

Karolina STUDNICKA-MARIAŃCZYK

## **Wzór wielokulturowości w wychowaniu panien i kawalerów z dworów ziemiańskich w Królestwie Polskim**

**Słowa kluczowe:** wielokulturowość, wzór, ziemiaństwo, wychowanie, Królestwo Polskie.

Wielokulturowość, podobnie jak pojęcie wieloetniczności, jest dla historyków opisujących dzieje Rzeczypospolitej terminem dość oczywistym i niewzbudzającym jakichś kontrowersji. Wynika to z prostej konstatacji, że Polska przez wieki była państwem wielokulturowym, wieloetnicznym, czy też wedle dzisiejszych kryteriów – państwem wielonarodowym, opartym na koegzystencji ludów, kultur etnicznych i religii. Co więcej, Polska niemal od samego zarania swej państwowości była miejscem spotkania słowiańskości i chrześcijaństwa, Wschodu i Zachodu, przenikania się różnorodnych elementów, ich konfrontacji, ale i syntezy bądź równoległego współwystępowania. Dziedzictwo dawnej Rzeczypospolitej znalazło kontynuację w wielu obszarach społecznych i kulturowych w Królestwie Polskim, powstałym na skutek uzgodnień na kongresie wiedeńskim. Również II Rzeczpospolita była państwem zróżnicowanym etnicznie i kulturowo, państwem wielonarodowym i wielowyznaniowym.

Należy jednakże zauważyć, że termin wielokulturowości obecnie pojawia się głównie w kontekście społeczno-politycznym bądź ideologicznym, przez co zyskuje on inne znaczenie niż tradycyjne encyklopedyczne stwierdzenie współwystępowania zróżnicowanych kultur na obszarze danego państwa czy regionu<sup>1</sup>. Dzisiejsze pojęcie wielokulturowości wywodzi się ze słownika socjologii zachodnioeuropejskiej, z angielskiego terminu *multiculturalism*, a na jego semantykę składają się doświadczenia Zachodu, zarówno historyczne, jak i współczesne. Bez wnikania w szczegóły wypada jedynie wspomnieć, że multikulturalizm

<sup>1</sup> W. Burszta, *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Poznań 1998, s. 150.

bywa aktualnie pojmowany albo jako kategoria opisu zjawisk i tendencji zachodzących współcześnie wśród społeczności amerykańskich i zachodnioeuropejskich (także np. w Australii), ewentualnie w kontekście globalizacji, albo też jako projekt społeczno-polityczny o wyraźnym zabarwieniu ideologicznym, zakładający pokojową koegzystencję wielu różnorodnych grup i środowisk, nacji, kultur czy wyznań<sup>2</sup>. Wedle tej interpretacji multikulturalizm łączy się semantycznie z pojęciami takimi, jak: pluralizm; wolność; prawa człowieka i szeroko rozumianych mniejszości; równość; świeckość państwa, kultury i przestrzeni publicznej; pragmatyzm, utylitaryzm, itd., które to pojęcia określają recepcję wspomnianego terminu<sup>3</sup>.

Powyższe uwagi, mimo iż mało odkrywcze, są jednakże niezbędne, albowiem możliwość różnego pojmowania słowa „wielokulturowość”, a zwłaszcza presja bieżących wydarzeń i związanych z nimi sporów, mogą wprowadzać pewne zamieszanie w percepcji pojęciowej. Konieczne jest zatem dookreślenie, że gdy mówimy o polskich wzorcach kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży w XIX wieku, gdy mówimy także o wielokulturowości określającej owe wzorce – mamy na myśli tradycyjne ujęcie terminologiczne, a nie multikulturalizm.

Dodatkowe zawężenie semantyki wynika ze skupienia uwagi na środowisku ziemiańskim, a więc Polakach wywodzących swój rodowód w przeważającej mierze ze stanu szlacheckiego i reprezentujących dość wyraziście uformowany, charakterystyczny model kultury. Model ten można identyfikować jako wzorzec kultury polskiej, narodowej, był on bowiem głęboko nasycony tradycją i umiłowaniem ziemi ojczystej, języka, dawnego obyczaju czy obrzędowości, był wyrazem ciągłości dziejowej i trwałości kultury stanowiącej fundament narodowej tożsamości, a ponadto jego reprezentantami były środowiska tworzące społeczną elitę. Wzorzec ten kultywowany był i rozwijany przez inteligencję – organicznie związaną ze środowiskiem ziemiańskim czy arystokratycznym<sup>4</sup>, naśladowany był przez inne warstwy społeczne, albo też stanowił dla nich istotny punkt odniesienia. Innymi słowy możemy powiedzieć, że komponent kultury szlacheckiej czy też ziemiańsko-inteligenckiej był niezwykle istotnym czynnikiem tworzącej się w XIX wieku kultury ogólnonarodowej, polskiej, a poprzez siłę swego oddziaływania, ale też zdolność absorpcji innych elementów – czy to rodzimych, ludowych, czy też obcych, zagranicznych bądź pochodzących z krę-

<sup>2</sup> Tamże, s. 150–154. Analizę przejawów multikulturalizmu w polskich realiach prezentuje m.in. publikacja *Metropolie mniejszości, mniejszości w metropoliach*, red. B. Jałowicki i E.A. Sekuła, Warszawa 2011, passim.

<sup>3</sup> W. Burszta, dz. cyt.; zob. także: Z. Bauman, *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, Gdańsk 2007; tenże, *Spoleczeństwo w stanie obłąkania*, Warszawa 2006, s. 126–140; W. Daszkiewicz, *Wielokulturowość a idea multikulturalizmu*, „Cywilizacja” 2010, nr 33, s. 196–199. Problematykę wielokulturowości w aspekcie edukacyjnym wszechstronnie omawia Jerzy Nikitorowicz; zob. tegoż, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.

<sup>4</sup> Zob. K. Szafer, *Ziemiaństwo jako elita społeczeństwa polskiego w Wielkopolsce na przełomie XIX i XX wieku*, Zielona Góra 2005, s. 84–94, zwłaszcza s. 88.

gu innych nacji zamieszkujących ziemię dawnej Rzeczypospolitej – był to komponent dominujący. W tej sytuacji można by postawić pytanie o zasadność rozpatrywania wielokulturowości jako zagadnienia wiążącego się z wychowaniem dzieci i młodzieży pochodzących ze środowiska ziemiańskiego i wyrastających w atmosferze polskiego dworu, które to miejsce, nie bez racji, do dzisiaj identyfikowane jest jako matecznik patriotyzmu i ostoja polskości<sup>5</sup>. Gdzie tu miejsce na wielokulturowość, zwłaszcza gdy pominiemy w dalszych rozważaniach zagadnienia dotyczące społeczności reprezentujących inne nacje i kultury, zamieszkujących ziemię dawnej Rzeczypospolitej?

