

**IDEA ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU  
W PERSPEKTYWIE EDUKACYJNEJ.  
UDL JAKO NARZĘDZIE REALIZACJI ZAŁOŻEŃ  
AGENDY 2030 W OBSZARZE EDUKACJI**

**THE IDEA OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT FROM AN  
EDUCATIONAL PERSPECTIVE. UDL AS A TOOL FOR  
IMPLEMENTING THE ASSUMPTIONS OF THE 2030  
AGENDA IN THE AREA OF EDUCATION**

---

ELŻBIETA LUBIŃSKA-KOŚCIÓŁEK, TAMARA  
CIERPIAŁOWSKA, KATARZYNA LICHTAŃSKA

**ABSTRAKT**

Celem artykułu było zarówno przybliżenie idei zrównoważonego rozwoju, która jest odpowiedzią współczesnego człowieka na zmiany dokonujące się w świecie, jak i ukazanie możliwości jej realizowania w dwóch wymiarach – na rzecz edukacji oraz poprzez edukację. W pierwszej perspektywie wskazane zostało znaczenie edukacji włączającej i heterogeniczny charakter współczesnych zespołów klasowych, a – jako narzędzie umożliwiające realizację edukacji zgodnej z ideą zrównoważonego rozwoju – przybliżono podejście zwane projektowaniem uniwersalnym dla edukacji (*universal design for learning* – UDL). W drugim wymiarze zaprezentowano przykłady dobrych praktyk edukacyjnych, wykorzystujących podejście UDL, których celem jest działanie na rzecz zrównoważonego rozwoju. Mogą one stanowić inspirację dla osób angażujących się w procesy edukacyjne, zarówno o charakterze formalnym, jak i nieformalnym.

**Słowa kluczowe:** zrównoważony rozwój, Agenda 2030, edukacja włączająca, inkluzja, projektowanie uniwersalne dla edukacji, UDL, dobre praktyki UDL

**ABSTRACT**

*The aim of this article is, first, to present the concept of sustainability as an essential response of modern society to ongoing global changes. Second, the authors seek to demonstrate how the principles of sustainable development can be implemented in two key dimensions: in education and through education. From the first perspective, the article highlights the significance of inclusive education and the diverse nature of contemporary classrooms. It introduces the Universal Design for Learning (UDL) approach as a valuable tool for aligning education with sustainable development goals. From the second perspective, the article presents examples of effective educational practices that utilize the UDL framework to promote sustainability. These examples can serve as inspiration for individuals involved in both formal and informal education.*

*Key words:* sustainable development, the 2030 Agenda, inclusive education, inclusion, universal design for education, UDL, good UDL practices.

DOI: 10.5604/ 01.3001.0055.1964

## WPROWADZENIE

Konsekwencją intensywnej aktywności współczesnego człowieka w świecie jest nie tylko rozwój wielu dziedzin nauki i gałęzi gospodarki, ale również degradacja środowiska, utrata bioróżnorodności i zmiany klimatyczne skutkujące topnieniem lodowców oraz ekstremalnymi zjawiskami pogodowymi, migracjami ludności i pojawianiem się nowych chorób, a także nadmierna eksploatacja zasobów i zanieczyszczenia środowiska (Wrochna, 2018).

Zrównoważony rozwój (*sustainable development*) jest ideą dążenia społeczeństw do wzrostu, ale przy możliwie jak najpełniejszym poszanowaniu zasobów naturalnych planety, w trosce o przyszłe pokolenia. Cele zrównoważonego rozwoju sformułowane są w trzech wymiarach: środowiskowym, gospodarczym i społecznym. Dla pedagogów obszarem analiz naukowych i działań praktycznych jest przede wszystkim aspekt społeczny, którego fundamentem jest edukacja.

### IDEA ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU JAKO POTRZEBA WSPÓŁCZESNEGO ŚWIATA

W 1987 roku został opublikowany raport powołanej przez Zgromadzenie Ogólne ONZ Światowej Komisji ds. Środowiska i Rozwoju *Nasza wspólna przyszłość*. Dokument ten zainicjował rozważania nad ideą zrównoważonego rozwoju, zdefiniowaną jako rozwój „(...) który zaspokaja potrzeby obecne, nie pozbawiając przyszłych pokoleń możliwości zaspokajania ich potrzeb (...)” (World Commission on Environment and Development, 1991, s. 67). Zgodnie z przyjętymi założeniami poprawa jakości życia ludzi na całym świecie, przy zachowaniu zasady racjonalnego korzystania z zasobów naturalnych Ziemi, wymaga odmiennych inicjatyw i działań w poszczególnych regionach świata oraz ich integracji w trzech podstawowych obszarach: ekonomicznym, środowiskowym i społecznym (World Commission ..., 1991).

Podczas II konferencji „Szczyt Ziemi”, która się odbyła w 1992 roku w Rio de Janeiro, uchwalono pięć kluczowych dla kształtowania się idei zrównoważonego rozwoju dokumentów, w tym, prócz Ramowej Konwencji Narodów Zjednoczonych w sprawie zmian klimatu, Deklaracji z Rio w sprawie środowiska i rozwoju, Konwencji o różnorodności biologicznej i Deklaracji dotyczącej kierunku rozwoju, ochrony i użytkowania lasów, Agendę 21, stanowiącą spójny program na rzecz osiągnięcia zrównoważonego rozwoju w XXI wieku, obejmujący najistotniejsze problemy społeczno-ekonomiczne oraz kwestie związane z ochroną i gospodarowaniem zasobami środowiska (Główny Urząd Statystyczny, 2015).

