małymi krokami dzień w dzień stwarzać osobom z niepełnosprawnością możliwość wszechstronnego i satysfakcjonującego uczestnictwa w kulturze. Wychodzenie naprzeciw potrzebom kulturalnym osób ze szczególnymi potrzebami jest wyrazem szacunku, partnerstwa oraz chęci współbycia. Bo, jak podkreśla kierownik Zbiorów Specjalnych Książnicy Podlaskiej, „najważniejsze jest budowanie mostów między ludźmi”.

BIBLIOGRAFIA

- Czerwińska Małgorzata (2004). Uwarunkowania partycypacji w kulturze osób z dysfunkcją narządu wzroku a potrzeba wsparcia społecznego. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Grażyna Kwaśniewska, Anna Wojnarska, *Aktualne problemy wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych* (strony 55–64). Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Dykcik Władysław (2003). Aktywność w kulturze i sztuce podstawą edukacji i twórczego życia osób niepełnosprawnych. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Ewelina Jutrzyzna, *Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych. Wybrane zagadnienia* (strony 9–18). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Jutrzyzna Ewelina (2004). Uczestnictwo w kulturze osób niewidomych. W wydawnictwie zwanym, redakcja: Zofia Konaszkiewicz, *Muzyka w życiu osób niepełnosprawnych* (strony 59–73). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej imienia Fryderyka Chopina.
- Kalisiewicz Dariusz (redakcja) (1999). *Encyklopedia PWN w trzech tomach. Tom 2*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Książnica Podlaska imienia Łukasza Górnickiego w Białymstoku. *Deklaracja dostępności*. <https://ksiaznicapodlaska.pl/dla-czytelnika/deklaracja-dostepnosc> (dostęp: 21.09.2022).
- Książnica Podlaska imienia Łukasza Górnickiego w Białymstoku. *Książnica bez barier*. <https://ksiaznicapodlaska.pl/dla-czytelnika/ksiaznica-bez-barier> (dostęp: 21.09.2022).
- Książnica Podlaska imienia Łukasza Górnickiego w Białymstoku. *Z historii*. <https://ksiaznicapodlaska.pl/o-nas/z-historii> (dostęp: 21.09.2022).
- Książnica Podlaska imienia Łukasza Górnickiego w Białymstoku. *Zbiory*. <https://ksiaznicapodlaska.pl/o-nas/zbiory> (dostęp: 21.09.2022).
- Makówka Małgorzata (2007). Funkcje uczestnictwa w kulturze. W czasopiśmie: *Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie*, numer 742, strony 5–22.
- Nowak Anna (2015). Udział osób niepełnosprawnych w kulturze. W czasopiśmie: *Chowanna*, numer 1, strony 91–102.

PRZYPISY

przypis 1 Wywiad z kierownikiem Działu Zbiorów Specjalnych Książnicy Podlaskiej imienia Łukasza Górnickiego w Białymstoku Eligiuszem Buczyńskim został przeprowadzony przez autorkę we wrześniu 2022 roku. Wszystkie przytoczone w artykule słowa Eligiusza Buczyńskiego pochodzą z tej rozmowy. [powrót do tekstu głównego](#)