Okazuje się jednakże, już nawet po krótkiej chwili refleksji, że analiza wzorca edukacji ziemiańskiej dostarcza argumentów przemawiających za możliwością szerszej recepcji terminu wielokulturowości, albo że omawiane zjawisko może przyjmować różne formy czy przejawy. Przykładowo, jako wyraz kulturowego współlistnienia nacji europejskich wypada potraktować dość powszechne nauczanie języków obcych. Podobnych argumentów dostarcza prześledzenie różnorodnych wpływów kulturowo-cywilizacyjnych na kultury poszczególnych społeczeństw czy narodów. Przenikanie się wielu komponentów, wzajemne inspiracje, a nawet naśladownictwo możemy dostrzec zarówno w dziedzinach kultury materialnej, np. w architekturze czy wytworach użytkowych, jak też kultury niematerialnej – sztuce i literaturze, obrzędowości, sferze duchowo-religijnej, itd. Oczywiście, można zastanawiać się, czy we wspomnianej sytuacji mamy do czynienia ze zjawiskiem wielokulturowości, czy też europejskim uniwersalizmem bądź wspólnotą kulturowych podstaw. Pozostawiając na boku owe rozważania teoretyczne, poprzestańmy jedynie na stwierdzeniu, że edukacja w polskich dworach ziemiańskich, mająca na celu kontynuację rodzimych wzorców kulturowych przez nowe pokolenia, była ponadto otwarta na dokonania innych narodów europejskich. Otwartość ta niewątpliwie miała znaczenie praktyczne i była częścią przygotowania młodych ludzi do podjęcia samodzielnych już zadań, ułatwiała adaptację do zmieniających się warunków, stanowiła element inspirujący i motywacyjny. Była ponadto przejawem immanentnej cechy kultury europejskiej – kształtującej zainteresowanie światem zewnętrznym, zdobyciami innych kultur czy cywilizacji, a także gotowość do kreatywnego ich wykorzystania. W kontekście edukacji młodego pokolenia poznawanie dorobku innych narodów i ich osiągnięć kulturowych niewątpliwie mieści się w polu znaczeniowym pojęcia wielokulturowości; podjęcie zaś owej problematyki w odniesieniu do kształcenia i wychowania w rodzinach ze sfery ziemiańskiej pozwala spojrzeć na to zagadnienie z nowej perspektywy, rzadko dotychczas rozpatrywanej przez badaczy. Mamy ponadto okazję do zastanowienia się i bliższego określenia, czym jest wielokulturowość w edukacji, na czym polega jej istota, a także jakie przyjmowała formy realizacyjne w przestrzeni edukacji domowej dzieci

<sup>5</sup> Zob. *Dwór polski. Zjawisko historyczne i kulturowe*, red. A. Sieradzka, Warszawa 2004.

i młodzieży w rodzinach ziemiańskich. Takie postawienie sprawy pozwala również wskazać, czy też zidentyfikować, naszą rodzimą tradycję wielokulturowości w edukacji, a głos ten uznać jako jeden z punktów odniesienia dla współcześnie toczonych debat dotyczących problemu multikulturalizmu.

Kolejna uwaga wynikająca z zakresu poruszanej problematyki dotyczy przedmiotowego czasu i miejsca. Otóż wiek XIX był w Europie okresem formowania się nowoczesnych społeczeństw i narodów. Zachodzące wówczas przemiany gospodarcze i cywilizacyjne wpłynęły na głęboką i trwałą zmianę struktur społecznych w państwach europejskich. Ogólnie rzecz ujmując, możemy stwierdzić, że zjawiska określane mianem rewolucji przemysłowej oraz postęp nauki i techniki znacząco wpłynęły na realia codziennego życia, także sfery kultury czy polityki. Owe przekształcenia nie ominęły ziem polskich, sięgnęły też prowincjonalnych dworów, a w tym kontekście – wywarły wpływ na model edukacji domowej oraz sposoby realizacji powszechnego kształcenia. Kontekst XIX-wiecznego rozwoju cywilizacji i kultury europejskiej, obejmujący także ziemie dawnej Rzeczypospolitej, jest ważny chociażby ze względu na to, że wspomniane przemiany wzmocniły i ukierunkowały potrzebę nowoczesnej edukacji, wpłynęły na rozwój teorii pedagogicznej i jakościowy poziom nauczania. Pod tym względem wzorce edukacyjne stosowane na ziemiach polskich nie odbiegały znacząco od rozwiązań stosowanych w Europie. Sytuacji tej sprzyjały zarówno działania instytucjonalne, jak też poczynania samych pedagogów oraz – co warto podkreślić – oczekiwania rodziców coraz bardziej świadomych znaczenia dobrego wykształcenia<sup>6</sup>. Nie brakowało wszak w domowych bibliotekach poradników z zakresu kształcenia i wychowania, zyskiwały popularność elementarze i podręczniki, wzrastała liczba tytułów literatury dziecięcej i wartościowej beletrystyki. Dzięki rozwojowi technologii druku i piśmiennictwa wzrosła dostępność publikacji, w tym także prasy i różnorodnych magazynów, co wpływało na stopniowe upowszechnienie czytelnictwa, podobnie też wzrastała łatwość i wygoda podróży dających bezpośredni wgląd w przemiany cywilizacyjne dokonujące się w przodujących krajach europejskich. Pewne koncepcje czy idee, również bieżące informacje mogły tym sposobem rozprzestrzeniać się stosunkowo szybko, wzrastała zatem intensywność międzykulturowych wpływów, a rozwój gospodarczy – wytwórczości i handlu – owe tendencje stymulował i wzmacniał. Nic zatem dziwnego, że i pedagogika w obszarze europejskim przyjmowała efektywne rozwiązania i pomysły z powodzeniem zastosowane w jednym kraju i upowszechniała ów wzorzec w krajach ościennych. W tym względzie nie bez znaczenia był rozwój uczelni wyższych oraz szkół średnich, w szczególności zaś pedagogicznych. Tendencja ta wraz ze zmianą struktury społecznej i przemianami kulturowymi tworzyła korzystne warunki do rozwoju i upowszechnienia szkolnictwa, poszukiwania i wdrażania nowoczesnych kon-

<sup>6</sup> W. Korzeniowska, *Edukacja i wychowanie różnych warstw społecznych na ziemiach polskich – od drugiej połowy wieku XIX do roku 1918*, Kraków 2004, s. 63–65.