W 2000 roku przywódcy 189 państw przyjęli Deklarację Milenijną Narodów Zjednoczonych, stanowiącą o fundamentalnych dla stosunków międzynarodowych wartościach, do których zaliczono: wolność, równość, solidarność, tolerancję, poszanowanie środowiska naturalnego i współodpowiedzialność. Określono również milenijne cele rozwoju, obejmujące: eliminację skrajnego ubóstwa i głodu, zapewnienie dostępu do nauczania na poziomie podstawowym, promowanie równości płci i awansu społecznego kobiet, zmniejszenie śmiertelności wśród dzieci oraz poprawę opieki zdrowotnej nad matkami, ograniczenie rozprzestrzeniania się groźnych chorób, takich jak np. HIV/AIDS, stosowanie zrównoważonych metod gospodarowania zasobami naturalnymi oraz zbudowanie światowego partnerstwa na rzecz rozwoju (United Nations Information, 2002).

Po upływie dwudziestu lat od II Szczytu Ziemi w Rio przywódcy państw, a także przedstawiciele podmiotów gospodarczych i organizacji pozarządowych zebrałi się ponownie na konferencji Narodów Zjednoczonych, określonej jako „Szczyt Ziemi Rio +20”, aby prze-

analizować dokonania w obszarze zrównoważonego rozwoju i pobudzić zainteresowanie polityków przyszłością życia na wspólnej Ziemi. W lipcu 2012 roku na 66. Sesji Zgromadzenia Ogólnego ONZ zatwierdzono deklarację *Przyszłość, jakiej chcemy*, odnawiającą polityczne zobowiązania państw związane z realizacją założeń zrównoważonego rozwoju. Jednocześnie wskazano na konieczność określenia szczegółowych celów zrównoważonego rozwoju (UNIC, 2012). Zostały one sformułowane ostatecznie w 2015 roku w Nowym Jorku podczas obchodów 70-lecia Organizacji Narodów Zjednoczonych. Przyjęto wówczas Agendę Rozwojową po roku 2015, określaną jako Agenda 2030. W dokumencie *Przekształcanie naszego świata 2030 r.* wskazano 17 głównych celów zrównoważonego rozwoju (*sustainable development goals, SDGs*) (Organizacja Narodów Zjednoczonych, 2015).

## ZAŁOŻENIA AGENDY 2030 W OBSZARZE EDUKACJI

Filarem idei zrównoważonego rozwoju jest edukacja ukierunkowana na promowanie i ochronę podstawowych wartości związanych z jej założeniami.

Decydujący wpływ na sformułowanie założeń agendy edukacyjnej 2030, ujętych w czwartym celu zrównoważonego rozwoju (SDG 4), zakładającym „(...) zapewnienie wszystkim wysokiej jakości edukacji włączającej i możliwości uczenia się przez całe życie”, miała UNESCO (2015a), która od lat 90. XX wieku propagowała edukację zaspokajającą potrzeby wszystkich ludzi. Program „Edukacja dla wszystkich” (Education for All) był w istocie głównym programem edukacyjnym tej organizacji (UNESCO, 2015a).

W 2015 roku podczas Światowego Forum Edukacyjnego w Republice Korei, UNESCO została powołana do kierowania i koordynowania działań związanych z realizacją 4. celu (UNESCO, 2015b). Wskazano również dziesięć kluczowych celów szczegółowych, które powinny być osiągnięte do 2030 roku, w tym: zapewnienie wszystkim dzieciom i młodzieży dostępu do bezpłatnej, wysokiej jakości edukacji na poziomie szkoły podstawowej i średniej; zagwarantowanie dzieciom we wczesnym dzieciństwie możliwości rozwoju, opieki i edukacji przedszkolnej, przygotowującej do szkoły; zapewnienie równego dostępu do wysokiej jakości i przystępnej cenowo edukacji technicznej, zawodowej i edukacji trzeciego stopnia, w tym również dostępu do uczelni wyższych; zwiększenie liczby osób z umiejętnościami technicznymi i zawodowymi, niezbędnymi do zatrudnienia i przedsiębiorczości; eliminacja nierówności w dostępie do edukacji i szkoleń zawodowych; zapewnienie całej młodzieży i znaczącemu procentowi ludzi dorosłych, bez względu na płeć, możliwości nabycia umiejętności czytania, pisania i liczenia; zapewnienie wszystkim uczącym możliwości zdobycia wiedzy i umiejętności potrzebnych do promowania zrównoważonego rozwoju; budowanie nowych i poprawienie stanu istniejących już obiektów edukacyjnych, uwzględniające potrzeby dzieci i dorosłych z niepełnosprawnościami i zapewniające bezpieczne, wolne od przemocy, inkluzywne i efektywne środowisko nauczania dla wszystkich; zwiększenie w skali całego świata liczby stypendiów dostępnych dla obywateli krajów rozwijających się, w szczególności najsłabiej rozwiniętych, małych rozwijających się państw wyspiarskich i krajów afrykańskich; zwiększenie liczby wykwalifikowanych nauczycieli, szczególnie w krajach najsłabiej rozwiniętych i w małych rozwijających się państwach (Polski Komitet ds. UNESCO, 2015).

„Inkluzywność, integracja i uniwersalność” – to zdaniem I. Bokovej podstawowe cechy charakteryzujące nową agendę. Dla UNESCO uznanie praw człowieka (szczególnie grup wykluczonych bądź znajdujących się w trudnej sytuacji) stanowi fundament i istotę działania na rzecz zrównoważonego rozwoju (UNESCO, 2015b, s. 1).