NOTY O AUTORACH

Abłazewicz-Górnicka Urszula

doktor

ORCID: 0000-0002-4261-9093

Uniwersytet w Białymstoku

Instytut Socjologii

Zakład Socjologii Kultury

Bajkowski Tomasz

doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu w Białymstoku

ORCID: 0000-0003-4931-8637

Uniwersytet w Białymstoku

Wydział Nauk o Edukacji

Katedra Edukacji Międzykulturowej i Elementarnej

Zakład Diagnoz Środowisk Wychowawczych

Bilewicz Małgorzata

doktor

ORCID: 0000-0003-1483-4340

Uniwersytet w Białymstoku

Wydział Nauk o Edukacji

Katedra Edukacji Międzykulturowej i Elementarnej

Zakład Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej

Borawska-Kalbarczyk Katarzyna

doktor habilitowana, profesor Uniwersytetu w Białymstoku

ORCID: 0000-0003-4315-2226

Uniwersytet w Białymstoku

Wydział Nauk o Edukacji

Katedra Studiów Społecznych i Edukacyjnych

Zakład Dydaktyki Ogólnej

Czykier Krzysztof

doktor

ORCID: 0000-0002-9310-6415

Uniwersytet w Białymstoku

Wydział Nauk o Edukacji

Katedra Pedagogiki Specjalnej i Działań Twórczych

Pracownia Andragogiki i Gerontologii Edukacyjnej

Karpińska Agnieszka

doktor

ORCID: 0000-0002-9316-8413

Uniwersytet w Białymstoku

Instytut Socjologii

Zakład Socjologii Wiedzy i Edukacji

Kasprzak Tomasz

doktor

ORCID: 0000-0003-0955-3464

Uniwersytet w Białymstoku

Wydział Nauk o Edukacji

Katedra Studiów Społecznych i Edukacyjnych

Zakład Pedagogiki Społecznej

Kolemba Marcin

doktor

ORCID: 0000-0001-9884-8672

Uniwersytet w Białymstoku

Wydział Nauk o Edukacji

Katedra Studiów Społecznych i Edukacyjnych

Zakład Psychologii

Korotkich Krzysztof

doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu w Białymstoku

ORCID: 0000-0002-4310-0402

Uniwersytet w Białymstoku

Wydział Filologiczny

Kolegium Literaturoznawstwa

Katedra Badań Filologicznych „Wschód – Zachód”

Kuczyński Rafał

doktor

ORCID: 0000-0002-4690-625X

Uniwersytet w Białymstoku,
Instytut Studiów Kulturowych,
Zakład Antropologii Kultury

Kulikowska Urszula

magister

ORCID: 0000-0002-3500-7785

Uniwersytet w Białymstoku
Szkoła Doktorska Nauk Społecznych Uniwersytetu w Białymstoku
Pedagogika

Namiotko Urszula

magister

ORCID: 0000-0001-9015-3091

Uniwersytet w Białymstoku
Wydział Nauk o Edukacji
Katedra Edukacji Międzykulturowej i Elementarnej
Zakład Studiów Międzykulturowych i Regionalnych

Olesiejuk Renata

magister

ORCID: 0000-0001-8364-903X

Uniwersytet w Białymstoku
Wydział Prawa
Katedra Prawa Konstytucyjnego i Systemów Politycznych

Otapowicz Dorota

doktor

ORCID: 0000-0002-8036-1273

Uniwersytet w Białymstoku
Wydział Nauk o Edukacji
Katedra Pedagogiki Specjalnej i Działań Twórczych
Pracownia Pedagogiki Inkluzyjnej

Ożóg Michał Daniel

doktor

ORCID: 0000-0002-4315-5235

Uniwersytet w Białymstoku

Wydział Prawa

Katedra Prawa Konstytucyjnego i Systemów Politycznych

Pracownia Systemów Politycznych

Perkowska Marta Mirosława

doktor

ORCID: 0000-0002-2856-9800

Uniwersytet w Białymstoku

Wydział Nauk o Edukacji

Katedra Studiów Społecznych i Edukacyjnych

Zakład Pedagogiki Społecznej

Sakowicz-Boboryko Agnieszka

doktor habilitowana, profesor Uniwersytetu w Białymstoku

ORCID: 0000-0001-5595-8249

Uniwersytet w Białymstoku

Wydział Nauk o Edukacji

Katedra Pedagogiki Specjalnej i Działań Twórczych

Pracownia Pedagogiki Inkluzyjnej

Skowrońska Małgorzata

doktor

ORCID: 0000-0002-4882-1620

Uniwersytet w Białymstoku

Instytut Socjologii

Zakład Socjologii Kultury

Stankiewicz Michalina

magister

ORCID: 0000-0001-5302-9956

Uniwersytet w Białymstoku

Wydział Nauk o Edukacji

Katedra Edukacji Międzykulturowej i Elementarnej

Zakład Diagnoz Środowisk Wychowawczych

Tołwińska Bożena

doktor habilitowana
ORCID: 0000-0002-2909-9783
Uniwersytet w Białymstoku
Wydział Nauk o Edukacji
Katedra Pedagogiki Porównawczej