cepcji edukacyjnych oraz, jak już wspomniano, rozprzestrzeniania się idei, projektów i metod dydaktycznych. Z kolei lepsze przygotowanie kadry nauczycielskiej, opiekunów i wychowawców bezpośrednio przekładało się na wzrost poziomu wychowania i kształcenia. Wszystkie te czynniki poszerzały społeczną bazę odbiorców dokonań kulturowo-cywilizacyjnych w obszarze europejskim, tworzyły podstawę dla międzykulturowej wymiany. Patrząc z ogólnej perspektywy, można zaryzykować stwierdzenie, że wiek XIX, poprzedzony dziejowymi wydarzeniami u schyłku poprzedniego stulecia, ostatecznie położył kres dawnej izolacji niższych warstw i społeczności, a separację kulturową wielu grup etnicznych poddał procesom tożsamościowej krystalizacji uwidacznianej m.in. przez pojawienie się wyrazistych nacjonalizmów, występujących równolegle z tendencjami asymilacyjnymi bądź transgresywnymi. W ten sposób europejska wielokulturowość uzyskała nową jakość, a międzykulturowa wymiana dorobku i intelektualnych zdobyczy osiągnęła poziom świadomego, aktywnego współuczestnictwa.

Polskie ziemiaństwo będąc elitą społeczną, warstwą uprzywilejowaną i względnie zamożną<sup>7</sup>, wspomniane wcześniej wpływy międzykulturowe i postęp cywilizacyjny absorbowało stosunkowo łatwo. Miało to znaczenie dla wzrastających aspiracji edukacyjnych i kulturalnych, podobnie jak spowinowacenie z warstwą inteligencji, żywo zainteresowaną podniesieniem kulturowego i intelektualnego poziomu ogółu społeczeństwa. Idee oświeceniowe, akcentujące znaczenie cywilizacyjnego postępu oraz rozwoju nauki i społecznego upowszechnienia wiedzy, w zmieniających się warunkach XIX-wiecznych zyskiwały kolejnego sojusznika – środowiska inteligencko-ziemiańskie.

Charakteryzując pokrótce model edukacji realizowany w zamożnych rodzinach ziemiańskich, wypada wspomnieć, że w ogólnym zarysie kontynuowano doświadczenia wcześniejsze, oparte na kształceniu domowym, wspieranym przez guwernerów i guwernantki oraz zawodowych pedagogów – metrów i korepetytorów. Edukacja ta, o charakterze elementarnym, dawała dobrą podstawę dla dalszego kształcenia w ośrodkach szkolnych, prowadzonych przez instytucje świeckie lub kościelne, a z czasem, w miarę wzrastania – nierzadko też otwierała drogę do podjęcia studiów uniwersyteckich bądź inżynierskich, wspieranych gospodarczą praktyką w rodzinnym gospodarstwie – u boku ojca bądź np. w instytucie agronomicznym, albo też inną praktyką, wynikającą ze specjalizacji wykształcenia i obranego kierunku kariery<sup>8</sup>.

Rzecz jasna, model ten dotyczył męskich potomków, inaczej bowiem przestrzegano role społeczne mężczyzn i kobiet, odmienne wyznaczano im zadania. Wedle owych odmienności organizowano też proces kształcenia. Co prawda,

<sup>7</sup> K. Szafer, dz. cyt., passim.

<sup>8</sup> Por. T. Epsztein, *Edukacja dzieci i młodzieży w polskich rodzinach ziemiańskich na Wołyniu, Podolu i Ukrainie w II połowie XIX wieku*, Warszawa 1998, s. 35–51; A. Pachocka, *Dzieciństwo we dworze szlacheckim w I połowie XIX wieku*, Kraków 2009, s. 19–41, 104–150.

w XIX wieku do rzadkości należały już opinie czy przeświadczenia negujące potrzebę edukacji kobiet – edukacji wykraczającej poza praktyczne umiejętności przydatne w gospodarstwie domowym, opiece nad dziećmi czy prowadzeniu domu. Zyskiwały natomiast na atrakcyjności kobiece atrybuty, takie jak inteligencja czy stosunkowo wysoki poziom ogólnego przygotowania, pozwalający na interesującą konwersację bądź przynajmniej jej zainicjowanie<sup>9</sup>. Pomimo to uwarunkowania społeczno-kulturowe, w szczególności zaś społeczna pozycja kobiet, zwłaszcza należących do warstwy ziemiańskiej, nie sprzyjały podejmowaniu kształcenia wykraczającego ponad poziom podstawowy bądź średni<sup>10</sup>. Panny zamieszkujące dwory i pałace z reguły wolne były od perspektywy pracy zawodowej, stąd też ich edukacja przebiegała inaczej i w innym zakresie niż edukacja kawalerów – przyszłych gospodarzy, zarządców, prawników, przedsiębiorców, medyków, itd. Sytuacja ta tłumaczy fakt poprzestawania wielu ziemianek tylko na edukacji domowej, jedynie część rodzin decydowała się na wysłanie córek do gimnazjów przeznaczonych dla tzw. panien z dobrego domu, do nielicznych wyjątków należały natomiast przypadki podejmowania przez młode kobiety studiów uniwersyteckich, co wymagało nie tylko odpowiednich zdolności czy talentów, ale też i hartu ducha wobec nierzadkich przejawów niechęci bądź dezaprobaty wynikających z barier mentalnych i stereotypów<sup>11</sup>.

Wielu badaczy – historyków edukacji – wskazywało już na znaczący wzrost jakości kształcenia w XIX wieku. Można zatem jedynie podkreślić, że owa tendencja zaznaczyła się nie tylko w szkolnictwie określanym jako powszechne czy instytucjonalne, ale też w zakresie edukacji domowej – charakterystycznej dla zamożnych rodzin ziemiańskich, zarówno w odniesieniu do kształcenia chłopców, jak i dziewcząt<sup>12</sup>. Aspekt materialny jest tutaj istotny z prostego powodu – odpowiedni poziom kształcenia wiązał się z ponoszeniem dość wysokich kosztów. Należało bowiem zatrudnić specjalistów dysponujących odpowiednimi referencjami, kwalifikacjami, także kompetencjami merytorycznymi, inaczej – przedmiotowymi, nadto zaś – osobowościowymi. Warunkowało to proces właściwej edukacji i wychowania, a równocześnie określało dalsze perspektywy edukacyjne bądź, jak w przypadku przede wszystkim dziewcząt – stanowiło

<sup>9</sup> M. Stawiak-Ososińska, *Ponętna, uległa, akuradna. Ideal i wizerunek kobiety polskiej pierwszej połowy XIX wieku (w świetle ówczesnych poradników)*, Kraków 2009, s. 137–147.

