

Zbigniew LENART

Uniwersytet Rzeszowski

Kontakt: zbigniewlenart1@gmail.com

Jak cytować [how to cite]: Lenart, Z. (2016). Instytucje kultury w procesie edukacyjnym dzieci i młodzieży szkolnej w latach 1990–2015. Wprowadzenie do zagadnienia. *Podstawy Edukacji. Zrównoważony rozwój*, 9, 213–221.

Instytucje kultury w procesie edukacyjnym dzieci i młodzieży szkolnej w latach 1990–2015. Wprowadzenie do zagadnienia

Streszczenie

W artykule podjęto zagadnienie dotyczące szkoły przyszłości, która wskutek przemian cywilizacyjnych będzie zmieniać się, wchodząc w coraz bardziej formalne relacje z otoczeniem, a zwłaszcza z instytucjami kultury, organizacjami i sferą przedsiębiorczości gospodarczej.

W przekonaniu autora, wyrosłym także z fragmentarycznych badań, w procesie edukacyjnym przyszłości, tradycyjna szkoła (budynek i wszystko, co się w nim dzieje – *fabryka edukacyjna*) stanie się tylko jednym z wielu równoprawnych segmentów procesu edukacyjnego. Jego zdaniem, partnerami (elementami) pierwszego stopnia w edukacji mogą stać się instytucje kultury. Zagadnienie to jednak wymaga wielu badań i wieloaspektowego dyskursu społecznego. Dlatego intencją autora jest wywołanie zagadnienia, które w przyszłości może okazać się ważne w procesie edukacyjnym.

Słowa kluczowe: szkoła przyszłości, edukacja, instytucje kultury.

Dyskusja o nowej szkole, a właściwie o procesie edukacyjnym i miejscach jego realizacji, trwa już od lat. Do tego dochodzi nasilająca się dyskusja o celach kształcenia i wychowania, adekwatnych do przemian cywilizacyjnych. Trwa refleksja nt. wartości dotychczas niekwestionowanych, zmiany miejsca niektórych w hierarchii wartości i systemowych sposobów ich osiągnięcia. Nowe technologie, w które coraz bardziej wplątuje się współczesny człowiek, pomagają w osiągnięciu życiowych celów. Coraz częściej jednak są również źródłem regresu, destrukcji i samounicestwienia jednostki. Stwierdzenie, w kontekście nowych wyznań, że szkoła współczesna staje się reliktem przeszłości, jeszcze długo nie bę-

dzie prawdziwe, ale jej otoczenie coraz częściej zaczyna ją, szkołę tradycyjną, zastępować w procesie edukacyjnym. Jednakże warto zastanowić się, czy współczesna szkoła jest już przygotowana do realizowania części swoich zadań przez różne podmioty z najbliższego otoczenia?

Instytucje kultury w procesie przeobrażeń

Przemiany, jakie rozpoczęły się w Polsce w 1989 roku – reforma administracji publicznej, samorzady terytorialne i zmiana systemu edukacyjnego – zaczęły, w kontekście zmian gospodarczo-ustrojowych, budować nową jakość życia codziennego Polaków i nową kulturę; dość labilną, o podstawie liberalnej, wielokierunkową i poszukującą. Stare wzorce i modele próbowano zastępować czymś, co hasłowo było określane „nowością”, a właściwie często było kalką rozwiązań zachodnioeuropejskich lub amerykańskich. Decydenci nie do końca mieli sprecyzowaną wizję przeobrażeń dotyczących sfery politycznej, gospodarczej i społecznej, co dawało się również zauważyć w oświacie i kulturze.