Tak rozumiana idea inkluzji/integracji jest elementem spójności społecznej łączonej w dokumentach unijnych z rozwojem społeczno-gospodarczym. W ujęciu socjologicznym ideał spójności społecznej nie jest podporządkowany jednak celom politycznym wyznaczającym pewien oczekiwany stan społeczeństw czy też państw, lecz opiera się, jak zauważył T. Piróg (2022, s. 31), na integracji stanowiącej „(...) podsystem systemu społecznego” określanej przez międzyludzką solidarność, a więc odnoszący się do uznawanego społecznego systemu wartości. Jednym ze współczesnych ujęć definicyjnych, istotnych w perspektywie rozpatrywania spójności społecznej jako cechy ludzkich zbiorowości połączonych więziami społecznymi, jest, zdaniem autora, propozycja Josepha Chan, To Ho-Pong i Elaine Chan (za: Piróg, 2022, s. 37). Spójność społeczną opisali oni jako „stan rzeczy uwzględniający zarówno interakcje wertykalne i horyzontalne występujące pomiędzy członkami zbiorowości, które objawiają się w postaci wzajemnego nastawienia do siebie i norm społecznych, które zakładają zaufanie, poczucie przynależności, chęć partycypacji społecznej i niesienia pomocy oraz ich behawioralne manifestacje”.

## EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA JAKO WYZWANIE DLA ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU

Idea wspólnej edukacji uczniów pełno- i niepełnosprawnych pojawiła się w Polsce w latach 70. XX w. za sprawą Aleksandra Hulka (1977), który proponował wówczas organizowanie klas specjalnych w szkołach ogólnodostępnych, włączenie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami do klas czy też tworzenie tak zwanych szkół „sąsiedzkich”. Analizując przeobrażenia zaznaczające się w kolejnych latach w obszarze kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami, A. Hulek (1992, s. 9) stwierdził: „Dokonujące się zmiany można podsumować następująco: od izolacji do integracji, od bierności do aktywności, od nienormalności do normalności. Najistotniejszą jednak zmianą, jaka zaszła w ostatnich czasach, jest «dekategoryzacja» kształcenia specjalnego i wiązanie go ze szkolnictwem zwykłym”.

Podstawowym źródłem koncepcji edukacji inkluzyjnej była w latach 90. Deklaracja z Salamanki (The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education), stanowiąca o niezbywalnym prawie każdego dziecka do nauki. Jednocześnie sygnatariusze dokumentu uznali, że „(...) dzieci posiadające szczególne potrzeby edukacyjne muszą mieć dostęp do zwykłych szkół, które powinny przyjąć je w ramach prowadzenia nauczania stawiającego dziecko w centrum zainteresowania i mogącego zaspokoić jego potrzeby” (UNESCO, 1994).

W praktyce urzeczywistnienie tej idei oznacza coś więcej niż zgodę na heterogeniczność zespołów klasowych współdzielących środowisko szkoły. Złożoność kwestii odzwierciedla wielość kontekstów, w których zagadnienie edukacji inkluzyjnej/włączającej jest podejmowane od przełomu XX i XXI wieku. Jako przykład można wskazać publikacje koncentrujące się na założeniach, celach i istocie edukacji inkluzyjnej/włączającej (np. Bąbka, Nowicka, 2019; Skibska, Warchał, 201; Szumski, 2006), postawach i przygotowaniu nauczycieli do edukacji włączającej (np. Chrzanowska, 2016; Jachimczak, 2018; Skibska, 2021), metodach i strategiach wspierających edukację włączającą (np. Barłóg, 2018; Cierpiałowska, 2009; Skrzypczak, 2019), postawach uczniów i relacjach rówieśniczych w klasach włączających (np. Dyduch, Trojańska, 2018; Fiedorczyk, Fiedorczyk, 2013; Oszwa, Fedaczyńska, 2017), opiniach i postawach rodziców wobec edukacji włączającej (np. Barłóg, 2022; Ćwirynkało, Żyta, 2014; Zamkowska, 2019).

Pomimo że, jak zauważa Z. Gajdzica (2019, s. 32), panuje wśród badaczy powszechna zgoda co do zasadności i konieczności realizowania idei włączania wszystkich uczniów

w główny nurt edukacji i życia, różnice ujawniają się na poziomie konkretnych rozwiązań organizacyjnych i metodycznych. Przyjmując jako punkt odniesienia stosunek do edukacji specjalnej, można wyróżnić dwa zasadnicze nurty edukacji inkluzyjnej.

Pierwszy z nich traktuje edukacji inkluzyjną jako rodzaj nadbudowy dla edukacji specjalnej i integracyjnej i opisywany jest za pomocą takich kategorii, jak: specjalne potrzeby edukacyjne, indywidualizacja, bariery, specjalistyczne wsparcie etc.

Nurt drugi natomiast opiera się na założeniu, że edukacja inkluzyjna nie jest wersją edukacji specjalnej, lecz wyrasta z krytyki jej założeń. Jako podstawowe dla tego nurtu Gajdzica wskazał następujące pojęcia: różnorodność, równość dostępu, powszechny program kształcenia, a także kultura szkoły włączającej.

Oba nurty różnią się w odniesieniu do zasad dotyczących sposobu organizacji lekcji, celów rozwojowych, celów organizacyjnych, wykorzystania przestrzeni, sposobu dystrybuowania czasu przez nauczyciela, rozumienia różnorodności oraz podejmowanych działań (por. Gajdzica, 2019, s. 36).

Do realizacji idei edukacji włączającej niewystarczająca jest jednak sama zmiana sposobu myślenia o niepełnosprawności i potrzebach uczniów, odejście od indywidualizacji i specjalistycznego wsparcia na rzecz powszechności czy dostępności. Edukacja inkluzyjna to zarazem konsekwencja określonej filozofii życia społecznego, uznającej wartość różnorodności, jak też wspólne uczenie się dla jej zrozumienia i uznania. Z tej perspektywy przestrzeń dla wspólnego uczenia się określa konglomerat czynników, w tym między innymi: rozwiązania systemowe, społeczna akceptacja modelu edukacji włączającej, kultura szkoły czy też przygotowanie nauczycieli i innych specjalistów do pracy w placówkach inkluzyjnych.