<sup>10</sup> D. Rzepniewska, *Rodzina ziemiańska w Królestwie Polskim*, [w:] *Spółeczeństwo polskie XVIII i XIX wieku. Studia o rodzinie*, red. J. Leskiewiczowa, Warszawa 1991, s. 137–200; A. Lisak, *Miłość, kobieta i małżeństwo w XIX wieku*, Warszawa 2009, s. 21–32.

<sup>11</sup> J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania*, t. 2: *Wiek XIX i XX*, Kraków 2009, s. 50–53; I. Rusinowa, *Idealy wychowawcze wśród kobiet ziemianstwa polskiego w XVIII w.*, [w:] *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*, t. 2, cz. 1, red. A. Żarnowska i A. Szwarc, Warszawa 1995, s. 63–70. W tomie tym, w cz. 2 – kolejne interesujące artykuły prezentujące drogi edukacyjne kobiet, tam także wskazania obszernej literatury dotyczącej owego zagadnienia. Szerzej zob. T. Epsztajn, dz. cyt., *passim*.

<sup>12</sup> A. Pachocka, dz. cyt., s. 19–61.

podstawę samokształcenia i kulturalnego współuczestnictwa, choćby tylko na poziomie odbiorczym. Z tego też względu zazwyczaj nie szczczędzono – w miarę możliwości – na wydatkach związanych z kształceniem i wychowaniem dzieci i młodzieży, co wymagało wielu starań czy zabiegów. Role edukacyjne często pełnili cudzoziemcy – dający gwarancję nabycia biegłej znajomości obcego języka, także kultury z kręgu europejskiego, obok nich zaś zadania wychowawcze i kształceniowe pełnili głównie polscy pedagodzy i opiekunowie, cieszący się dobrą opinią tak pod względem moralności, jak i zawodowego, pedagogicznego przygotowania<sup>13</sup>. Sposobem na obniżenie owych kosztów była organizacja tzw. kółek kształceniowych czy zespołów naukowych, złożonych z rodzeństwa zbliżonego wiekowo, kuzynów, sąsiadów lub dzieci z rodzin zaprzyjaźnionych. Kształcenie grupowe – w małych zespołach – pozwalało nie tylko obniżyć koszty, ale także zachować wysoki poziom edukacji, spełnić ponadto postulaty pedagogiczne, dotyczące umiejętności socjalizacyjnych.

Edukacja domowa realizowała pewien określony program kształcenia, na który składały się zarówno treści dające podstawę wiedzy ogólnej – przedmiotowej, jak też umiejętności praktyczne i artystyczne. Program ten na poziomie podstawowym stosowano wobec chłopców, jak również wobec dziewcząt. Ewentualne zróżnicowanie wynikało z indywidualnych zdolności czy predyspozycji, brano jednakże pod uwagę odmienności płci oraz dalsze perspektywy edukacyjne i role społeczne. Łączono przy tym elementy zabawy i wspólnego wypoczynku z dyscypliną właściwą zajęciom szkolnym i grupowym, dzięki czemu spełniano postulaty nowoczesnej pedagogiki, wskazującej na potrzebę optymalizacji procesu nauczania, łączenia go z zabawą i odpoczynkiem, a także na potrzebę indywidualizacji i socjalizacji – polegającej m.in. na wykształceniu odpowiedzialności i umiejętności współpracy.

Powracając do głównego wątku wielokulturowości owej edukacji, należy wskazać i zaakcentować, że cecha ta wynikała przede wszystkim z wielości elementów składających się na kształceniową podstawę. Inaczej mówiąc: wielokulturowość w obszarze pedagogiki europejskiej to nawiązanie i wykorzystanie dorobku nacji składających się na określoną formację kulturowo-cywilizacyjną, nacji połączonych kontynentalną, geograficzną bliskością, typem mentalności i wrażliwości estetycznej, także etycznej, poddanej oddziaływaniu norm aksjologicznych, prawnych czy wyznaniowych<sup>14</sup>. Zważywszy zaś na procesy wzajemnej inspiracji i przenikania czynników kulturowych<sup>15</sup>, zasadne staje się poj-

<sup>13</sup> Tamże, s. 140–150; K. Studnicka-Mariańczyk, *Dwa obrazy z życia Ludwika Ostrowskiej – autorki pamiętnika*, [w:] *I wojna światowa z perspektywy dworu. Źródła do dziejów wsi polskiej w XIX w.*, oprac. A.J. Zakrzewski, K. Studnicka-Mariańczyk, Radomsko 2014, s. 22–24.

<sup>14</sup> Na temat kształtowania się tożsamości narodowej i zarazem europejskiej zob. J. Tazbir, *Rzeczpospolita i świat. Studia z dziejów kultury XVII wieku*, Wrocław 1971, s. 44–62.

<sup>15</sup> Zob. np. K. Matwijowski, *Stosunki kulturalne polsko-austriackie w XVII wieku (drogi przenikania wzajemnych wpływów)*, [w:] *Kultura polska a kultura europejska. Prace ofiarowane Januszowi Tazbrowi w sześćdziesiątą rocznicę urodzin*, red. M. Bogucka i J. Kowecki, Warszawa 1987, s. 241–250.

owanie przestrzeni kulturowej Europy w kategoriach zarówno syntezy, jak i mieszającego się konglomeratu, oryginalnej specyficzności obok uniwersalizmu, kulturowej homo- i heterogeniczności, co odzwierciedlała teoria i praktyka pedagogiczna. Myśl ta przewija się przez całość niniejszego wywodu, podobnie jak wskazanie, że edukacja nawiązująca do dorobku narodów europejskich i wykorzystująca ich osiągnięcia wzmacnia procesy wymiany, kształtuje dumę z rodzimego dorobku i uczy szacunku wobec dziedzictwa innych społeczności – tworzy płaszczyznę dla świadomej i aktywnej kulturowej transgresji.