Kultura, jako działalność niekomercyjna została scedowana na samorzady terytorialne. Oprócz gwarantowanych dotacji ustawowych, działalność kulturalna miała podlegać regułom wolnego rynku. Z czasem okazało się jednak, że kultura z powodu braku środków finansowych bez opieki państwa nie jest w stanie się rozwijać. Dokonano więc niezbędnych korekt ustawowych i uruchomiono finansowanie, jednakże w formie grantowo-projektowej, ze środków zewnętrznych (unijnych). Autorzy opracowania „*Ciekawe czasy*” finansowania kultury samorządowej zaistniałą sytuację interpretowali w następujący sposób: „Angażowanie sektora publicznego w finansowanie kultury to działanie celowe. Ingerowanie rządu i samorządu w bieg rzeczy w kulturze ma swoje uzasadnienie i sens. Jest ono wyrazem dążenia do zachowania tożsamości narodu, zapewnienia równego dostępu do kultury, promocji i wspierania twórczości, czy, na co zwraca się ostatnio coraz większą uwagę, tworzenia społeczeństwa obywatelskiego i działanie na rzecz rozwoju społecznego. Nawet jeżeli w wielu samorządach brakuje strategii rozwoju kultury, to kolejne publikacje pokazują, że może i powinna być ona traktowana jako ważny zasób ekonomiczny, wpływający na aktywność gospodarczą ludności, ale także czynnik kreujący przestrzeń komunikacji i społecznego współdziałania” (Siechowicz, Wiśniewska, 2015, s. 6).

Samorzady terytorialne zaczęły więc przejawiać coraz większe zainteresowanie animacją i upowszechnianiem kultury, traktując ją jako ważny element promocji. Nie oznaczało to jednak, że instytucje kultury zaczęły wówczas przeżywać jakiś większy renesans. Ich sieć i struktura praktycznie nie uległy zmianie. Pozostały zatem muzea, teatry, filharmonie, biblioteki, kina, domy (centra, ośrodki) kultury, które realizowały, w większości przypadków, tradycyjną działalność, tradycyjnymi metodami, ożywionymi co najwyżej nowoczesnym sprzę-

tem i nowymi technologiami. Nowością było jedynie to, że w niektórych środowiskach zaczęły powstawać prywatne lub też stowarzyszeniowe albo wspólnotowe instytucje kultury (konkurencyjne, alternatywne). Swoją działalność adresowały one do różnych grup wiekowych, ale najczęściej do dzieci i młodzieży szkolnej.

Na czym obecnie polega działalność instytucji kultury usytuowanych w obrębie gmin i powiatów? W jakim stopniu ze swoją ofertą wychodzą do uczniów szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych? Jakie jest zainteresowanie tych szkół udziałem uczniów w zajęciach/imprezach organizowanych przez okoliczne instytucje kultury? Jak układa się współpraca dyrektorów szkół i placówek oświatowych z dyrektorami (kierownikami) instytucji kultury? Na te pytania poszukiwałem odpowiedzi w ramach prowadzonych badań etnograficznych¹.

Odpowiedzi uzyskane na pierwsze pytanie nie były zaskoczeniem – instytucje kultury działają zgodnie ze statutem, działalność jest taka, jak zawsze, od lat. Biblioteki wypożyczają książki, domy kultury organizują różne imprezy, spotkania, koncerty, prowadzą koła zainteresowań, kina wyświetlają filmy, teatry przygotowują spektakle, muzea gromadzą artefakty i zajmują się ich eksponowaniem. Prawie wszystkie organizują lekcje, spotkania i prezentacje dla dzieci i młodzieży szkolnej w swoich siedzibach lub wyjeżdżając do szkół i placówek.