Jednocześnie należy podkreślić, że zmianie ulega zakres pojęcia „uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych”. Zalicza się do tej grupy już nie tylko uczniów z niepełnosprawnościami, chorobami przewlekłymi czy wybitnie uzdolnionych, identyfikowanych jest również wiele innych, rozmaitych czynników mogących powodować, że uczeń może – w sposób stały lub przejściowo – przejawiać zróżnicowane potrzeby. Analiza sytuacji współczesnych uczniów prowadzi jednak dalej: właściwie każdy uczeń jest – w jakimś sensie – inny, a zatem potrzeby każdego mogą być, a wręcz są inne... Dokąd jednak może sięgać indywidualizacja, jeśli uczniowie są tak bardzo zróżnicowani? Czy postulat indywidualizacji nie jest w tej sytuacji złudny i w istocie niemożliwy do realizacji (por. Domagała-Zysk, 2017, s. 14)? Jako rozwiązanie służące optymalizowaniu działania szkoły włączającej i przygotowania uczniów do urzeczywistnienia idei zrównoważonego rozwoju pojawia się idea projektowania uniwersalnego dla edukacji (Rose, Meyer, Hitchcock, 2005).

## PROJEKTOWANIE UNIWERSALNE DLA EDUKACJI JAKO PODEJŚCIE OPTYMALIZUJĄCE EDUKACJĘ WŁĄCZAJĄCĄ

Koncepcja projektowania uniwersalnego dla edukacji zaczęła się rozwijać od lat 90. XX wieku za sprawą Davida Rose'a z Uniwersytetu Harvarda w Stanach Zjednoczonych; obecnie jej promocja, w tym szkolenia, prowadzona jest głównie poprzez amerykańską organizację CAST (Center for Applied Special Technology) z Bostonu.

UDL to szeroko rozumiany model, a raczej filozofia edukacji, w myśl której proponuje się na podstawie wyników badań psychologicznych, pedagogicznych i neurobiologicznych rozwijanie elastycznego środowiska uczenia się, tak aby odpowiadało ono różnym, w tym specjalnym, potrzebom edukacyjnym uczniów (Rose, Meyer, Hitchcock, 2005). UDL jako

nowoczesne podejście do nauczania jest skoncentrowane na tworzeniu równych szans w edukacji dla wszystkich uczniów. Podejście to kwestionuje istnienie tzw. przeciętnego ucznia, a w zamian uznaje, że każdy uczeń posiada indywidualny zestaw cech, które dodatkowo mają prawo się zmieniać. Zróżnicowanie potrzeb uczniów może przejawiać się w wielu wymiarach, w tym w: zainteresowaniach, motywacji, tempie pracy, uzdolnieniach, cechach osobowości, kompetencjach poznawczych, emocjonalnych, sprawności komunikacyjnej, możliwościach fizycznych i sensorycznych, systemach wartości czy światopoglądu. Ta wielowymiarowa różnorodność uczniów w klasie jest traktowana jako kapitał, a nie bariera w realizacji celów edukacyjnych. Ukazuje się przy tym potrzebę tworzenia możliwie szerokich, a więc uniwersalnych warunków dla pomyślanej realizacji edukacji inkluzyjnej. U podstaw UDL istnieje przekonanie o konieczności przesunięcia akcentu w myśleniu na temat skuteczności edukacji i jej uwarunkowań; zamiast myśleć o tym, co zmienić w uczniach, trzeba zidentyfikować, co i jak można zmienić w środowisku uczenia się, aby efektywnie zaspokajać potrzeby wynikające ze zróżnicowania. Następuje więc przejście od rozpoznawania różnic indywidualnych niektórych uczniów do uznania heterogeniczności wszystkich uczących się oraz od zaspokajania indywidualnych potrzeb do tworzenia pozbawionego barier środowiska edukacyjnego; środowisko to – respektując zasadę równości szans – odpowiada na zróżnicowane potrzeby wszystkich uczniów i w ten sposób wspiera ich sukcesy edukacyjne (Canter, King, Williams, Metcalf, Myrick Potts, 2017; Galkiene, 2021).

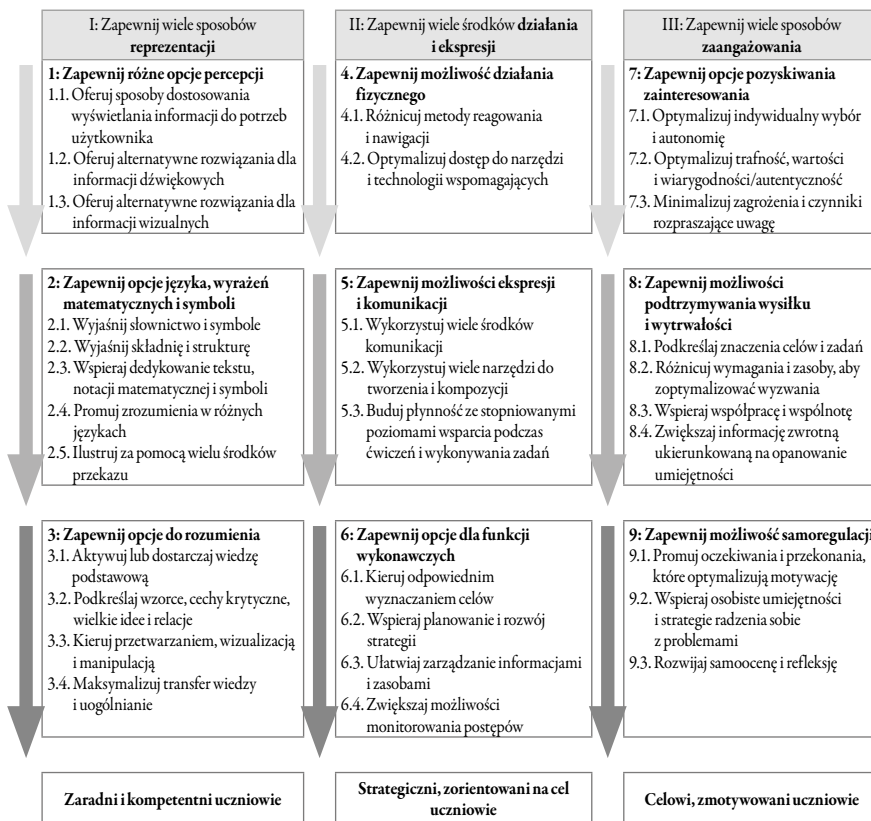
UDL wyznacza ramy do projektowania środowisk i doświadczeń edukacyjnych w taki sposób, aby zapewnić jak największemu gronu uczniów dostęp do wiedzy i umiejętności przy aktywnym zaangażowaniu się w proces ich pozyskiwania. Chodzi przy tym o zamianę w procesie nauczania–uczenia się.