Jako egzemplifikację powyższych stwierdzeń można postrzegać naukę języków obcych, czytanie dzieł literackich – w przekładach bądź w oryginale, wykonawstwo utworów muzycznych korzystające z dorobku twórców europejskich, śpiew i recytacje. Wielokulturowość w edukacji i samokształceniu to także wyjazdy zagraniczne, podejmowane głównie z intencją poprawy zdrowia w uznanych i popularnych ośrodkach uzdrowiskowych, ale też obejmujące potrzeby poznawcze, realizowane poprzez turystyczne wyprawy, zwiedzanie galerii i muzeów, uczestniczenie w różnorodnych festiwalach, poznawanie zabytków czy nawet wizyty w klubach i restauracjach serwujących miejscowe specjały. Jako przejaw wielokulturowości można traktować podejmowanie studiów na uczelniach zagranicznych, które owocowały nie tylko nabyciem specjalistycznej wiedzy, ale też bliższą znajomością lokalnych środowisk i ich kultury. Dodajmy, że w zakresie semantycznym pojęcia wielokulturowości można ujmować tradycyjną w edukacji europejskiej wiedzę o kulturze antyku – znajomość mitologii Greków i Rzymian, dzieł literackich, zwłaszcza zaś języków. Nawiasem mówiąc, łacina, począwszy od średniowiecza, stanowiła nie tylko język elit, ale wręcz podstawę kształcenia. Doświadczenie to teoria pedagogiczna przeniosła na obszar dydaktyki, uznając naukę języków obcych za jeden z najważniejszych sposobów kształtowania zdolności umysłowych młodego człowieka<sup>16</sup>.

Opracowania naukowe, a zwłaszcza publikacje pamiętnikarskie dostarczają nam licznych przykładów wykorzystywania w edukacji dzieci i młodzieży kulturalnego dorobku innych europejskich narodów. Z lektury owych opracowań wynika, że ta forma kształcenia była szczególnie charakterystyczna dla edukacji domowej w rodzinach ziemiańskich, co stanowiło w jakiejś mierze opozycję wobec poczynań instytucji oświatowych i administracji państw zaborczych, z zamysłem promujących własną kulturę – język, literaturę, interpretację historii. W kontekście przedmiotowego tematu owe administracyjne poczynania trudno uznać za przejaw polityki opartej na wielokulturowej otwartości, może z wyjątkiem sytuacji w Galicji – w okolicznościach zaistniałych po liberalnych zmianach w zakresie życia politycznego i kulturalnego, co skutkowało m.in. przyznaniem Polakom praw autonomicznych (podobnie jak i innym najważniejszym nacjom tworzącym mozaikę monarchii austro-węgierskiej). Natomiast na pozo-

<sup>16</sup> Zob. S. Kot, *Historia wychowania*, t. 2: *Wychowanie nowoczesne. Od połowy wieku XVIII do współczesności*, Warszawa 2010, s. 154–159.



stałych obszarach dawnej Rzeczypospolitej z bezwzględną nierzadko surowością realizowano politykę zmierzającą do wynarodowienia Polaków. Na ten aspekt, w kontekście naszych rozważań, warto zwrócić uwagę, albowiem poczynania zarobczych administracji były jaskrawym przeciwieństwem idei wielokulturowości.

Wspomniana wcześniej literatura naukowa i pamiętnikarska przynosi konkretne opisy wykorzystania dorobku innych narodów w edukacji realizowanej w domowym zaciszu ziemiańskich dworów i pałaców. Ów dorobek uzupełniany był nierzadko twórczością ludową, zarówno rodzimą, jak i społeczności sąsiedzkich, zwłaszcza na Kresach i Litwie. Na twórczość tę składały się przyśpiewki, legendy i opowieści, elementy obrzędowości czy motywy muzyczne. Interesujący w tym względzie przykład przynosi m.in. pamiętnik spisany przez Natalię Gadomską – towarzyszkę zabaw i nauki Marii Ostrowskiej w Maluszynie (najstarszej córki Heleny i Aleksandra Ostrowskich). Wśród wspomnień panny Natalii możemy natrafić na fragment poświęcony Karolinie Kisielewskiej, nauczycielce muzyki sprowadzonej przez Ostrowskich do maluszyńskiego pałacu. Jej głównym zadaniem miało być podniesienie poziomu edukacji muzycznej obu dziewcząt, przy tej okazji jednak cały dom rozbrzmiewał muzyką, panna Kisielewska bowiem nie tylko chętnie udzielała lekcji, często też dawała pianistyczne popisy bądź urządziła spontanicznie improwizowane salonowe koncerty, co podopieczna opisała w następujących słowach:

Niepospolity jej talent [Karoliny Kisielewskiej – przyp. K.S.M.] zgromadzał do fortepianu liczne grono słuchaczy, a melodie utworów Thalberga, Liszta, Chopina, Kątskiego, Drejschocke[go] itd., biegłą wykonane ręką, rozlegały się przyjemnie w obszernym maluszyńskim salonie, przy otwartych oknach wśród ciepłych wieczorów lata.

Ileż to razy, siedząc z nią późno w nocy, uśmiealiśmy się z jej wesołych i dowcipnych opowiadań, lub też przysłuchiwały ukraińskim dumkom, wygrywanym na fortepianie w jej pokoju. Czasem oryginalne słowa ukraińskiej ludowej dumki dopełniały i improwizowanego koncertu:

„Polubiła Petrusia,  
A skazał, o bojusia.  
Oj lichu nie Petruś! } bis  
Białe liczko, czarny huś } bis  
Nawaryła, napiękła,  
A dla kogo? Dla Petra  
Oj lichu nie Petruś! } bis  
Białe liczko, czarny huś } bis  
Oj, za tego Petrusia  
Biła [...] Matusia!  
Oj lichu nie Petruś! } bis  
Białe liczko, czarny huś”. } bis<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Rękopis pamiętnika znajduje się w zasobach Archiwum Państwowego w Łodzi, w zbiorze Archiwum Potockich i Ostrowskich z Maluszyna. Jako ciekawostkę można podać, że przytoczona przez Natalię Gadomską przyśpiewka, o niewątpliwie ludowym, ukraińskim pochodzeniu, została dwukrotnie utrwalona na płytach wydanych przez wytwórnię Syrena Record, po raz

W przytoczonym fragmencie tekstu zwracają uwagę m.in. nazwiska kompozytorów, których utwory prezentowała nauczycielka podczas domowych popisów. Możemy domyślać się, że w owym szeregu autorka wspomnień umieściła jedynie przykłady artystycznego dorobku będącego podstawą nauczania czy muzycznych prezentacji. Ale i ta skromna lista pozwala dostrzec, że na ową podstawę składały się dokonania nie tylko polskich twórców, w szczególności Fryderyka Chopina czy pozostającego dziś nieco w cieniu zapomnienia – Antoniego Kątskiego, obok nich pojawiają się bowiem utwory kompozytorów czeskich, węgierskich i austriackich, a więc artystów reprezentujących kulturalne dziedzictwo Europy. Opisywana przez Natalię Gadomską sytuacja jest zatem znakomitą ilustracją europejskiej wielokulturowości opartej na tożsamościowej wspólnoty, a także egzemplifikacją edukacyjnej praktyki swobodnie sięgającej do owego dziedzictwa i wykorzystującej jego zasoby na różnych poziomach estetycznych, w zakresie obejmującym utwory popularne czy salonowe, jak też twórczość artystyczną najwyższej próby. Muzyczne tony rozbrzmiewające na polskiej prowincji świadczą tym sposobem o witalności europejskiego ducha, jego jedności w różnorodności, zjawisku przenikania różnorodnych wpływów i inspiracji.