Korzystanie z oferty kulturalnej przez uczniów odbywa się w różnym stopniu i zakresie. Najczęściej badane instytucje kultury były odwiedzane przez uczniów szkół podstawowych (od 3 do 10 razy w roku szkolnym). Największym zainteresowaniem cieszyły się zajęcia plastyczne, muzyczne, taneczne, kółka teatralne, wystawy, przedstawienia, spotkania z pisarzami i aktorami. Gimnazjaliści z kolei gościli od 2 do 5 razy w roku w takich instytucjach, jak Gminny (lub Miejski) Dom Kultury, Gminna Biblioteka Publiczna, teatr, filharmonia lub muzeum. Wyjazdy do muzeów, filharmonii czy teatru odbywały się w ramach jedno- lub kilkudniowych wycieczek. Uczniowie liceów ogólnokształcących najczęściej odwiedzali muzea, teatry i kina. Rekordziści byli 3 razy w roku szkolnym w instytucjach kultury, ale nie brakowało zespołów klasowych, które były tylko raz lub nie odwiedziły żadnej instytucji kultury. Uczniowie szkół zawodowych (w sposób zorganizowany) prawie w ogóle nie korzystali z oferty instytucji kultury. Najrzadziej odwiedzaną instytucją był lokalny dom (ośrodek) kultury.

¹ Badania były prowadzone na przełomie lutego i listopada 2015 roku. Objęto nimi samorządowe instytucje kultury na terenie średniej wielkości powiatów województwa podkarpackiego (do 70 tys. mieszkańców), tj. powiat brzozowski, kolbuszowski, niżański i przeworski, oraz szkoły podstawowe, gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne w tych powiatach. Jako podstawową metodę badań wykorzystano sondaż diagnostyczny z zastosowaniem ankiety (uczniowie szkół) i wywiadu (dyrektorzy/kierownicy instytucji kultury), jak również analizę dokumentów (Rejestr osób odwiedzających daną instytucję kultury). W badaniach ankietowych uczestniczyło 180 uczniów szkół (60 – szkoły podstawowe, 60 – gimnazja i 60 – licea ogólnokształcące i zasadnicze szkoły zawodowe). Wywiadów udzieliło 10 dyrektorów samorządowych instytucji kultury.

Okolo 94% polskich instytucji kultury jest zarządzanych przez samorządy terytorialne. Wszystkie placówki oświatowe (oprócz szkolnictwa wyższego) są również zarządzane właśnie przez samorządy, a w pragmatyce instytucje te – mające tego samego gospodarza – zamiast współpracować, tylko istnieją obok siebie.

Wydaje się więc oczywiste, że kierownicy instytucji kultury i dyrektorzy placówek oświatowych, dla których organem prowadzącym jest ten sam samorząd terytorialny, powinni rzetelnie współpracować, przygotowując roczne plany pracy. Dobrą praktyką byłoby zapraszanie instruktorów kultury do prowadzenia określonych zajęć w placówkach szkolnych. Natomiast nauczyciele część zajęć dydaktycznych mogliby realizować w instytucjach kultury.

Jak wynika z raportów Głównego Urzędu Statystycznego, począwszy od roku 1990 do końca 2015 r. nakłady na kulturę i ochronę dziedzictwa narodowego systematycznie wzrastały, rocznie średnio o 5%. Wydatki państwa i samorządów terytorialnych na oświatę w ostatnich latach też znacząco wzrosły (Łagodziński, 2004; Siechowicz, Wiśniewska, 2015). Istnieją zatem finansowe i organizacyjne podstawy, aby instytucje kultury w większym stopniu i zakresie partycypowały w procesie edukacyjnym dzieci i młodzieży szkolnej. Wydaje się, że brakuje już tylko pomysłu i dobrej woli w tym zakresie.