Niezaprzeczalnym walorem edukacji inkluzyjnej realizowanej w modelu UDL jest stworzenie uczniom możliwości wyborów, i to w wielu rozmaitych aspektach, np. wyboru celów szczegółowych, które chcą realizować, wyboru formy, w jakiej chcą się uczyć, wyboru środków dydaktycznych, jakie chcą wykorzystywać, czy formy ekspresji nabytej wiedzy, czy umiejętności (Capp, 2017; Rose, Gravel, Gordon, 2014; Rose, Meyer, Hitchcock, 2005). Uczniowie mają zatem szansę – poprzez autentyczne zaangażowanie – stawać się odpowiedzialnymi za proces własnej edukacji, ale także pomagać kolegom na drodze tutoringu rówieśniczego. W tym kontekście zmiana ulega także rola nauczyciela. Z niesymetrycznej pozycji tego, który „naucza”, może on stać się tutorem i partnerem uczniów w ich własnej aktywności. Dzięki temu następuje rozwój uczniowskich umiejętności dotyczących planowania, organizowania i zarządzania procesem własnego uczenia się, a także rozwój samodzielności, odpowiedzialności, kreatywności oraz umiejętności rozwiązywania problemów przez uczniów. Wzrasta także ich gotowość do współpracy. W efekcie uczniowie stają się bardziej aktywnymi „(samo)uczącymi się” (Baran, Cierpiałowska, Dyduch, 2021).

Projektowanie edukacji zgodnej z podejściem UDL opiera się na trzech głównych zasadach:

1. Zapewnienie wielu środków prezentacji informacji i umożliwienie zróżnicowanego dostępu do tych informacji (akcent na to, CZEGO się uczymy).
2. Zapewnienie wielu środków działania i ekspresji (akcent na to, JAK się uczymy).
3. Zapewnienie wielu środków zaangażowania uczniów w proces uczenia się (akcent na to, DLACZEGO się uczymy) (Meyer, Rose, Gordon, 2014, s. 51).

Na podstawie tych zasad sformułowano szczegółowe wytyczne do wdrażania UDL (rysunek 1). Ujęte są one w trzy obszary przypisane do realizacji każdej z zasad: reprezentacja, działanie i ekspresja, zaangażowanie. Każdy obszar zawiera trzy punkty kontrolne, które sugerują warianty edukacyjne dla realizacji każdej z zasad.



Rysunek 1. Wytyczne projektowania uniwersalnego dla edukacji.

Źródło: CAST, 2018.

Realizacja procesu edukacyjnego zgodnie z założeniami UDL powoduje, że edukacja na każdym poziomie ma szansę stać się:

- dostępna w atrakcyjnej formie dla każdego ucznia, niezależnie od jego trudności;
- elastyczna w formie, dostosowana do preferencji i możliwości ucznia;
- intuicyjna, dostępna dla wszystkich, także dla uczniów o ograniczonych kompetencjach językowych czy komunikacyjnych;
- dostępna percepcyjnie, także dla uczniów z trudnościami w widzeniu czy słyszeniu;
- przyjazna ze względu na realizowanie jej w przestrzeni zaaranżowanej do potrzeb uczniów (np. ograniczającej liczbę bodźców i pozwalającej na wyciszenie dla tych, którzy tego potrzebują);
- nieskomplikowana ze względu na użycie materiałów dydaktycznych, które są łatwe w użyciu (Domagała-Zyśk, 2017, s. 14).

O skuteczności wdrażania tego podejścia edukacyjnego rozwijającego edukację włączającą w kierunku skutecznego uczenia się wszystkich uczniów świadczą wyniki licznych badań (Rao, Ok, Smith, Evmenova, Edyburn, 2020; Katz, 2013; Capp, 2017; Al-Azawei, Serenelli, Lundqvist, 2016).

W myśl reguł UDL i z uwzględnieniem nowych paradygmatów uczenia się w koncepcji zrównoważonego rozwoju są tworzone strategie, programy i rozwiązania edukacyjne, których naczelnymi zasadami są dostępność i powszechność.

## WYBRANE PRAKTYKI W PROMOWANIU EDUKACJI DLA ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU Z WYKORZYSTANIEM PODEJŚCIA UDL

Dalej zaprezentowano wybrane praktyki edukacyjne i przykłady strategii z zastosowaniem UDL w myśl zrównoważonego rozwoju.