Pamiętnikarski zapis Natalii Gadomskiej ujawnia jeszcze coś więcej, a mianowicie współistnienie w dość jednorodnym kulturowo środowisku polskiego ziemiaństwa elementów kultury ludowej, zarówno rodzimej, swojskiej, jak i ościennej – w tym konkretnym przypadku ukraińskiej, którą po uwzględnieniu szerszego kontekstu historycznego i sytuacji w Galicji (skąd prawdopodobnie pochodziła rodzina panny Kisielewskiej) również możemy określić mianem swojskiej, albowiem bliskosąsiedzkiej. Ludowa ukraińska śpiewka to także przejaw europejskiej wielokulturowości, obejmującej aspekty społeczne i etniczne, tyle że ów czynnik pojawia się niejako przy okazji, poprzez kulturowe i ludyczne zapożyczenie, niewystępujące w aprobowanym programie muzycznego kształcenia. Wypada w tym miejscu wspomnieć, że różnorodne elementy ludowego, chłopskiego folkloru, naznaczone etniczną specyfiką, w znaczący sposób kształtowały charakter poszczególnych narodowych kultur europejskich. Polska kultura nie była w tym względzie wyjątkiem, o czym świadczą nie tylko pamiętnikarskie przytoczenia ludowych przyśpiewek, ale przede wszystkim motywy muzyczne określające twórczość genialnych romantyków – Chopina i Moniuszki, później zaś H. Wieniawskiego, Z. Noskowskiego czy J.I. Paderewskiego. Nie mniej widoczny wpływ kultury ludowej odznacza się w literaturze czy sztukach plastycznych, a nawet w formach tanecznych. A zatem obecności elementów ludowych w toku edukacji dzieci ziemiańskich nie można w żaden sposób lekce-

---

pierwszy jeszcze przed I wojną (1911–1912), w wersji zaprezentowanej przez Małorosijskiej Chór „pod uprawieniem” A. Gajdamaka, i ponownie w okresie międzywojennym, w interpretacji A.U. Sawickiego; zob. T. Lerski, *Syrena Rekord – pierwsza polska wytwórnia fonograficzna*, New York – Warszawa [b.d.w.], s. 87–88, 156, 209–210.

ważyć, bądź dziwić się licznym cytowaniom środowiskowych ludycznych wierszyków, przyśpiewek czy piosnek wplecionych w tok pamiętnikarskiej narracji. Ich obecność to naturalne przecież odzwierciedlenie kulturowego podłoża, żywe wspomnienie wczesnej młodości.

Trud edukacji, poczynania rodziców, guwernerów i nauczycieli – nierzadko surowych i wymagających, innym razem opiekuńczych i nawiązujących z podopiecznymi silne więzy przyjaźni – istotnie kształtował obraz dzieciństwa zawarty we wspomnieniach, stawał się też częścią domowej atmosfery. Wspólne zabawy, lektury i konwersacje w obcym języku, prowadzone z rodzicami, najczęściej z matką czy rodzeństwem, ale też np. z cudzoziemcami rezydującymi w domu jako opiekunowie, wspólne muzykowanie i recytacje, różne popisy i inscenizacje prowadzone w domowym salonie przed towarzystwem złożonym z bliższej i dalszej rodziny, sąsiadów i przyjaciół – wszystko to było częścią życia domowego, elementem codzienności i zarazem formą kształcenia czy też samokształcenia, tak ważnego szczególnie dla młodych kobiet po zakończeniu etapu edukacji domowej. Jak już wspomniano, literatura pamiętnikarska przynosi wiele opisów wychowania i kształcenia poprzez sztukę, języki, literaturę, dostarcza wielu przykładów pedagogicznych i salonowych inwencji wykorzystujących europejski dorobek kulturalny w toku edukacji domowej, ale też domowego życia artystycznego. Odpowiednie fragmenty egzemplifikujące omawiane zjawisko bez trudu odnajdziemy np. we wspomnieniach Ludwika Ostrowskiej<sup>18</sup>, Heleny Stankiewiczowej<sup>19</sup>, Zofii Starowieyskiej-Morstinowej<sup>20</sup>, Leona Lipkowskiego<sup>21</sup>, Ludwika Jabłonowskiego<sup>22</sup>, Józefa Dunin-Karwickiego<sup>23</sup>, Elizy Orzeszkowej<sup>24</sup>, i wielu innych autorów, którzy w spisanych pamiętnikach sięgali do najtrwalszych pokładów pamięci, ukształtowanych w dzieciństwie i wczesnej młodości. Owe wspomnienia ukazują owiane zazwyczaj sentymentem chwile u boku ojca bądź matki, albo w towarzystwie nauczycieli i wychowawców, upływające w zaciszu domowej biblioteki, salonu bądź dziecięcego pokoju, a wypełnione konwersacjami w obcych językach, lekturami, muzykowaniem, parateatralnymi inscenizacjami, a więc aktywnością o charakterze kulturalnym i kształceniowym, wyzwalaną przy różnych okazjach, podporządkowaną nie tylko potrzebom edukacyjnym, ale też okazjonalnym, takim jak uroczystości rodzinne czy towarzyskie spotkania. Podawane przez autorów wspomnień nazwiska twórców i tytuły utworów jednoznacznie wskazują na źródła artystycznokul-

<sup>18</sup> *I wojna światowa z perspektywy dworu...*, s. 53–113, zwłaszcza: s. 63, 65–66, 92–94.

<sup>19</sup> W. Wiśniewski, *Pani na Berżenikach. Rozmowy z Heleną z Zanów Stankiewiczową*, Warszawa 2003, s. 72–75, 84–86.

<sup>20</sup> Z. Starowieyska-Morstinowa, *Dom*, Poznań 2012, s. 199–203; 223–225.

<sup>21</sup> L. Lipkowski, *Moje wspomnienia 1849–1912*, Warszawa 2009, passim.

<sup>22</sup> L. Jabłonowski, *Pamiętniki*, Kraków 1963, passim, m.in. s. 41–42.

<sup>23</sup> J. Dunin-Karwicki, *Z moich wspomnień. Wstęp. Lata dziecięce i młodość*, Warszawa 1903, passim.