W poszukiwaniu modelu edukacyjnego

W kręgach pedagogów uniwersyteckich dość często można spotkać się z opinią, że resort odpowiedzialny za polską edukację doraźnie wprowadzanymi reformami nie pozwala jej rozwijać się w pożądaný sposób, uwzględniający narodową tradycję i potrzeby wynikające z rozwoju cywilizacyjnego. Nawet jeżeli przez pewien czas ukształtuje się jakiś pożądaný społecznie wzorzec, nowa ekipa sprawująca władzę zaczyna reformować (modernizować) system oświatowy. Znamienna w tej kwestii staje się wypowiedź Kazimierza Denka: „Zastanawia fakt – stwierdza – dlaczego Ministerstwo Edukacji Narodowej, zamiast działań na rzecz poprawy stanu oświaty, angażuje się w mało istotne, drugorzędne dla niej sprawy, jak przykładowo problematyka: ideologii gender, zabawy w przemienne występowanie w roli dziewczynki czy chłopaka czy usunięcie drożdżówek ze sklepików szkolnych (lista niepełna, do uzupełnienia). Przykładowo program MEN Otwarta szkoła rozpoczyna nowy etap genderystowskiej ofensywy w edukacji. Lesbijki, geje, bi- i transseksualiści będą coraz częściej wchodzili do szkół. Rzekomo po to, by zwalczać homofobię, a w rzeczywistości, by zaburzać poczucie płci i seksualności u młodzieży. Z liceów zniknęła greka i łacina. Nie ma już Arystotelesa, Platona i Sokratesa. Bez prawdziwych fundamentów to, co jest, staje się nie wystarczające. Brak ten jest coraz bardziej odczuwalny w trudnych czasach, w których potrzebuje się stałych i czytelnych punktów odniesienia w postaci podstawowych wartości” (Denek, 2016, s. 52). Podobnych opinii wy-

rażających troskę o polską edukację można byłoby przytoczyć wiele. Od stuleci edukacja młodych zajmuje bowiem swoje stałe miejsce w sferach podstawowych wartości społecznych. I pomimo że proces edukacyjny nie jest wyraźnie i jednoznacznie zdefiniowany, odpowiedzialni za edukację Polaków, mimo różnych urzędowych programów, instrukcji i zaleceń, na ogół poprawnie realizowali i realizują jego elementy. Trzeba też przyznać, że nie jest łatwo zbudować propozycje modelowe, z elementami stałymi i zmiennymi, uwzględniające potrzeby czasu, środowiska i wreszcie człowieka, który swój czas chce przeżyć po prostu szczęśliwie. Takie próby zapewne są jednak podejmowane, chociażby na użytek prywatny czy określonych wspólnot bądź środowisk. Trudno powiedzieć zatem, czy tak wypracowany model edukacyjny kiedykolwiek uzyskałby oficjalną rekomendację do stałej realizacji (bez względu na zmiany ekip rządzących). Póki co należy przyjąć, że „niepisane” modele procesu edukacyjnego i instytucji kultury, w ujęciu symbiotycznym, rodzą się. Być może są dopiero w sferze pytań i ukierunkowanych dyskusji – podobnie jak model człowieka przyszłości, który w sposób szczególny powinien uwzględniać temporalny charakter ludzkiego życia.

Homo faber, homo ludens... czy homo sapiens?

Aby móc skonstruować model procesu edukacyjnego i modele jego elementów składowych jako jednolitego systemu funkcjonującego prawie doskonale, w pierwszej kolejności dobrze byłoby zamknąć wnioskami, na pewnych etapach, dyskusję dotyczącą wzorca człowieka, który powinien być ostatecznym efektem procesu edukacyjnego. Nie będzie to łatwe. W tyglu różnych preferencji, interesów, potrzeb społecznych i koncepcji filozoficznych trudno wskazać uniwersalny, przez wszystkich pożądany model człowieka. Jedni chcą, aby to był *homo faber* (człowiek pracujący, zręczny, wytwórca). Inni preferują model człowieka bawiącego się (*homo ludens*), uważający za J. Huizinga, że u źródeł każdego ludzkiego działania leżą zabawa, gra i współzawodnictwo (Huizinga, 1967). Jeszcze inni, zafascynowani współczesnymi trendami w gospodarce, ekonomii i globalnej polityce, wspieranymi i wzmacnianymi przez nowe technologie, widzieliby wzorce w postaci *homo oeconomicus* (człowieka racjonalnego, dążącego do maksymalizacji zysków i dokonywania wyborów wyłącznie ze względu na wartość ekonomiczną) (Wach, 2010) lub *homo informaticus* – człowieka żyjącego bardziej w świecie wirtualnym niż realnym i posługującego się na co dzień przede wszystkim zdobyciami nowoczesnych technologii (Sysło, 2012). Analizując powyższe modele, łatwo pokusić się o refleksję, że osoby reprezentujące je spotykamy przecież wokół siebie. Są to informatycy, ekonomiści, artyści i inni wybitni specjaliści w określonych zawodach, a oprócz tego – należy podkreślić – to ludzie uczestniczący w życiu kulturalnym, o dużej wiedzy o świecie,