### Autistic Friendly University (AFU) Dublin City University

Powstała w 2016 roku inicjatywa AFU wspiera studentów i pracowników z autyzmem. Projekt, realizowany we współpracy z AsIAM i Specialisterne Ireland, umożliwia pełne uczestnictwo osób ze spektrum w życiu akademickim oraz zwiększa ich szanse na zatrudnienie. Wśród zastosowanych rozwiązań znajdują się sale wyciszenia, kapsuły sensoryczne oraz przestrzenie kontroli akustycznej. Uczelnia wdraża strategię UDL, dostosowuje zbiory biblioteczne i zapewnia personel wspierający, a także podnosi kompetencje kadry dydaktycznej (DCU, 2025). Zdaniem Saby Pawlik (2022) Dublin City University stanowi przykład środowiska akademickiego, które zgodnie z badaniami naukowymi stworzyło miejsce odpowiadające potrzebom osób o zróżnicowanych profilach funkcjonowania.

### Lider dostępności

Konkurs organizowany przez Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji i Towarzystwo Urbanistów Polskich promuje uniwersalne projektowanie i nagradza zarówno dostosowane przestrzenie, jak i osoby propagujące dostępność. W trakcie trwania konkursu wielokrotnie wyróżniano obiekty kultury zarówno za rozwiązania architektoniczne i techniczne, jak też ofertę edukacyjną. Doskonały przykład stanowią wśród nagrodzonych w roku 2024: dom kultury „Dom Otwarty” w Warszawie oraz Pałac Sobieszów – Centrum Przyrodniczo-Edukacyjne, które proponują zwiedzającym zróżnicowane możliwości poznania i doświadczania zbiorów, dbając jednocześnie o komfort i swobodę poruszania się po obiektach wszystkich odwiedzających.

### Amerykańskie Projekty CAST

CAST to amerykańska organizacja propagująca UDL w praktyce edukacyjnej i kształtująca postawy integracji i edukacji włączającej przy poszanowaniu różnic indywidualnych i odmienności. Głównym celem CAST jest projektowanie kształcenia i przekształcenie strategii edukacyjnego w myśl hasła „by nauka nie miała granic” (Center for Applied Special Technology..., 2018). CAST to organizacja non-profit zajmująca się badaniami i rozwojem edukacji. Jej przypisuje się ramy teoretyczne i założenia UDL. Organizacja zajmuje się projektowaniem i realizacją badań wśród uczniów na wszystkich szczeblach edukacji oraz nauczycieli, poszukując odpowiedzi na temat problemów będących codziennością współczesnych uczniów oraz proponując rozwiązania związane z równością i dostępem, strategię doskonalenia praktyki i wdrożenia narzędzi do nauki. Jako przykłady projektów wspierających ideę zrównoważonego rozwoju można wskazać:

1. „Exploring the Intersections of UDL and Support for Multilingual Learners” (projekt na lata 2023–2024) dotyczący wspierania uczniów wielojęzycznych poprzez zastosowanie UDL oraz prowadzenie systemu wsparcia dla nauczycieli i rodziców uczniów objętych programem.

2. „Increasing Access to Career & Technical Education for Students with Disabilities in Massachusetts” (projekt na lata 2022–2023) mający na celu zwiększenie dostępu do zawodowej i technicznej edukacji osobom z niepełnosprawnościami.
3. „Take Flight: Using Drones to Get Rural Middle School Girls Interested in STEM Careers” (projekt na lata 2022–2026) skierowany do uczennic obszarów wiejskich, by pobudzić ich motywację społeczną i wzmocnić samoocenę poprzez włączenie uczennic w projektowanie dronów.

## Australijski model nauczania - wizja edukacji globalnej

Australijski program nauczania promuje równość, interdyscyplinarność i edukację globalną. Deklaracja z Melbourne podkreśla wspieranie uczniów zagrożonych wykluczeniem oraz rozwój najzdolniejszych. Edukacja globalna kształtuje postawy otwartości, szacunku dla różnorodności oraz zaangażowania na rzecz sprawiedliwego i zrównoważonego świata. Celem zasadniczym australijskiego programu edukacji jest kształtowanie globalnych obywateli, a realizuje się go poprzez „promowanie działań i postaw sprzyjających otwartości umysłu i gotowości do podejmowania działań na rzecz zmian, szanowania i doceniania różnorodności oraz promowania aktywnego udziału w rozwoju pokojowego, sprawiedliwego i zrównoważonego świata” (Korczak, 2019, s. 216). Deklaracja z Melbourne, określająca cele edukacyjne australijskich systemu kształcenia, za najważniejsze uznaje promowanie równości i interdyscyplinarności, wspieranie rozwoju dzieci najzdolniejszych i edukacji dzieci zagrożonych wykluczeniem społecznym. Edukacja w Australii nazywana jest edukacją globalną, gdyż nie skupia się tylko na lokalnym kształceniu, a umożliwia uczniom poznanie świata i wartości różnych grup społecznych. Dzięki promowaniu postaw otwartości i szacunku możliwe jest u uczniów „rozwijanie wartości wokół pozytywnego postrzegania siebie, docenienie różnorodności kulturowej, wzrost poczucia sprawiedliwości społecznej, rozumienie praw człowieka oraz budowanie trwałej przyszłości” (Korczak, 2019, s. 216).

## ZAKOŃCZENIE

Przykłady przytoczonych praktyk z zakresu UDL i edukacji dla zrównoważonego rozwoju wpisują się w kategorie uczenia się jako strategicznej naczelnej kompetencji współczesnego człowieka.