<sup>24</sup> E. Orzeszkowa, *O sobie...*, Warszawa 1974, passim, w szczególności s. 24–59.

turowych inspiracji – rodzimy i europejski (zachodnioeuropejski) krąg kulturowy stanowiący fundament edukacji, ale też i rozrywki organizującej czas pomiędzy prozaicznymi, codziennymi zajęciami. Gwoli ścisłości wypada zauważyć, że przytoczona powyżej literatura pamiętnikarska pod względem umiejscowienia gniazd rodzinnych – ziemiańskich siedzib, ku którym wiodły tropy pamięci, częściowo wykracza poza obszar Królestwa, sięga wschodnich i południowo-wschodnich terenów dawnej Rzeczypospolitej, podkreśla to jednak powszechność opisywanego zjawiska w środowisku ziemiańskim, wskazuje na głębokość i prawidłowość tendencji.

Wykorzystywanie europejskiego dorobku kulturalnego miało też i negatywne aspekty, na co wskazywali już współcześni – pedagodzy i publicyści, ale też i autorzy pamiętników. Dziewiętnastowieczna wielokulturowość realizowana w warunkach polskiego dworu była bowiem niejednokrotnie motywowana nie tylko potrzebą zachowania europejskiej tożsamości czy reakcją na poczynania administracji państw zaborczych, ale nadto była przejawem społecznie elitarnego snobizmu i wyrazem swoistej mody na cudzoziemską. Ubocznymi efektami rodzicielskich zabiegów o właściwe wykształcenie swych dzieci, na europejskim poziomie, było zatrudnianie obcokrajowców bez zważania na ich pedagogiczne kompetencje oraz dominacja obcych języków w nauczaniu, zwłaszcza języka francuskiego. Z kolei bezkrytyczna moda na cudzoziemską otwierała polskich młodych odbiorców na dokonanie artystyczne bynajmniej nie najwyższego lotu (choć przecież nie tylko młodzież, o czym świadczyła zawartość biblioteczki w niejednym domu) – liche powieści o romansowym charakterze, popularne wydawnictwa nutowe, tanie i kiczowate reprodukcje ni rzadko wypierały znacznie bardziej wartościowe utwory i przysłały dokonania rodzimych twórców, wypaczały gust i osłabiały znajomość poprawnej literackiej polszczyzny. W skrajnej postaci postawa ta prowadziła do osłabienia więzi z polską kulturą i chorobliwego zapatrzenia w zagraniczne produkcje, fabularne, nierzeczywiste wzorce i wartości obce naszej kulturze. Na problemy z tym związane wskazywali w literaturze m.in. Klemens Kołaczkowski<sup>25</sup>, Sabina Grzegorzewska<sup>26</sup>, Wirydianna Fiszerowa<sup>27</sup> czy Franciszek Gajewski<sup>28</sup>, także wielu publicystów i pedagogów<sup>29</sup>. Jako przykład edukacyjnych wypaczeń w tym względzie mogą posłużyć uwagi zanotowane przez Sabinę z Gostkowskich Grzegorzewską:

<sup>25</sup> K. Kołaczkowski, *Wspomnienia jenerala*, Kraków 1898, s. 6–7; cyt. za: A. Pachocka, dz. cyt., s. 146.

<sup>26</sup> S. Grzegorzewska z Gostkowskich, *Pamiętniki*, Warszawa 1888, s. 241.

<sup>27</sup> W. Fiszerowa, *Dzieje moje własne i osób postronnych. Wiązanka spraw poważnych, ciekawych i błahych*, Londyn 1975, s. 223.

<sup>28</sup> F. Gajewski, *Pamiętniki Franciszka z Błociszewa Gajewskiego pułkownika wojsk polskich (1802–1831)*, oprac. S. Karwowski, Poznań 1915, t. 1, s. 6.

<sup>29</sup> Szerzej zob. A. Pachocka, dz. cyt., s. 145–149.

Nie było domu, rodziny, gdzieby się nie uwijała przynajmniej jedna z tych istot obcych, zimnych, z serca i duszy krajem naszym i obyczajami gardzących [...]. Tak wszystko, co u nich się znajduje, bez miary chwalili; a co u nas – ganili i pogardą obrzucali<sup>30</sup>.

Na szczęście, opisywana sytuacja i związane z nią postawy były słusznie ganiwane, w czym nie małą rolę odegrały prasa i rosnąca popularność rodzimej literatury, także wzrost nastrojów patriotycznych związany z wydarzeniami politycznymi i dojrzewaniem świadomej tożsamości narodowej, skutecznie ograniczające wpływ cudzoziemszczyzny. Nie bez znaczenia były ponadto reakcje samych rodziców zwracających coraz większą uwagę na poczynania zatrudnianych nauczycieli i oczekujących nie tylko właściwego poziomu edukacji i postawy moralnej, ale także poszerzenia programu kształcenia o te elementy, które zredukowano w szkołach państwowych bądź poddanych urzędowemu rosyjskiemu nadzorowi, takie jak historia Polski czy dobra znajomość ojczystego języka i literatury. Wzrastała zatem pozycja polskich pedagogów i znaczenie przekazu rodzimego, dzięki czemu harmonizowano edukację językową i kulturową na poziomie europejskim z potrzebami kultury polskiej, poddawanej różnorodnym administracyjnym naciskom czy ograniczeniom, a mimo to zachowującej pełnię witalności.

Reasumując, wypada jeszcze raz podkreślić, że wzorzec wielokulturowości kształtujący formy edukacyjne w środowisku ziemiańskim w XIX wieku opierał się na aktywnym i świadomym wykorzystywaniu kulturalnego dorobku innych narodów europejskich, a także dziedzictwa antyku i tradycji judeochrześcijańskiej. W ten sposób zaspokajano potrzeby edukacyjne i poznawcze, kształtowano poziom wiedzy ogólnej i osobistej kultury, na którą składało się również kształcenie estetyczne i wychowanie moralne; znajomość dokonań kulturowych tworzyła płaszczyznę ideowej wymiany, dawała kulturową podstawę dla wytworzenia wspólnoty europejskich nacji, w szczególności ich elit, zdolnych do poruszania się w owej przestrzeni bez większych przeszkód. Wielokulturowość realizowana na polu edukacyjnym, w połączeniu z witalnym patriotyzmem, kształtowała ponadto narodową tożsamość, pozwalającą bowiem na identyfikację tego, co własne i specyficzne, oraz tego, co uniwersalne i wspólnotowe – albo też obce, a nawet wrogie, pozbawione pierwiastków tolerancji i szacunku dla odmienności<sup>31</sup>. Tak postrzegana wielokulturowość jawi się w opozycji do poczynań akulturowych czy kolonialno-imperialnych, jest również czymś innym niż to, co można określić mianem dzisiejszego multikulturalizmu.