wrażliwi, posiadający ogólną wiedzę z innych dziedzin, o wysokiej kulturze osobistej, aktywni i przedsiębiorczy, umiejący radzić sobie także z prostymi czynnościami, takimi jak choćby posługiwanie się igłą, wymiana przepalanej żarówki czy wbicie gwoździa.

Jednostronne wykształcenie, coraz częściej preferowane przez różne środowiska, nastawione na wynik, zamykanie edukowanego człowieka na inne aspekty życia i świata niż te zamierzone, wyprodukowanie w procesie edukacyjnym absolwenta, człowieka-roboty, pod konkretne potrzeby zleceniodawców (bez względu na to, jak się nazywają), staje się dzisiaj coraz bardziej popularne, także dlatego, że prawdopodobnie ma zagwarantować pracę na zmieniającym się i nieprzewidywalnym rynku pracy oraz duże pieniądze, za które – według wielu – można kupić wszystko. Ta znana skądinąd iluzja wielu już dała pracę i pieniądze. Nie zawsze jednak dała szczęśliwe życie – zwłaszcza jeśli spojrzeć na nie holistycznie, przy uwzględnieniu jego temporalnego charakteru, na co w procesie edukacyjnym rzadko zwraca się uwagę, szczególnie we współczesnej szkole, będącej dzisiaj, jednak bardziej niż w przeszłości, na rozdrożu.

W momentach kryzysowych, w stanach zwątpienia człowiek mądry (*homo sapiens*) szuka przewodnika wśród autorytetów, niepogrzebanych przez popularne tendencje, autorytetów, które oparły się różnym modom, filozofiom i ideologiom. Nie muszą to być bohaterowie współczesni – naszych czasów. Nie muszą to być popularne trendy i koncepcje. Najtrudniejsze jest jednak odróżnienie ich od wielu i – po prostu – znalezienie. W kulturze jest ich bowiem bardzo dużo.

Proces edukacyjny zakończy się zatem powodzeniem, jeżeli jego uczestników nauczymy właściwie wybierać. Pożądanym modelem człowieka, formowanego w procesie edukacyjnym, jest człowiek rozumny, mądry (*homo sapiens*), w klasycznym rozumieniu taki, którego definiują także znane słowa Terencjusza: *Homo sum; humani nil a me alienum esse puto* (Człowiekiem jestem; sadzę, że nic, co ludzkie, nie jest mi obce). Oczywiście jednak jest, że *homo sapiens* we właściwych proporcjach musi posiadać cechy *homo faber*, *homo ludens*, *oeconomicus*, *informaticus* i innych.

Edukacja przez kulturę. Nowe otwarcie

Wydaje się, że współczesna, zmieniająca się, szkoła sama może nie udźwignąć tego wyzwania, zwłaszcza przy coraz intensywniejszej grze globalnych interesów, zabiegów marketingowo-propagandowych, wynaturzaniu funkcji komunikacyjnej nowoczesnych mediów dla partykularnych celów. Szkoła jako taka, pomimo zmian – jakim musi podlegać – i różnych ataków, nie zniknie. Pozostanie centralnym ośrodkiem organizującym i certyfikującym proces edukacyjny. Podobne przekonanie w artykule *Szkoła przetrwa ataki* wyraża B. Niemierko, kiedy m.in. pisze: „Szkoły publiczne, których sieć powstała w surowych

społeczeństwach wczesnokapitalistycznych, przeżyły już kilka przełomów: odkrycie dziecka, inwazję programowania i rozkwit technologii informacyjnej. Teraz czeka je zmiana organizacyjna, na miarę nowo dostępnej *bliskości komunikacyjnej*, pozwalającej na ograniczenie wspólnego siedzenia w ławce” (Niemierko, 2013, s. 41).