Voytyuk Oksana

doktor habilitowana, profesor Uniwersytetu w Białymstoku
ORCID: 0000-0001-6452-2893
Uniwersytet w Białymstoku
Wydział Historii i Stosunków Międzynarodowych
Katedra Stosunków Międzynarodowych i Historii Współczesnej
Zakład Stosunków Międzynarodowych

Wróblewska Urszula

doktor habilitowana, profesor Uniwersytetu w Białymstoku
ORCID: 0000-0003-3585-3903
Uniwersytet w Białymstoku
Wydział Nauk o Edukacji
Katedra Historii i Teorii Wychowania

Wyrzykowska-Koda Dorota

magister
ORCID: 0000-0002-8242-0572
Uniwersytet w Białymstoku
Wydział Nauk o Edukacji
Katedra Pedagogiki Specjalnej i Działań Twórczych

Zapolska Karolina

doktor
ORCID: 0000-0003-2859-6996
Uniwersytet w Białymstoku
Wydział Prawa
Katedra Prawa Własności Intelektualnej, Prawa Gospodarczego Publicznego i Prawa Pracy

Idea projektowania uniwersalnego wkracza dynamicznie w rzeczywistość wielu organizacji oraz środowisk, w tym w przestrzenie akademickie. Rośnie świadomość znaczenia i wartości życia opartego na poszanowaniu innych, uważności na potrzeby różnorodności i nastawienia na drugiego człowieka z respektowaniem jego indywidualnych cech. W konsekwencji narasta zapotrzebowanie na rzetelne i funkcjonalne opisy samej idei projektowania uniwersalnego oraz jej przejawów w różnych wymiarach oraz rekomendacje i wskazania co do jej implementowania w życie różnych instytucji, placówek czy innych miejsc rozwoju grup i jednostek. Przedstawiana książka na temat projektowania uniwersalnego w przestrzeni uniwersyteckiej opracowana przez badaczki i badaczy Uniwersytetu w Białymstoku w znakomity sposób wychodzi naprzeciw tym potrzebom. Jest to bowiem na swój sposób całościowe i wieloperspektywiczne opracowanie tematu podnoszące w interdyscyplinarnym świetle wiele ważnych aspektów projektowania uniwersalnego rozumianego jako strategiczne podejście do takiego planowania i organizowania otoczenia społecznego, aby zapewnić równy dostęp wszystkim, którzy będą w nim żyć, uczyć się i rozwijać. Książka ta to swoisty podręcznik na temat rozumienia idei, zasad jej implementowania oraz sposobów działania na rzecz wykorzystania projektowania uniwersalnego dla edukacji akademickiej, ale chyba też znacznie szerzej – dla tworzenia środowisk akademickich, w których poszanowanie równości i różnorodności jest rzeczywistym celem ich rozwoju i przeobrażania się w autentyczne wspólnoty.

Z recenzji profesor doktor habilitowanej Ewy Jarosz (Uniwersytet Śląski)

Treść opracowania odnosząca się do zagadnienia projektowania uniwersalnego (*Universal Design* – UD) rozumianego jako strategiczne podejście do planowania i projektowania otoczenia społecznego ma także praktyczną użyteczność, gdyż uwzględnia wszystkie podmioty życia społecznego, których funkcjonowanie jest w pewnym aspekcie ograniczone. Stanowiąc może implikator do kolejnych analiz i badań, zwłaszcza w dobie stale rosnącej liczby osób ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi podejmujących kształcenie. (...) Zaprezentowane w monografii Tomasza Bajkowskiego i Marty Perkowskiej teksty ukazują szeroką perspektywę wykorzystania projektowania uniwersalnego w teorii i praktyce edukacyjnej zastosowanej zarówno w naukach ścisłych, technicznych, społecznych, artystycznych, jak i humanistycznych.

Treść opracowania czyta się z przyjemnością. Walory pracy od strony naukowej i poznawczej dają podstawy do stwierdzenia, że czytelnik ma do czynienia z monografią niezwykle cenną i potrzebną w czasie wdrażania innowacji w procesie edukacji.

Z recenzji doktor habilitowanej Pauliny Formy, profesor Uniwersytetu Jana Kochanowskiego