<sup>30</sup> S. Grzegorzewska z Gostkowskich, dz. cyt., s. 241; cyt. za: A. Pachocka, dz. cyt., s. 146.

<sup>31</sup> T. Epsztein, dz. cyt., s. 38–40; J. Tazbir, *Świadomość narodowa*, [w:] tenże, *Rzeczpospolita i świat...*, s. 23–43.

## Bibliografia

- I wojna światowa z perspektywy dworu. Źródła do dziejów wsi polskiej w XIX w. Pamiętniki Ludwiki Ostrowskiej i Anieli Jałowieckiej-Belinowej*, oprac. K. Studnicka-Mariańczyk i A.J. Zakrzewski, Radomsko 2014.
- Bauman Z., *Spoleczeństwo w stanie obłączenia*, Warszawa 2006.
- Bauman Z., *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, Gdańsk 2007.
- Burszta W., *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Poznań 1998.
- Daszkiewicz W., *Wielokulturowość a idea multikulturalizmu*, „Cywilizacja” 2010, nr 33.
- Draus J., Terlecki R., *Historia wychowania, t. 2: Wiek XIX i XX*, Kraków 2009.
- Dunin-Karwicki J., *Z moich wspomnień. Wstęp. Lata dziecięce i młodzieńcze*, Warszawa 1903.
- Dwór polski. Zjawisko historyczne i kulturowe*, red. A. Sieradzka, Warszawa 2004.
- Epsztein T., *Edukacja dzieci i młodzieży w polskich rodzinach ziemiańskich na Wołyniu, Podolu i Ukrainie w II połowie XIX wieku*, Warszawa 1998.
- Fiszerowa W., *Dzieje moje własne i osób postronnych. Wiązanka spraw poważnych, ciekawych i błahych*, Londyn 1975.
- Gajewski F., *Pamiętniki Franciszka z Błociszewa Gajewskiego pułkownika wojsk polskich (1802–1831)*, oprac. S. Karwowski, t. 1, Poznań 1915.
- Grzegorzewska z Gostkowskich S., *Pamiętniki*, Warszawa 1888.
- Jabłonowski L., *Pamiętniki*, Kraków 1963.
- Kończakowski K., *Wspomnienia generała*, Kraków 1898.
- Korzeniowska W., *Edukacja i wychowanie różnych warstw społecznych na ziemiach polskich – od drugiej połowy wieku XIX do roku 1918*, Kraków 2004.
- Kot S., *Historia wychowania, t. 2: Wychowanie nowoczesne. Od połowy wieku XVIII do współczesności*, Warszawa 2010.
- Lerski T., *Syrena Rekord – pierwsza polska wytwórnia fonograficzna*, New York – Warszawa [b.d.w.].
- Lipkowski L., *Moje wspomnienia 1849–1912*, Warszawa 2009.
- Lisak A., *Miłość, kobieta i małżeństwo w XIX wieku*, Warszawa 2009.
- Matwijowski K., *Stosunki kulturalne polsko-austriackie w XVII wieku (drogi przenikania wzajemnych wpływów)*, [w:] *Kultura polska a kultura europejska. Prace ofiarowane Januszowi Tazbirowi w sześćdziesiątą rocznicę urodzin*, red. M. Bogucka i J. Kowecki, Warszawa 1987.
- Metropolie mniejszości, mniejszości w metropoliach*, red. B. Jałowiecki i E.A. Sekuła, Warszawa 2011.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.
- Orzeszkowa E., *O sobie...*, Warszawa 1974.
- Pachocka A., *Dzieciństwo we dworze szlacheckim w I połowie XIX wieku*, Kraków 2009.

- Rusinowa I., *Idealy wychowawcze wśród kobiet ziemiaństwa polskiego w XVIII w.*, [w:] *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*, t. 2, cz. 1, red. A. Żarnowska i A. Szwarc, Warszawa 1995.
- Rzepniewska D., *Rodzina ziemiańska w Królestwie Polskim*, [w:] *Spółeczeństwo polskie XVIII i XIX wieku. Studia o rodzinie*, red. J. Leskiewiczowa, Warszawa 1991.
- Starowieyska-Morstinowa Z., *Dom*, Poznań 2012.
- Stawiak-Ososińska M., *Ponętna, uległa, akurata. Ideal i wizerunek kobiety polskiej pierwszej połowy XIX wieku (w świetle ówczesnych poradników)*, Kraków 2009.
- Studnicka-Mariańczyk K., *Dwa obrazy z życia Ludwiki Ostrowskiej – autorki pamiętnika*, [w:] A.J. Zakrzewski, K. Studnicka-Mariańczyk, *I wojna światowa z perspektywy dworu. Źródła do dziejów wsi polskiej w XIX w.*, Radomsko 2014.
- Szafer K., *Ziemiaństwo jako elita społeczeństwa polskiego w Wielkopolsce na przełomie XIX i XX wieku*, Zielona Góra 2005.
- Tazbir J., *Rzeczpospolita i świat. Studia z dziejów kultury XVII wieku*, Wrocław 1971.
- Wiśniewski W., *Pani na Berżenikach. Rozmowy z Heleną z Zanów Stankiewiczową*, Warszawa 2003.

## **A model of multiculturalism in education maids and bachelors from the courts in the Kingdom Polish gentry**

### **Summary**

Pattern shaping the multicultural educational forms in the environment landowning in the nineteenth century was based on the active and conscious use of the cultural heritage of other European nations, as well as the heritage of antiquity and the Judeo-Christian tradition. In this way, they meet the needs of educational and cognitive needs, shaped in the level of general knowledge and personal culture, which consisted of the education of aesthetic and moral education; knowledge of the cultural achievements created an ideological platform of exchange, gave a cultural basis for the production of the community of European nations, particularly their elites. Speaking of the Polish patterns of education and upbringing of children and adolescents of the XIX century, when we talk about multiculturalism defining these patterns – we mean the traditional approach of terminology. Environment landowners derived its origins largely to the nobility, represented quite clearly formed, distinctive cultural model. This model can be identified as a pattern of Polish culture, national, for he was deeply imbued with the tradition and love of homeland, language, ancient customs and rituals, was an expression of the continuity of historical and durability of culture is the foundation of national identity and also his representatives were environmentally forming social elite.

**Keywords:** multiculturalism, model, gentry, education, Kingdom Polish.