Wśród zmian, które czekają szkołę, jedna wydaje się szczególnie ważna – dzisiaj na ogół pomijana bądź traktowana marginalnie – a mianowicie edukacja kulturalna. „Kultura – bowiem – jest pewnym zespołem wartości wyznaczających sens życia człowieka w określony sposób. Jego doznania w sytuacjach kontaktów z wartościami i dobrami kultury są czynnikami kształtującymi dyspozycje osobowości. Stąd też – zdaniem m.in. A. Horbowskiego – wszystkie elementy kultury mogą stać się czynnikami oddziaływań edukacyjnych w rękach nauczycieli, wychowawców, animatorów kultury czy terapeutów” (Horbowski, 2000, s. 23). Zasadne w tym miejscu wydaje się jeszcze przywołanie wizji J. Kozińskiego np. człowieka innowacyjnego – człowieka XXI wieku, istotnej dla edukacji kulturalnej i edukacji w ogóle. J. Koziński, wskazując w niej pięć podstawowych ogniw, a zatem: postawę badawczą człowieka, dążenie do nabywania wiedzy o świecie i samym sobie, strukturalizację wiedzy, podmiotowe widzenie człowieka oraz orientację perspektywną polegającą nie na przystosowaniu się do przyszłego świata, lecz na wbudowaniu w niego „mądrych innowacji”, umożliwiających funkcjonowanie w nowej rzeczywistości (Koziński, 1996), niejako sugeruje, że w procesie edukacyjnym muszą, na partnerskich zasadach, partycypować instytucje odpowiedzialne za zachowanie, animację i upowszechnianie kultury, czyli instytucje kultury.

O ich stanie, kondycji, formach pracy i wielkich możliwościach wspomniano wcześniej. Podobnie jak o możliwościach modernizacyjnych kreatywności i potencjale innowacyjnym istniejących w szkołach i procesie edukacyjnym. Rzecz w tym, by je uruchomić. Tam, gdzie pojawi się osoba kreatywna, innowacyjna i przekona do swoich pomysłów władzę (organ prowadzący) i otoczenie, następuje zmiana, która do podobnych zachowań może inspirować innych. Są to jednak rzadkie przypadki. Do zmian powszechnych (bądź na regionalną lub lokalną skalę – samorządy terytorialne mają już dużą autonomię) musi zachęcać lub stosownym aktem prawnym zobowiązać władza. Także do obowiązku współpracy, współredagowania programów podległych sobie jednostek i instytucji przy współudziale szeroko rozumianego środowiska. Należy tu zauważyć, że tzw. środowisko do współpracy należy skłonić też niekonwencjonalnymi sposobami, ponieważ samo z siebie jest coraz mniej obywatelskie i spontaniczne. Innowator na pewno poradzi sobie z biernością swojego środowiska i otoczenia, chociaż nie będzie to łatwe.

Zmiany jednak następują. Bardzo powoli. W skali kraju można wymienić co roku nowe instytucje kultury fascynujące swoim kształtem i proponowanymi formami pracy. Prawdopodobnie w każdym regionie można znaleźć chociaż

jedną, otwartą – w sposób szczególny – na współpracę ze szkołami instytucję kultury. To jednak nadal mało, a proces ów następuje zbyt wolno. Jeżeli ze strony instytucji kultury można zaobserwować wzmożenie aktywności w kierunku systematycznej, niemal codziennej, współpracy z placówkami oświatowymi, to ze strony szkół – w znacznej mierze – jest jeszcze tak jak było w czasach PRL-u.