Rozważania na temat edukacji dla zrównoważonego rozwoju przy zastosowaniu projektowania uniwersalnego wychodzą naprzeciw myśleniu o innowacyjnym uczeniu się oraz możliwościach zmian modelu wychowania i edukacji. Tworzenie kształcenia niesegregacyjnego, dostępnego dla różnych środowisk, poszerza założenia dotychczasowego rozumienia edukacji. Od koncepcji zachowawczej, skupionej na jednostce, przechodzi się do podejścia na rzecz rozwoju w wymiarze etycznym, społecznym i ekologicznym; edukację traktuje się jako innowacyjny proces mający na celu poszerzenie możliwości całego społeczeństwa (Bałachowicz, 2015). Idea, która stała się najważniejszym zadaniem edukacji XXI wieku, dotyczy umożliwienia wszystkim równego prawa do edukacji i dawania ludzkości możliwości zarządzania swoim rozwojem. „Edukacja, przyjmując za podstawę rozwoju odpowiedzialne uczestnictwo jednostek i wspólnot, powinna umożliwić każdemu człowiekowi zdobycie kompetencji etycznych do decydowania o swoim losie, tak aby mógł przyczynić się również do postępu społeczeństwa w imię idei zrównoważonego rozwoju” (Bałachowicz, 2017, s. 28).

## BIBLIOGRAFIA

- Al-Azawei, A., Serenelli, F., Lundqvist, K. (2016). Universal design for learning (UDL): A content analysis of peer reviewed journals from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39–56. DOI: 10.14434/josotl.v16i3.19295.
- Bałachowicz, J. (2015). Zmiany współczesnych kontekstów edukacji dziecka. W: J. Bałachowicz, K. V. Halvorsen, A. Witkowska-Tomaszewska (red.), *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna* (11–46). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Bałachowicz, J. (2017). Idea zrównoważonego rozwoju w edukacji dziecka. *Prima Educatione*, 2017, 21–38.
- Baran, J., Cierpiałowska, T., Dyduch, E. (2021). Transformations of the Teaching-Learning Process Towards Inclusive Education as a Result of the UDL Approach Implementation. W: Galkiene, A., Monkeviciene, O. (red.), *Improving Inclusive Education through Universal Design for Learning* (95–118). Cham: Springer.
- Barłóg, K. (2018). Metody i strategie w edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnym. *Edukacja-Technika-Informatyka*, 9(4), 435–441.
- Barłóg, K. (2022). Postawy rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wobec niepełnosprawności i inkluzji. *Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, 85(1), 22–31.
- Bąbka, J., Nowicka, A. (2019). Edukacja inkluzyjna, aby nie była iluzją... *Niepełnosprawność – Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 36, 11–30.
- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Canter, L., King, L., Williams, J., Metcalf, D., Myrick Potts, K. (2017). Evaluating pedagogy and practice of universal design for learning in public schools. *Exceptionality Education International*, 27(1), 1–16.
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791–807. DOI: 10.1080/13603116.2017.1325074.
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 8(21), 791–807.
- Center for Applied Special Technology. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Pobrane z: <http://udlguidelines.cast.org>.
- Chrzanowska, I. (2016). Opinie nauczycieli szkół specjalnych na temat edukacji włączającej – uczeń ze SPE w szkole włączającej. *Studia Edukacyjne*, 41, 55–74.
- Cierpiałowska, T. (2009). *Studenci z niepełnosprawnością. Problemy funkcjonowania edukacyjnego i psychospołecznego*. Kraków: Wydawnictwo UP.
- Ćwirynkało K., Żyta A. (2014). Dlaczego edukacja włączająca nie zawsze jest najlepszym rozwiązaniem? Doświadczenia i plany edukacyjne wobec dzieci z zespołem Downa w relacjach matek. *Szkoła Specjalna*, 3(274), 186–201.
- Domagała-Zyśk, E. (2017). Projektowanie uniwersalne (universal learning design) w edukacji osób z wadą słuchu. W: M. Nowak, E. Stoch, B. Borowska (red.), *Z problematyki teatrolologii i pedagogiki* (553–568). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Dublin City University, DCU Autism Friendly, Pobrane z: <https://www.dcu.ie/autism-friendly>.

- Dyduch, E., Trojańska, M. (2018). Relacje rówieśnicze uczniów pełnosprawnych i ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w edukacji włączającej. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 29, 26–39.
- Fiedorczuk, J., Fiedorczuk, I. (2013). System wartości młodzieży szkół integracyjnych. *Szkoła Specjalna*, 1, 17–25.
- Gajdzica, Z. (2019). Zasady organizacji kształcenia w edukacji inkluzyjnej uczniów z niepełnosprawnością. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 33, 87–99.
- Galkiene, A., Monkeviciene, O. (red.). (2021). *Improving Inclusive Education through Universal Design for Learning*. Cham: Springer.
- Główny Urząd Statystyczny. (2015). *Wskaźniki zrównoważonego rozwoju dla Polski*. Pobrane z: [https://katowice.stat.gov.pl/files/gfx/katowice/pl/defaultaktualnosci/760/11/2/1/wskazniki\\_zrownowazonego\\_rozwoju\\_2015.pdf/](https://katowice.stat.gov.pl/files/gfx/katowice/pl/defaultaktualnosci/760/11/2/1/wskazniki_zrownowazonego_rozwoju_2015.pdf/).
- Hulek, A. (1977). *Pedagogika rewalidacyjna*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Hulek, A. (1992). Stan i problemy przebudowy systemu kształcenia specjalnego w Polsce. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny*, 150, *Prace Pedagogiczne*, 14, 9–2.
- Jachimczak, B. (2018). Kształcenie nauczycieli dla edukacji włączającej. *Studia Edukacyjne*, 48, 33–43.
- Katz, J. (2013). The three block model of universal design for learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*, 36(1).
- Korczak, J. (2019). Wizja edukacji globalnej na przykładzie inicjatyw edukacyjnych w australijskich szkołach. *Forum Pedagogiczne*, 9(2), 207–221.
- Lider dostępności*. Pobrane z: <https://integracja.org/projekty/lider-dostepnosci/>
- Organizacja Narodów Zjednoczonych (2015). *Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030*. Pobrane z: [https://www.unic.un.org.pl/files/164/Agenda%202030\\_pl\\_2016\\_ostateczna.pdf](https://www.unic.un.org.pl/files/164/Agenda%202030_pl_2016_ostateczna.pdf).
- Oszwa, U., Fedaczyńska, M. (2017). Postawy uczniów kl. III szkoły podstawowej wobec rówieśników z niepełnosprawnością ruchową i słuchową. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 36(3), 187–206.
- Pawlik, S. (2022). Uniwersytet przyjazny osobom z autyzmem – dobre praktyki w Dublin City University. *Konteksty Pedagogiczne*, 2(19), 91–105.
- Piróg, T. (2022). Spójność społeczna i jej wymiar lokalny. Redefinicja pojęcia. *Przegląd Socjologiczny*, 71(3), 27–52.
- Polski Komitet ds. UNESCO. (2015). *Cele i zadania zrównoważonego rozwoju*. Pobrane z: <https://www.unesco.pl/unesco/cele-i-zadania-zrownowazonego-rozwoju/>.
- Rao, K., Ok, M. W., Smith, S. J., Evmenova, A. S., Edyburn, D. (2020). Validation of the UDL reporting criteria with extant UDL research. *Remedial and Special Education*, 41(4), 219–230. DOI: 10.1177/0741932519847755.
- Raport Inschool Projekt „Szkoły Włączające” (2020). Pobrano z: <https://expedition.org.pl/index.php/pl/projekty/inscool.html>.
- Rose, D. H., Gravel, J. W., Gordon, D. T. (2014). Universal Design for Learning. W: L. Florian (red.), *Sage Handbook of Special Education* (475–489). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington D.C.: Sage.
- Rose, D. H., Meyer, A., Hitchcock, C. (2005). *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*. Cambridge: University Press.
- Skibska, J. (2021). Postawy (przekonania) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wobec edukacji inkluzyjnej – struktura badanego zjawiska. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 4, 132–147.

- Skibska, J., Warchał, M. (2011). Edukacja inkluzyjna dziecka niepełnosprawnego w szkole ogólnodostępnej a integracja społeczna. W: K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra w kontekście wyzwań współczesności* (369–386). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza HUMANITAS.
- Skrzypczak, U. (2019). Ocenianie kształtujące – ocenianie wspierające uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (228–236). Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Szumski, G. (2006). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). *Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*. Pobrane z: <https://images.elk.pl/213/8761/>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2015a). *EDUCATION FOR ALL 2000-2021: achievements and challenges*. Pobrane z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2015b). *UNESCO dla realizacji Agendy 2030 na rzecz zrównoważonego rozwoju*. Pobrane z: <https://www.unesco.pl/sourcesmedia/Unescodlarealizacjagiagendzr5.pdf>.
- United Nations Information Centre (2002). *Milenijne cele zrównoważonego rozwoju*. Pobrane z: <https://www.unic.un.org.pl/aktualnosc/milenijne-cele-rozwoju/19>.
- United Nations Information Centre (2012). *Konferencja Narodów Zjednoczonych w sprawie Zrównoważonego Rozwoju*. Pobrane z: <https://www.unic.un.org.pl/rio20/>.
- World Commission on Environment and Development (1991). *Nasza wspólna przyszłość. Raport Światowej Komisji do Spraw Środowiska i Rozwoju*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Wrochna, P. (2018). Ryzyko ekologiczne jako ryzyko społeczne. Na ile „rzeczywista” jest katastrofa klimatyczna. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*. 43(1), 193–213.
- Zamkowska, A. (2019). Postawy rodziców wobec edukacji włączającej w badaniach międzynarodowych. *Niepełnosprawność – Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 33, 40–51.

---

**Elżbieta Lubińska-Kościółek (ORCID: 0000-0002-6106-4695)** – doktor nauk społecznych w dziedzinie pedagogika, pedagog specjalny, terapeuta pedagogiczny z wieloletnim doświadczeniem w pracy z osobami o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych. Zainteresowania badawcze koncentruje wokół interdyscyplinarnej diagnozy oraz możliwości jej rozszerzania za pośrednictwem nowoczesnych technologii, problematyki uniwersalnego projektowania w przestrzeni kultury i edukacji oraz twórczości, szczególnie z kręgu art brut/outsider art. Realizatorka krajowych i międzynarodowych grantów poświęconych wymienionym kwestiom.

---

**Tamara Cierpiałowska (ORCID: 0000-0002-5167-2128)** – doktor habilitowana nauk społecznych w dziedzinie pedagogika, zatrudniona na stanowisku profesora w Uniwersytecie Ignatianum w Krakowie, gdzie pełni funkcję kierownika Katedry Logopedii,

Pedolingwistyki i Wspierania Rozwoju Osób ze Specjalnymi Potrzebami. Pedagog specjalny, neurologopeda, terapeuta integracji sensorycznej. Jej zainteresowania naukowe dotyczą trzech obszarów: wspomaganie rozwoju umiejętności językowych i komunikacyjnych dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi; funkcjonowanie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością w warunkach integracji i inkluzji oraz działania optymalizujące to funkcjonowanie, a także wspomaganie osób z niepełnosprawnością w procesie przezwyciężania ograniczeń i wyznaczania własnych celów życiowych. Realizatorka międzynarodowych grantów, w tym dotyczącego UDL, oraz autorka monografii i licznych artykułów w czasopismach i opracowaniach zbiorowych.

---

**Katarzyna Lichtańska (ORCID: 0000-0002-1845-3740)** – doktor, asystent w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej. Neurologopeda, pedagog specjalny pracujący z dziećmi z zaburzeniami rozwoju i komunikacji językowej. Zainteresowania badawcze oscylują wokół zagadnień funkcjonowania poznawczego dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, terapeutycznej funkcji zabawy i roli rodziców w procesie oddziaływań terapeutycznych ich dziecka. Swoje kompetencje doskonalili na kursach związanych z neuroedukacją i technikami neurodiagnostyki.