Liderami w modelowym wręcz wypełnianiu współczesnej edukacyjnej roli instytucji kultury są, w pierwszej kolejności, niektóre instytucje państwowe (centralne), jak np. Centrum Nauki Kopernik w Warszawie, Muzeum Powstania Warszawskiego, Muzeum Fryderyka Chopina, Muzeum Narodowe w Krakowie, ale też w peryferyjnych regionach Polski. Warto w tym miejscu wymienić m.in. osadę obronną kultury łużyckiej w Biskupinie czy w województwie podkarpackim: skansen archeologiczny „Karpacka Troja” w Trzciny (grodzisko obronne z epoki brązu i wczesnego średniowiecza) oraz skansen Muzeum Kultury Ludowej w Kolbuszowej – eksponujący kulturę grup etnograficznych Lasowiaków i Rzeszowiaków. W tym ostatnim oferta systematycznej współpracy jest przygotowana dla poszczególnych szkolnych grup wiekowych (przedszkole, szkoła podstawowa 1–3, szkoła podstawowa 4–6, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna).

Podobnie jest w całej Polsce, i dlatego byłoby dobrze rozpocząć już dyskusję o tej – jeszcze w znikomym stopniu wykorzystywanej – możliwości modernizacji pracy szkoły i procesu edukacyjnego dzieci i młodzieży szkolnej.

* * *

Konkludując, warto zwrócić uwagę, że nabrzmiała materia edukacyjna jest gotowa do szybszych zmian. Gotowe są dzieci i młodzież, natomiast współczesna szkoła publiczna – zbudowana kiedyś na wzór fabryki, ucząca posłuszeństwa, punktualności i powtarzalności – jeszcze nie dojrzała, podobnie jak nie jest dojrzałe społeczeństwo, zrzucające jeszcze z siebie odium minionego czasu.

Jeżeli więc w procesie edukacyjnym mocniej zaistnieją instytucje kultury, to zapewne w następnej kolejności, ważne miejsce zajmą też inne podmioty z otoczenia, co wcale nie będzie musiało oznaczać realizowania modelu amerykańskiej szkoły rozszerzonej (*comprehensive school*).

Bibliografia

- Denek, K. (2016). *Edukacja jutra. Między ideałem a codziennością*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Horbowski, A. (2000). *Edukacja kulturalna jako system działań społeczno-wychowawczych*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Huizinga, J. (1967). *Homo ludens: zabawa jako źródło kultury*. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”.
- Kozielecki, J. (1996). *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.

- Łagodziński, W. (2004). *Szanse i zagrożenia uczestnictwa w kulturze w latach 1990–2003 w świetle wyników badań Głównego Urzędu Statystycznego*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Niemierko, B. (2013). Szkoła przetrwa ataki. *Nowa Szkoła*, 6, 40–43.
- Siechowicz, P., Wiśniewska, W. (2015). „Ciekawe czasy” finansowania kultury samorządowej. *Raport*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Sysło, M. (red.) (2012). *Homo informatikus, czyli człowiek w z informatyzowanym świecie*. Warszawa: Warszawska Wyższa Szkoła Informatyki.
- Wach, K., (2010). Od człowieka racjonalnego do emocjonalnego. Zmiana paradygmatu nauk ekonomicznych. *Horyzonty Wychowania*, 9, 110–138.

Cultural institutions in the educational process of the years 1990–2015. Introduction to the problem

Summary

The article raises the issue of the school of the future, which as a result of civilizational changes, will be changing entering into more formal relations with the surroundings especially with cultural institutions, organizations and entrepreneurial sphere.

In the author's opinion, which is also based on fragmentary studies in the educational process of the future, the traditional school (building and all activity inside – *educational factory*) will be only one of many equal segments of the educational process. In his view, cultural institutions should become the partners (elements) of the first degree education. This issue, however, requires plentiful of research and a broad social discourse. Therefore, the author's intention is to raise the issue, which in the future may prove to be very important in the educational process.

Keywords: school of the future, education, cultural institutions.